O NEGRO EM FOLHAS BRANCAS

ENSAIOS SOBRE AS IMAGENS DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL (ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX)

RENILSON ROSA RIBEIRO (org.)
MAIRON ESCORSI VALÉRIO
GLÁUCIA CRISTINA C. FRACCARO

Cadernos da Graduação, n. 2, 2003
2ª edição

Cadernos da Graduação 2

O Negro em Folhas Brancas

Renilson Rosa Ribeiro (org.)

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Diretor: Prof. Dr. Rubem Murilo Leão Rêgo
Diretor Associado: Profª Drª Rita de Cássia Lahoz Morelli

Comissão de Publicações
Coordenação Geral: Profª Drª Rita de Cássia Lahoz Morelli
Coordenação da Revista Idéias: Prof. Dr. Marcelo Ridenti
Coordenação da Coleção Idéias: Prof. Dr. Pedro Paulo A. Funari
Coordenação da Coleção Trajetórias: Prof. Dr. Armando BoitoJr.
Coordenação das Coleções Seriadas: Prof. Dr. Lucas Angioni
Coordenação da Monografia e Cadernos da Graduação: Profª Dra. Suely Kofes

Representantes dos Departamentos: Profª Dra. Maria Suely Kofes – DA, Prof. Dr. Armando Boito Jr. – DCP, Prof. Dr. Pedro Paulo A. Funari – DH, Prof. Dr. Lucas Angioni – DF e Prof. Dr. Marcelo Ridenti – DS
Representantes dos funcionários do setor: Marilza A. Silva, Magali Mendes e Sebastião Rovaris
Representantes discentes: Nádia Cristina Nogueira (pós-graduação) e Rafael Rodrigues Testa (graduação)

Editoração/Capa: Marilza A. Silva
Impressão: Gráfica do IFCH – Unicamp

Cadernos da Graduação – 2.ed. / publicação dos graduandos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. – N. 2 -. -- Campinas: UNICAMP/IFCH, 2003, 121 p.

Anual

1. Racismo. 2. Historiografia. 3. Material didático. 4. Brasil – História. I. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas.

CDD 981

Catalogação na Fonte - Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP - CRB nº 3387 / Cecília Maria Jorge Nicolau Consul

Endereço para correspondência:
IFCH/UNICAMP - SETOR DE PUBLICAÇÕES
Caixa Postal: 6110 - CEP: 13083-970 - Campinas - SP
Tel. (019) 3788.1604 / 1603 - Fax: (019) 3788.1589
pub_ifch@unicamp.br - http://www.unicamp.br/ifch/publicacoes/

Capa: "Colheita de café" de Johann Moritz Rugendas. *Viagem pitoresca através do Brasil*. São Paulo, Martins/EDUSP, 1972.

Às vítimas do racismo de cada dia e aos
eternos seguidores do
"I have a dream"

À Natália Fraccaro
(in memoriam)

"O que fabrica o historiador quando 'faz história'? Para quem trabalha? Que produz? Interrompendo sua deambulação erudita pelas salas dos arquivos, por um instante ele se desprende do estudo monumental que o classificará entre seus pares, e, saindo para a rua, ele se pergunta: O que é esta profissão?"

Michel de Certeau

"Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças"

Marc Ferro

SUMÁRIO

Folheando as páginas (do preconceito racial) 9

Era uma vez...
A história contida e contada nos livros didáticos
Renilson Rosa Ribeiro e *Mairon Escorsi Valério* 15

As letras que segregam
Racismo, historiografia e livro didático
Renilson Rosa Ribeiro 35

Retratos...
A imagem do negro nos livros didáticos da década de 1980
Mairon Escorsi Valério 67

O negro nas páginas da história ensinada
A reprodução do racismo nos livros didáticos dos anos 1990
Gláucia Cristina C. Fraccaro 85

O negro em folhas brancas
Racismo e ensino de História 99

Bibliografia 107

FOLHEANDO AS PRIMEIRAS PÁGINAS (DO PRECONCEITO)

"Aquilo que vem ao mundo para nada perturbar não merece respeito nem paciência"

René Char

O presente livro tem a finalidade de apresentar reflexões sobre as imagens do negro* nos livros didáticos de História produzidos no Brasil durante os anos 1980 e 1990, dando destaque para a análise dos aspectos ligados à questão da discriminação e do preconceito racial[1].

Os estudos desenvolvidos nas páginas seguintes são fruto de um esforço de equipe (ou melhor, de amigos). Nós, entre junho de 2000 e novembro de 2001, consumimos (proveitosamente) parte de nosso tempo, na biblioteca ou em reuniões em nossas casas ou em cantinas, discutindo a proposta de um trabalho difícil, mas muito fascinante (para não dizer, intrigante). As palavras escritas nestes ensaios são apenas uma amostra das idéias e propostas sugeridas e debatidas em nossas reuniões, às vezes, turbulentas.

---

* "Negro" é usado aqui para se referir às pessoas de ancestralidade africana. Este sentido será mantido ao longo deste trabalho e será usado de forma intercambiável com "Afro-descendente" como o sugere George Reid ANDREWS, em *Blacks and Whites in São Paulo – Brasil (1888-1988)* (1991: 265).

[1] Uma versão preliminar deste livro foi apresentada como trabalho de conclusão de curso para a disciplina tópico de História Comparada do Racismo, ministrada pela professora Celia Maria Marinho de Azevedo, no Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas, no primeiro semestre de 2000.

Talvez a maior lição que tenhamos tirado desta atividade de reflexão foi a de poder trabalhar em grupo, respeitando e administrando as diferenças presentes em cada um de nós. Mais do que falar, cada um teve a oportunidade de aprender a "ouvir" e a "dialogar", mesmo nos momentos das mais calorosas discussões.

Nestas páginas há um pouco de cada um de nós: seja nas escolhas, seja no estilo da escrita, sejas nas interpretações. O que nos uniu (e une), independentemente de nossas possíveis divergências, tem sido a preocupação em estudar a questão do preconceito racial enraizado nos livros didáticos de História – uma das formas de se perceber como a nossa sociedade pensa sobre "si" e sobre estas questões tão polêmicas. O nosso primeiro passo foi dado no sentido de identificar estes "preconceitos" dentro da construção da imagem histórica do negro neste material, para que, mais tarde, possamos buscar formas de superá-los através da procura de novos caminhos para se refletir sobre o papel do negro na sociedade brasileira – não como uma figura passiva, mas como agente da História. Eis aqui o desafio!

O livro é composto por cinco ensaios elaborados pelo grupo. O último ensaio, composto a seis mãos, é uma conclusão das principais idéias e argumentos desenvolvidos ao longo do livro. Mais do que um fechamento das discussões apresentadas nos ensaios, a conclusão, na verdade, tem muito mais a "sugerir" uma contínua pesquisa.

O primeiro ensaio – *"Era uma vez ... A história contida e contada nos livros didáticos"* – de Renilson Rosa Ribeiro e Mairon Escorsi Valério, tem o objetivo de apresentar um panorama dos principais debates correntes sobre o livro didático no Brasil nas últimas duas décadas (1980 e 1990) e situar dentro destes o estudo da questão do preconceito racial. O estudo do livro didático de História no Brasil, de maneira geral, insere-se no debate sobre a reforma do ensino desta disciplina iniciada no final dos anos 1970 e começo dos 1980.

Diferentemente dos outros três ensaios, este não pretende fazer uma análise direta sobre o preconceito racial dentro dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, mas sim identificar esta

perspectiva de análise no(s) debate(s) travado(s) dentro e fora da Universidade sobre o uso deste tipo de material dentro da sala de aula.

O segundo ensaio, *"As Letras Que Segregam: Racismo, Historiografia e Livro Didático"* – de Renilson Rosa Ribeiro, desenvolve uma discussão sobre a temática do negro e do racismo na historiografia brasileira, destacando as interações entre os estudos desta com a produção dos livros didáticos de História no Brasil nas últimas décadas do século XX.

No terceiro ensaio – *"Retratos... A imagem do negro nos livros didáticos da década de 1980"* – Mairon Escorsi Valério faz uma análise sobre a construção da imagem do negro nos livros didáticos de História do Brasil produzidos nos anos 1980. Neste texto, Mairon divide sua exposição em três temáticas (recorrentes nos livros didáticos): o negro e a escravidão, o negro no processo abolicionista e o negro na sociedade atual.

Uma das críticas feitas por ele aos livros deste período é a dos autores analisados determinarem ao negro lugares e momentos históricos bem definidos dentro dos livros didáticos. O negro só está presente, ainda que de forma passiva e esteriotipada, em apenas dois momentos da história: escravidão (Colônia) e abolicionismo (Império). Para Mairon, os livros dão a nítida impressão de que a atuação do negro restringe-se a esses dois momentos da história do Brasil.

No quarto ensaio – *"O negro nas páginas da história ensinada: A reprodução do racismo nos livros didáticos dos anos 1990"* –, Gláucia Cristina Candian Fraccaro tem o objetivo de perceber como o preconceito em relação aos afro-descendentes, ou mesmo, a reprodução do racismo, vem sendo encarada numa coleção de livros escolares usados no Brasil nos idos dos anos 1990. Em seu texto, Gláucia identifica como a idéia de "democracia racial" ou mesmo de preconceitos declarados são abordados pelos autores de livros didáticos.

No último ensaio, *"O negro em folhas brancas: Racismo e Ensino de História"*, os autores apresentam suas reflexões finais e alguns questionamentos sobre as imagens do negro no ensino de História. Mais do que uma conclusão, este ensaio tem a preocupação de trazer algumas propostas de

trabalho possíveis para a abordagem da temática do racismo na escola, em especial, nas aulas de História.

Faz-se necessário afirmar que a idéia desta obra não é desembocar numa indicação de uma prática "correta" e "verdadeira" a ser adotada pelos leitores (professores, alunos, entre outros) que, por ventura, debruçarem-se sobre este texto. Isto seria por si só totalizante, além de subjugar todo um pensamento que percebe a leitura como subjetiva e ativa e não estática e unívoca nos sentidos, como nos lembra Michel de Certeau. Nesse sentido, rejeitamos a idéia do "tribunal das belas mentiras" (caça ideológica), da criticidade passiva inerente ao discurso da queima dos livros didáticos. A estes, "juizes" do certo ou do errado, detentores do poder de saber o que deve ou não deve ser lido, que supõem que as multidões são facilmente transformadas pelas conquistas e as vitórias de um produção expansionista (os livros didáticos), lembramos, parafraseando Certeau, que não devemos tomar os outros por idiotas (DE CERTEAU, 1994: 273).

Reafirmamos que esta obra não tem a menor intenção de ser um manual de instruções – texto sagrado – para a prática, por exemplo, de professores para trabalhar a questão do racismo na sala de aula. Pelo contrário, a idéia que postulou a composição deste texto encontra seu eco nas palavras de Certeau: "Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles, ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam" (DE CERTEAU, 1994: 266)

Por fim, este livro não se pretende o revelador de uma verdade não conhecida. Muito menos o desejo do engessamento das práticas que podem adotar para o "combate". Acreditamos, sim, que este conjunto de ensaios pretensiosos carrega consigo aspirações e apontamentos. Aspirações estas em busca de uma sociedade que respeite as diferenças (as escolhas de cada um).

Leitor, esperamos que você se aventure pelos labirintos deste texto e encontre algumas respostas para suas indagações e, também, outros questionamentos. Não tenhamos medo de nos perder entre nossas dúvidas e incertezas e de nos reencontrarmos ao final do caminho transformados –

não moldados – pelas nossas experiências de uma leitura (de vida), de "caçadores" perdidos na floresta sombria em busca da "caça" (o saber). Aquele saber que liberta, que permite sonhar e a ter esperança.

Nunca se esqueça, leitor, que você "é o produtor de jardins que miniaturizam e congregam o mundo" (DE CERTEAU, 1994: 269).

Aqui, nestes ensaios, folheamos as primeiras páginas do preconceito racial presente nos livros didáticos de História no anseio de encontrar meios para superá-lo – para que assim possamos construir uma sociedade justa e com igualdade de direitos e deveres para todos, independentemente de sua etnia, religião ou opção sexual (entre outras formas de discriminação/diferenciação que o ser humano possa criar).

Antes de encerrarmos estas páginas de apresentação gostaríamos de tecer alguns agradecimentos.

Agradecemos, primeiramente, a alguém que se prostrou diante do conhecimento para buscar entender a hipocrisia da humanidade. A alguém que, com os olhos brilhando e a alma tomada de paixão, passou-nos o desejo pelo conhecimento histórico.

À professora Celia Maria Marinho de Azevedo, pelas aulas fascinantes e por oferecer-nos a oportunidade ímpar de pensar, refletir e dar origem a este livro. Por semear em nossos espíritos a semente da insatisfação com as verdades prontas e com a incoerência humana. Por nos transmitir a cada aula e a cada reunião de trabalho o sentimento de amor pelo ofício de professor de História.

Ao professor Pedro Paulo Abreu Funari agradecemos as leituras das várias versões deste texto e o incentivo imediato e constante para que este livro de ensaios ultrapassasse as fronteiras da academia e conquistasse outros espaços (principalmente a escola).

Aos professores Paulo Celso Miceli, Leandro Karnal e Izabel Marson somos gratos pela leitura atenta e crítica e pelas sugestões que enriqueceram este texto. Aqui ficam registrados os nossos mais sinceros agradecimentos e admiração. Entretanto, reafirmamos que os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

À Comissão de Publicações do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, por abrir espaço para a publicação deste livro de ensaios e incentivar a produção dos alunos da graduação.

Aos amigos de ofício Leila Massarão, Deborah Capella, Álvaro Nascimento, André Côrtes, Silvana Santiago, Luiz Estevam, Fábio Luciano, Marili Bassini, Lúcio Menezs Ferreira e Edson Silva agradecemos o prazer da convivência e as sugestões para o livro. Mas o que fica, amigos, são as doces lembranças destes anos de formação.

Manifestamos nosso afeto e carinho aos nossos pais e familiares, amigos e professores, fonte infinita de inspiração, que sempre nos incentivaram a acreditar em nossos sonhos. Seremos eternamente gratos.

Enfim: a todos que se sintam parte deste livro.

Campinas, Primavera de 2001.

Os Autores

ERA UMA VEZ... A HISTÓRIA CONTIDA E CONTADA NOS LIVROS DIDÁTICOS

RENILSON ROSA RIBEIRO*
MAIRON ESCORSI VALÉRIO**

"A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

(...)

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos".

Paulo Freire

* Bacharel, Licenciado e Mestrando em História pela Universidade Estadual de Campinas.

** Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Campinas.

PRIMEIRAS LINHAS

Nos últimos anos, o ensino de História tem sofrido um processo crescente de revisão dos esquemas *globalizantes* e *homogeneizadores*, os quais, por muito tempo nortearam as teorias e as práticas historiográficas. Neste sentido, percebemos que houve uma ampliação do campo da História, marcada pela busca de novos problemas, novas abordagens e novos objetos[1].

A questão do ensino de História ganhou força com a luta pela extinção de Estudos Sociais como disciplina, criada durante a ditadura militar pela Reforma Educacional de 1971, que abriu diferentes espaços para o repensar deste ensino. Essa luta, como nos lembra anelise Maria de Carvalho *et al*,

> "foi contra a descaracterização de história e Geografia, proveniente de um tratamento uniformizado, a-crítico e superficial, fazendo com que professores e alunos sofressem sérieas deformações em sua relação com o saber e o fazer história" (CARVALHO et al, 1987: 154).

Desde o final da década de 1970 e, com maior intensidade, no início e ao longo da década seguinte, intensificaram-se os debates acerca do conhecimento histórico, dando ensejo a um dia´logo entre espaços e formas de produção, através de trocas de experiências cada vez mais freqüentes na academia e no ensino de 1° e 2° graus. As lutas profissionais, desde a sala de aula até as manifestações públicas, pelo retorno das disciplinas História e Geografia nos currículos escolares e pela extinção dos Cursos de Licenciatura Curta e Plena em Estudos Sociais multiplicaram-se neste período.

A natureza dessas discussões e lutas profissionais, expressas em diversos trabalhos, divulgados em encontros e seminários[2], livros e

[1] Esta temática foi pesquisada por Renilson R. RIBEIRO. *A trajetória do ensino de História no Brasil pós ditadura militar (1985-1998)*, projeto de iniciação científica sob orientação de Paulo C. Miceli. PIBIC/PRP – UNICAMP – CNPq (setembro de 1999 - julho de 2000).

[2] São significativos dentro destes encontros organizados para se discutir o ensino de História no Brasil o *I Seminário Perspectivas do Ensino de História* (1988) e o *II Se-*

periódicos, tem possibilitado a apresentação de diversas perspectivas que vêm (re)constituindo as dimensões do ensino de História dentro da realidade educacional brasileira.

A literatura produzida no país nos anos 1980 e 1990 tem apontado para a análise de temas clássicos sobre o ensino de História – produção do conhecimento histórico, livro didático, ensino temático, apelo a diferentes formas de linguagem em sala de aula, propostas de reforma curricular, estudo das propostas curriculares, novas experiências de ensino e formação e prática cotidiana do professor de História[3] – e para a defesa da permanente divulgação de experiências e debates nesse campo de estudos.

As recentes reformas ocasionadas pela LDB de 1996 são emblemáticas para a ampliação das discussões sobre a questão do ensino no país. Para a disciplina História, as discussões estão centradas nas propostas apresentadas, recentemente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio estabelecidos pela referida Lei[4].

Dentro deste amplo debate, serão analisadas aqui algumas dimensões mais recorrentes sobre os discussões sobre o livro didático de História no Brasil, enfatizando aspectos ligados às suas leituras e aos seus usos na sala de aula.

---

minário Perspectivas do Ensino de História (1996), ambos realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o suporte da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH).

[3] O tema sobre formação, carreira e práticas de ensino do professor de História no Brasil foi desenvolvido em: Renilson R. RIBEIRO. *As Vozes da Contradição: O professor de História e a Reforma Curricular nos anos oitenta e noventa em São Paulo*. Paulo C. Miceli (Orientador). PIBIC/PRG – UNICAMP – SAE (agosto de 2000 – julho de 2001).

[4] A criação da LDB de 1996 e dos referidos parâmetros mínimos para a educação foram estabelecidos pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, nos capítulo III, seção I, pp. 38-39.

ENTRE LINHAS

No bojo dos debates apresentados sobre o ensino de História na escola de 1° e 2° graus no Brasil a partir dos anos 1980, os manuais e livros didáticos difundidos e enraizados dentro do cotidiano das práticas escolares passaram a ser questionados nos seus conteúdos e nas suas metodologias, ambos ligados a uma história tradicional.

Os estudos desenvolvidos nesse sentido têm analisado as transformações e adaptações ('mutações') sofridas pelos livros didáticos de acordo com as discussões e a elaboração dos novos currículos de História no Brasil pós-ditadura militar (1985), num momento marcado pelo crescimento e profissionalização da indústria editorial brasileira. Além destes, outros trabalhos, na mesma direção da análise dos livros didáticos, têm sido feitos sobre os livros paradidáticos usados como suporte para o professor e aluno no ensino de História.

O livro didático, para Selva Guimarães Fonseca, talvez seja um dos aspectos mais estudados e debatidos nas últimas décadas, uma vez que diversos trabalhos têm sido [ou estão sendo] produzidos sobre:

> "os conteúdos veiculados pelo livro didático de História, os significados de sua ampla utilização no Brasil e as formas alternativas ao uso deste material, que muitas vezes se tem tornado o senhor absoluto do processo (...)" (FONSECA, 1990: 201).

Dentro deste debate tem-se desenvolvido estudos sobre o lugar e o conteúdo ideológico transmitido pelo livro didático na sala na sala de aula. Carlos Vesentini, por exemplo, em conferência realizada no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, em 1982, sugere que o conhecimento trazido pelo livro didático apresenta-se fora da relação entre professores e alunos (VISENTINI, In: SILVA, 1984: 74).

A manutenção do livro didático na sala de aula como material de referência único tanto para aluno quanto para professor, é outro aspecto que tem sido considerado, pela maioria dos estudiosos do tema, problemático para a reformulação do ensino da História na sala de aula,

pois, este retira do conhecimento histórico qualquer possibilidade de polêmica ou debate entre diversas linhas interpretativas.

Em linhas gerais, o uso apenas do livro didático acaba reduzindo o aluno e o professor a uma postura marcada pela passividade, uma vez que as informações veiculadas por este material são consideradas "verdades" prontas e acabadas, sem possibilidade nenhuma de questionamento.

Nessa perspectiva de análise, Sidnei Munhoz afirma que o livro didático, aparentemente, ao vir 'facilitar' o trabalho na sala de aula, tende a prejudicar o desenvolvimento de discussões e questionamentos em torno do conhecimento histórico, porque

> "a grande maioria desses manuais, sem o mínimo pudor, só visa reproduzir a ideologia dominante. É claro que há exceções, contudo raras" (MUNHOZ, In: SILVA, 1984: 67).

Assim sendo, é determinada ao professor de História do 1° e 2° graus – principal usuário deste material - a função de difundir e manter a ideologia dominante, como afirma o referido autor.

Kátia Abud aproxima-se dessa leitura apresentada por Munhoz, ao afirmar que

> "não há nenhum professor que nele [livro didático] não se apóie, o livro didático tem sido um dos mais utilizados canais de transmissão e, sobretudo, de manutenção dos mitos e esteriótipos que povoam a História do Brasil" (ABUD, In: SILVA, 1984: 81).

Ana Célia da Silva tem posição semelhante a de Abud ao verificar que

> "além da inculcação ideológica promovida pelo cinema, rádio, TV, revistas e instituições, o livro didático pela importância que lhe é atribuída pelo poder do Estado de transmitir "verdades" que lhe é conferido, consegue de forma sistemática inculcar na cabeça dos jovens e crianças conceitos e visões deformadas e cristalizadas, que passam a ser assumidas como conceitos e visões da "realidade" que se quer construir ideologicamente" (SILVA, 1988: 03).

Vesentini, ao longo de seus textos, alerta para que haja uma atenção especial para a operação do saber histórico, porque

> "seria absurdo colocar na obra didática o peso e a força pelos quais a memória de vencedor se impõe. Volto a insistir, aquela que a difunde e a reproduz, apenas. A memória do vencedor, (...), é reelaborada e recuperada constantemente pelo poder. E não é o livro didático quem se oporá a ela, antes a repete" (VESENTINI, In: SILVA, 1984: 79).

Desta maneira,

> "falar sobre o livro didático, é antes de mais nada, analisar o livro de História e refletir sobre o conhecimento histórico. Discutindo o livro didático de História, então, aborda-se problemas que são comuns a qualquer tipo de conhecimento em História" (SILVA, In: ANAIS, 1987).

Ao analisar o livro didático dentro do processo da construção e manutenção de mitos na História do Brasil, Paulo Miceli chega à conclusão de que este [livro didático] não passa de "uma verdadeira máquina de moer cérebros e exterminar, no nascedouro, a criatividade" de professores e alunos.

Segundo Miceli, mesmo com as modificações operadas nos últimos anos – geralmente alterações de ordem estética -, o livro didático continua sendo uma questão problemática para se pensar e reformular o ensino de História. Na sua leitura, os livros didáticos apenas

> "ficaram maiores, mais coloridos, mais caros e apresentam maior quantidade de ilustrações, que parecem ter ganho, afinal, a batalha contra o texto escrito. Além disso, a ortografia foi sendo utilizada de acordo com as exigências governamentais" (MICELI, 1991: 19).

Quanto ao conteúdo, Miceli evidencia que a História transmitida pelos livros didáticos legitima os mitos e os esteriótipos sociais, reforçando a ideologia dominante, tal como o fizeram os governos militares recentes em relação aos "heróis nacionais", como Tiradentes, Duque de Caxias, entre outros. Além da escola, auxiliada pela família, o autor lembra que o livro didático tem sido "outro importante veículo destinado a manter aceso o culto ao herói".

Assim como os outros críticos do livro didático, Miceli acusa os autores destes livros de apresentarem o conhecimento histórico de maneira petrificada e estabelecido para todo sempre. O quadro fica preocupante, continua o autor, se se levar em consideração que

> "as informações que a imensa maioria das pessoas recebe sobre a história são aquelas oferecidas nos bancos escolares, cabendo apenas a poucos a possibilidade de fazer revisões e (re)pensar seus conhecimentos" (MICELI, 1991: 19).

Em outro livro, publicado posteriormente (1996), o autor reafirma esta preocupação ao lembrar que

> "Fora dos bancos escolares e além do livro didático, são pouquíssimas as pessoas que podem aprender história. Mesmo aquilo que, ao longo da existência, vai sendo acrescentada àquele minúsculo conhecimento pelos veículos de comunicação de massa (TV, jornais, rádios) ou pelos fascículos coloridos que enfeitam estantes ou ajudam nos trabalhos (as arrepiadoras pesquisas), é um auxílio duvidoso e até dispensável (...). Pode-se dizer, portanto, que a cultura histórica do brasileiro também ela ..., é bastante reduzida, estando representada por alguns nomes, datas e fatos vagos que, sem qualquer, prejuízo, vão sendo esquecidos pela vida afora.
>
> Já sabemos que o professor de primeiro e segundo graus, por impossibilidade ou opção, é cada vez menos incentivado e qualificado. Sabemos também que os livros, geração após geração, só são renovados do ponto de vista gráfico-visual, o que não é ruim, mas é certamente insuficiente" (MICELI, 1996: 284-85).

Neste sentido de análise crítica do livro didático, mas com uma leitura radical em relação aos demais autores, encontra-se também o trabalho de Maria de Lourdes Nosella. Esta autora, ao analisar a questão da ideologia presente no livro didático na obra *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos* (1981), conclui que a ideologia presente nos textos usados em sala de aula, na área de "Comunicação e Expressão", possue como finalidade a "criação de um mundo relativamente coerente, justo e belo, ao nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real,

contraditório e injusto, de acordo com os interesses de classe hegemônica". Ao longo do seu livro, Nosela tende a induzir o leitor a concluir que todos os livros didáticos devessem ser confiscados e queimados.

A professora Maria Carolina Galzerani, inserida dentro de outra perspectiva de análise, ao fazer um estudo sobre o livro de Nosella – que exemplifica bem a tendência acadêmica preponderante no país durante os anos 1980 – critica-a por apresentar uma visão unidimensional da ideologia subjacente ao livro didático; uma postura dicotômica, que opõe mentira/verdade, ideologia/ciência, imaginário/real, certo/errado; uma concepção maniqueísta e, portanto, simplista, deste mesmo problema; e uma postura analítica circunscrita no âmbito do conteúdo ideológico dos materiais didáticos, sugerindo que este possa ser analisado autonomamente, como se ele não fosse mediador, como se não houvesse uma relação concreta com sujeitos dentro da escola, ou seja, não enxergasse a possibilidade de resistência ou escrita em relação ao material por professores e alunos na sala de aula[5].

[5] Como nos lembra muito bem Michel de Certeau, no livro *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*, em sua análise sobre a experiência da prática de leitura e dos leitores (por exemplo, professores e alunos), "longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho – mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas -, os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nós nos esquecemos e nós a esquecemos); ela pouco ou nada conserva de suas aquisições, e cada lugar por onde ela passa é a repetição do paraíso perdido.

Com efeito, a leitura não tem lugar (...) O mesmo se dá com o leitor: seu lugar não é *aqui* ou *lá*, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro misturando-os, associando textos adormecidos mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário. Assim, escapa também à lei de cada texto em particular, como à do meio social" (DE CERTEAU, 1994: 269-70).

Ao fazer esta análise, Galzerani apresenta alguns comentários sobre os possíveis comprometimentos desta tendência metodológica, exemplificada pelo livro de Nosella, no campo da prática. Para a autora,

> "se estivermos convictos do caráter contraditório da linguagem escrita, mesmo que voltada para a reprodução dos valores socialmente dominantes, e ainda, se estivermos abertos para a valorização da capacidade de percepção analítica dos alunos, poderemos repensar a forma de atuação em sala de aula, com estes mesmos livros didáticos, não excluindo, é óbvio, a possiblidade da produção e utilização de outros livros didáticos, bem como o uso de outras linguagens, mais adequadas à(s) nossa(s) concepção(ões) de história, por exemplo" (GALZERANI, In: PINSKY, 1994: 108-09).

Além disso, segundo Galzerani,

> "estas posturas dicotômicas do social trazem em seu bojo, por de trás de um discurso aparentemente "revolucionário", um ideal mal disfarçado de autoritarismo, que arroga para si a "racionalidade do real", a "verdade absoluta e inquestionável" – negando ao professor e ao aluno o direito de fazer suas próprias análises sobre o conteúdo do livro didático adotado na sala de aula. Implicam, ainda, uma sobrevalorização do conhecimento dito "científico" (acadêmico, mais relacionado, pois, aos professores de 3° grau), em detrimento de outros tipos de conhecimento, possíveis de serem adquiridos e vivenciados no cotidiano da vida social (ou da vida escolar, especificamente), e que podem estar presentes em professores, de 1° e 2° graus, em alunos, ou nas pesssoas; em geral. Bela ironia!" (GALZERANI, In: PINSKY, 1994: 109).

Miceli parece aproximar-se das posições de Galzerani ao propor uma revisão da idéia de militância, especialmente no que se refere ao discurso panfletário presente nos "ditos" estudiosos do ensino de História e do livro didático no Brasil:

> "É preciso, portanto, pensar uma história militante. Militante, sim, mas não mais aquela interessada somente na produção em série de fanáticos soldadinhos do Partido ou cruzados ferrenhamente envolvidos na guerra eterna contra o Demônio. Essa dialética rasteira já esgotou suas possibilidades e a montagem resultante de um

> maniqueísmo cobre de sombras o que poderia justificar a própria história – enquanto ciência, enquanto filosofia, enquanto poesia. São essas características essenciais da história, somadas ao seu sentido fugitivo e às ambigüidades que a conformam, que fazem dela uma das mais belas artes onde se revela a condição humana. E são precisamente esses os atributos deixados de lado quando se tenta ensinar história" (MICELI, In: PINSKY, 1994: 37-8).

O trabalho de Kazumi Munakata converge para as posições apresentadas por Galzerani e Miceli sobre a análise do autores que fazem uma leitura carregada de "panfletagem" e "moralismo" da questão ideológica presente nos conteúdos dos livros didáticos – mais especificamente – e no ensino de História – de maneira geral.

O autor, ao estudar a produção de livros didáticos de História no Brasil a partir dos anos 1970, especialmente a contribuição que este gênero literário, denominado pelo autor de "Belas Mentiras"[6] (referência ao livro de Nosella), que tinha a intenção de denunciar o caráter ideológico imbutidos nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros pela classe hegemônica, chega a conclusões muito próximas das feitas por Galzerani, ao criticar seu caráter terrorista:

> "Não há dúvida de que muitas belas (e também feias) mentiras foram perpetuadas em livros didáticos [e paradidáticos]. Mas não se pode deixar de constatar que esse tribunal de belas mentiras funcionou também como caça às bruxas, inquisição terrorista. O Terror, (...), é a suspeição erigida como critério do entendimento e da ação. Assim como as agências de informação do Estado descobriam subversão por toda parte, também se suspeitava da presença insinuante da

[6] Gênero literário que fez relativo sucesso no Brasil durante os anos 1970 e 1980, o qual se poderia denominar, de acordo com Munakata, "As Belas Mentiras". Este gênero literário teve como obras matrizes: *Mentiras que parecem verdades*, Eco e Bonazzi (1980) e *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*, de Marc Ferro (1983), com uma série de trabalhos acadêmicos que se dedicaram a identificar nos livros didáticos e paradidáticos brasileiros a presença insidiosa da "mentira", da "manipulação", do "preconceito", da "mistificação", da "legitimação" da dominação e da exploração burguesa, – resumindo da ideologia (MUNAKATA, 1998: 275).

> ideologia ali, a espreitar, por trás das frases [aparentemente] inocentes dos livros. Claro, ela estava lá, nos livros apologéticos do regime militar, mas também nos que à primeira vista pareciam "neutros" ou até mesmo "críticos": A neutralidade, sabe-se, é um engodo e a "postura crítica" pode muitas vezes fazer o "jogo do inimigo"" (MUNAKATA, In: FREITAS, 1998: 271-72).

Nos anos 1990, o autor identifica a permanência do gênero "As Belas Mentiras" ainda como folhetim nas páginas da imprensa diária. Geralmente, os artigos publicados em jornais sobre a questão do ensino e do livro didático tendem a apelar mais para o polêmico ou escândalo do que para a denúncia ou a abertura de uma discussão sobre o assunto:

> "Nesses artigos, o que importa não são exatamente os erros e preconceitos apontados, mas o alarde a esse respeito, o escândalo – aquilo que, no jargão jornalístico, "dá matéria". (...) Produz mais impacto jornalístico noticiar a persistência de "antigos preconceitos" já "superados há muito tempo por pesquisas históricas" do que lançar uma reflexão sobre as possibilidades de as pesquisas históricas "superarem" preconceitos. Em suma, identificação de erros realmente preocupantes e críticas fáceis e subjetivas misturam-se apenas para produzir notícia" (MUNAKATA, In: FREITAS, 1998: 273).

Assim como Galzerani e Miceli, Munakata não nega a existência de problemas sérios nos livros didáticos ligados às distorções e erros crassos de informação, à falta de possibilidades de reflexão ou crítica de professores e alunos, à presença de discriminações e preconceito racial. Porém, repudia as análises apressadas – panfletárias e comprometidas com posturas teóricas "fechadas" – dos críticos dos livros didáticos no Brasil.

A crítica a estes autores, feita por Galzerani, Miceli e Munakata, recai, justamente, pela falta de uma reflexão sobre as possibilidades de se trabalhar em cima desses problemas – que não seja apenas a proposta "radical" de queimar os livros –, para superá-los, encontrando novos caminhos para se ensinar história nas escolas brasileiras[7].

[7] A argumentação destes autores, em linhas gerais, aproxima-se das críticas feitas por Barbara FREITAG, Valéria Rodrigues Motta e Wanderley F. Costa, no livro *O Estado*

Queimar os livros didáticos comprometidos com idéias ultrapassadas ou preconceituosas não vai resolver estes problemas enraizados dentro da cultura de nossa sociedade. Pelo contrário, vai continuar "escondendo" – colocando à margem do debate dentro da sala de aula – questões relacionadas à discriminação e ao preconceito racial, por exemplo. Ou seja, como argumenta Munakata,

> "a questão prática, no entanto é outra: para além desses exercícios especulativos, o que se pode fazer efetivamente em relação aos livros didáticos?" (MUNAKATA, In: FREITAS, 1998: 293).

Munakata, neste texto retoma também a discussão da indústria cultural desenvolvido por Marcos Antonio Silva anteriormente (1987). Silva trata a discussão livro como mercadoria, ou seja, "como objeto da indústria cultural no Brasil, apontando cifras que mostram a importância empresarial deste campo de edição". Enquanto, "é habitual uma tiragem de 3.000 a 5.000 exemplares de textos eruditos de Ciências Humanas, os livros didáticos usados nas escolas de 1° e 2° graus atingem até 1.000.000 de exemplares" (SILVA, In: ANAIS, 1987), abrem a possibilidade de se pensar e debater a temática do mercado editorial por de trás do livro didático (de História)[8].

---

da Arte do Livro Didático no Brasil (1987) às obras que estudam o conteúdo dos livros didáticos no Brasil, uma vez que, como resume Nicholas Davies,

"a) só têm enfatizado o aspecto reprodutor do livro didático;

b) "todos são unânimes – apesar das diferenças de ênfase – em afirmar que o livro didático, por ser ideológico, é alheio à realidade, ignorando a tese de Marx de que a realidade está presente em negativo e de forma deformada no discurso ideológico" (FREITAG *et al*, 1987);

c) só analisam o conteúdo veiculado pelos textos, não se ocupando da ideologia implícita na forma de apresentação do discurso (ilustrações, etc.);

d) não se preocupam em analisar como o conteúdo é assimilado pelas crianças ou trabalhado pelos professores. Em outras palavras, tais obras deixam de perceber o caráter aberto do conteúdo do livro didático, que pode ser assimilado ou trabalhado pelos professores de maneira não necessariamente idêntica à pretendida pelo autor do livro didático" (DAVIES, 1991: 18).

[8] Assim, de acordo com Maria Laura Franco, "o livro didático é uma mercadoria e, como tal, em uma sociedade capitalista, está invariavelmente submetido às leis do

Nesta perspectiva de análise, apontada por Silva, o livro didático passa a ser encarado também como mercadoria, e não apenas como instrumento para auxiliar ou doutrinar – como diria o "Tribunal das Belas Mentiras" – no ensino de História na sala de aula. Munakata, partindo desta leitura, identifica a transformação do livro didático em mercadoria com a profissionalização da indústia editorial brasileira. Para este autor tais transformações ocorridas nos livros didáticos a partir dos anos 1970 têm estado ligadas aos interesses da lógica do mercado capitalista. Portanto, o livro como mercadoria,

> "precisa adaptar-se à demanda. Se aventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas, e se isso se traduz, na disciplina de história, na valorização de abordagens que presumivelmente propiciem a "reflexão", a "crítica", a "conscientização"e a "promoção da cidadania", a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda do que permanecer fiel à sua suposta "ideologia". Ou melhor, o mercado é a própria ideologia dessas empresas" (MUNAKATA, In: FREITAS, 1998: 274).

O desenvolvimento desta indústria cultural (representada pelas editoras, neste caso), segundo Fonseca, está relacionado às transformações ocorridas no sistema educacional dos final dos anos 1970 e início dos 1980, quando "a ampliação do número de pessoas escolarizadas é acompanhada de considerável ampliação das condições de modernização da indústria de produtos educacionais e culturais" (FONSECA, 1993: 136), sob os incentivos de políticas estatais.

Posteriormente, a autora evidencia que neste período

> "a indústria editorial passa a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependem da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica" (FONSECA, 1993: 143).

---

mercado. Daí, um duplo desafio que se deparam os autores: produzir livros que satisfaçam as exigências pedagógicas e sociais e que, ao mesmo tempo, não se transformam em encalhes nas editoras" (FRANCO, 1983: 22-27).

No caso específico do ensino de História, na leitura de Fonseca ocorre um fenômeno interessante, porque

> "Na medida em que se amplia o campo das pesquisas históricas (...) através da ampliação dos campos temático e documental, ao mesmo tempo que começam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de história, o mercado editorial aponta também novidades. Constatamos um duplo movimento de renovação. Um tratou de rever e aperfeiçoar o livro didático de História. Como um mercadoria altamente lucrativa, procuraram ajustá-los aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenho e seleções de textos de outros autores.
>
> Um outro movimento foi o lançamento de novas coleções de livros visando atingir o leitor médio. Os livros dessas coleções, denominadas paradidáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros" (FONSECA, 1993: 142-3 e 144-5).

Ao analisar os livros paradidáticos de História, inseridos no movimento da indústria editorial de lançamento de novas coleções de livros para atender ao leitor médio como aponta Fonseca, Ernesta Zamboni percebe que

> "como todo ato de construção do passado, nos livros paradidáticos também as relações de poder estão presentes. Ora a ocultação, ora o enaltecimento de fontes documentais asseguram constituir um controle exercido pelas instituições para a preservação, ou não de um diferenciado tipo de passado"(ZAMBONI, 1993: 175)

Para a referida autora, portanto, tanto os autores desses materiais de divulgação de conhecimento histórico, como as editoras, como foi observado por Fonseca e Munakata, exercem formas de poder nos diversos momentos de elaboração dos livros, a começar pela opção dos temas a serem publicados, as fontes de pesquisas privilegiadas, as ilustrações selecionadas, e

ainda as imagens publicitárias criadas por equipes de publicidade para divulgar o material[9].

Na sua leitura do conteúdo dos paradidáticos, Zamboni identifica uma acentuada ênfase sobre a questão do poder, destacando especialmente o discurso conservador transmitido neste material, em alguns momentos de forma dominante, em outros subsidiária. Para a autora:

> "A percepção da ação do poder é clara, concreta e palpável quando se trata do poder que vem de cima para baixo, de fora para dentro como o poder da metrópole sobre a colônia; é mais sutil sua percepção quando se pretende analisá-lo no dia-a-dia das pessoas, nas relações entre iguais, em um processo de interação" (ZAMBONI, 1993: 176).

O grau de relacionamento entre a Universidade brasileira e os meios de comunicação de massa, recentemente, é considerado por Fonseca como significativo para as mudanças pelo qual vem passando o ensino de História na escola fundamental. O sentido lógico destas relações revela, de um lado, como a produção do conhecimento histórico

> "é apropriada pela indústria cultural que a mercantiliza em larga escala, auxiliada por uma linha direta com o Estado (...)" (FONSECA, 1993: 119).

[9] De acordo com Munakata, junto com essa "renovação" do livro didático e paradidático, com a incorporação de novos problemas, novas abordagens e novos objetivos, tornou-se necessário que as próprias editoras reorganizassem o processo de trabalho, consolidando-se como verdadeiras indústrias, pois "empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer todo o tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, destruindo-os numa minuciosa divisão do trabalho de acordo com as funções mais especializadas: edição e copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica, etc. Muitas dessas funções também passaram por especialização interna: a edição e o copidesque e sua equipe, especializam-se por áreas (Estudos Sociais, Ciências, etc.). Uma editora paulista chegou ao requinte de contar com um especialista em fotografia histórica com nível de doutorado para cuidar de pesquisa iconográfica dos livros didáticos de História." (MUNAKATA, In: FREITAS, 1998: 275-76).

De outro lado, demonstra como a pressão dos grupos de poder no país pode determinar os limites e as possibilidades no ensino de História na escola como instrumento de construção da cidadania e da democracia.

Portanto, neste contexto, o desafio para o professor tem sido basicamente de encontrar alternativas de trabalho ao uso do livro didático no 1° e 2° graus. Neste sentido, pode-se constatar pelo menos duas propostas em relação ao livro didático usado na sala de aula.

A primeira vertente propõe que seja desenvolvido um trabalho crítico com o livro didático de História, à medida que o professor ofereça ao aluno outras fontes contrapondo-se ou complementando o livro, com o objetivo de ampliar a análise histórica.

Uma experiência nesta direção, utilizando documentos e livro didático, foi realizada com material visual na sala de aula

> "como uma tentativa de complementar o material básico: o texto didático. O uso de material didático visual, no início de toda nova unidade, tem sido empregado com o objetivo de dar ao aluno um repertório visual, para que ele possa construir imagens mentais, ao fazer a leitura de textos, sejam eles didáticos, literários ou documentos.
> Os documentos foram usados com o objetivo de dar vida ao texto didático às vezes muito frio, despido de emoção, onde a presença do homem concreto dificilmente é percebida pelos alunos de 1° grau" (PAES, 1984: 51).

A segunda vertente propõe, de maneira radical, a não-adoção do livro didático no ensino de História de 1° e 2° graus e a sua substituição por outros materiais. Como exemplo desta postura temos a experiência relatada por Vera Lúcia Góis. A alternativa utilizada por Góis faz com que os

> "próprios alunos organizassem o seu livro em uma pasta de grampo, contendo fichas por eles elaboradas, a partir de fichas de consulta, denominação dada a todo material de pesquisa utilizado pelo aluno; montagem com recortes de textos didáticos, jornais, revistas, fotografias, cartões postais, documentos históricos, entrevistas, mapas, enciclopédias, objetos, etc." (GÓI, 1984: 54).

Para Selva Guimarães, experiências como estas atestam que longe das professoras serem consideradas "verdadeiras intelectuais orgânicas das classes dominantes", elas partem

> "de uma profunda crítica ao papel assumido pelos livros didáticos, como única fonte de conhecimento, e lutam por mudanças nas relações de poder que perpassam a sala de aula, a escola, enfim, o social como um todo" (FONSECA, 1990: 203).

ÚLTIMAS LINHAS

Em linhas gerais, para a maioria dos autores que trabalham com a questão do livro didático no Brasil, este nos últimos vinte anos – com as recentes reformas curriculares, como por exemplo, a LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) –, ao invés de reformulações, tem sofrido "mutações", adaptações, muitas vezes, grosseiras de antigos livros didáticos oriundos dos anos 1970. O mercado editorial, apesar de sua profissionalização, continua a não desenvolver um trabalho "sério" na produção deste tipo de material. A maioria dos livros didáticos publicados nos anos 1990, em sua maioria, quando comparados com os dos anos 1970 e 1980, apresentam apenas mudanças de ordem estética (muitas cores, ilustrações sem explicações e pouco texto) e, quando muito, inclusões superficiais, ou melhor, vulgarizadas de debates historiográficos recentes sobre temas clássicos dentro da história do Brasil.

Muda-se uma frase ali, outra acolá, acrescenta-se uma citação de efeito (nem sempre em coerência com o corpo do texto). Cria-se títulos chamativos e vazios, propondo um convite ao debate e a crítica, que muitas vezes morre no primeiro parágrafo. Pelo número de edições ditas reformuladas destes livros didáticos, podemos perceber uma forte tendência para o "requentamento" do antigo apresentado como "inovador". Esses tipos de "mutações" têm ficado latentes em épocas de discussão e elaboração de novos currículos. Nesses momentos, vemos ocupar as listas de publicações das

principais editoras livros e mais livros "ditos" adequados às novas reformas educacionais e produções historiográficas.

Para Michel de Certeau, o livro didático continua a ser um instrumento autoritário, uma vez que este

> "camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através deste défice metodológico, impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-História. Ao nível dos manuais há, pois, um grande trabalho a fazer para introduzir o estudante, como ator, na cidade historiográfica. Então o manual poderia ser o cavalo de Tróia de um fazer da História e de um fazer a História" (DE CERTEAU, In: LE GOFF *et al*, 1984: 13).

Nos últimos anos, Pedro Paulo Funari, ao analisar as novas tendências do ensino desta disciplinas, tem apontado transformações significativas nos seus paradigmas. Para o autor, antes um bom professor ou um bom livro didático

> "era aquele que conseguia inculcar no menino rico o orgulho de ser um continuador, em novas roupagens, dos bandeirantes, ou, em outros rincões, um sinhozinho digno de seus antepassados escravocratas. E conseguir fazer o menino pobre saber que havia descendentes, físicos ou espirituais, daqueles que ali sempre estiveram, para serem obedecidos" (FUNARI, 1998: 13).

Nesse sentido, Funari defende a necessidade da educação, em especial da História, formar atores sociais participativos e construtores da sociedade:

> "Não, naturalmente, pelos conteúdos, pelas "verdades" ou lições que o passado estaria a nos oferecer, mas pela sua capacidade, em articulação com as outras disciplinas, de estimular a tomada de posição e a conseqüente ação" (FUNARI, 1998: 13)

Para nós, professores/historiadores e autores de livros didáticos, cabe a tarefa árdua, mas necessária, de abandonarmos a catequese, a "educação bancária", como diria Paulo Freire, e "difundirmos a busca da consciência histórica crítica". A conscientização fundamental para alcançar a tão almejada liberdade de criação e de existência (FREIRE, 1975: 35-6).

Na esteira das proposições de Funari, Luiz Estevam Fernandes, ao analisar o uso dos livros didáticos de História, defende que este tem que ser o ponto de partida e não de chegada das atividades das aulas de História. "Afinal", como observa Estevam, "a aula é do professor e não do livro. E o bom docente é livre, autônomo e procura sempre a melhor maneira de transmitir" o conhecimento (ESTEVAM FERNANDES, 2001: 12).

O debate sobre o livro didático (de História) no Brasil está muito longe de ser encerrado dentro e fora da academia. A produção de estudos sobre este tipo de temática tem ocupado relevante espaço nas discussões sobre o ensino de História no Brasil. Entretanto, há muito ainda para se pesquisar sobre tão polêmico assunto. Um exemplo de trabalho sobre o livro didático, ainda nos primeiros passos, no Brasil, é o estudo da imagem do negro no conteúdo deste material, principalmente questões ligadas à discriminação e ao preconceito racial.

AS LETRAS QUE SEGREGAM: RACISMO, HISTORIOGRAFIA E LIVRO DIDÁTICO

RENILSON ROSA RIBEIRO*

"O racismo pode destruir não só o mundo ocidental mas toda a civilização humana. Quando os russos se tornaram eslavos, quando os franceses assumiram o papel de comandantes da mão-de-obra negra, quando os ingleses viraram 'homens brancos' do mesmo modo como, durante certo período, todos os alemães viraram arianos, então essas mudanças significaram o fim do homem ocidental. Pois não importa o que digam os cientistas, a raça é, do ponto de vista, não o começo da humanidade mas o seu fim, não a origem dos povos mas seu declínio, não o nascimento natural do homem mas sua morte antinatural".

Hannah Arendt

* Bacharel, Licenciado e Mestrando em História pela Universidade Estadual de Campinas.

UM PONTO DE PARTIDA

As reflexões sobre a presença do negro no livro didático de História do Brasil nos remetem a uma discussão aberta por Nicholas Davies sobre as representações das classes populares nos livros didáticos brasileiros (DAVIES, In: PINSKY, 1994: 93-104).

Davies, ao estudar a presença (ou ausência) das camadas populares nos livros didáticos, afirma, de maneira crítica, que

> "tradicionalmente, nas pouquíssimas páginas que o livros didáticos dedicam a esta questão na história, as camadas populares aparecem como passivas, obedientes ou então como supersticiosas, irracionais (A Revolta de Canudos). Obviamente, tal representação no passado tem importância para a atuação do povo no presente. O aluno das classes populares, que na escola tende a se ver e a se comportar de acordo com os esteriótipos difundidos pelos grupos dominantes. Naturalmente, não é apenas a representação do passado que determina o comportamento ou a visão das camadas populares acerca de si no presente. Se a ideologia fosse mais poderosa que as forças materiais, a realidade mudaria bem mais lentamente. Entretanto, a ideologia, mesmo não sendo determinante, ainda assim exerce efeito ponderável nas mudanças sociais" (DAVIES, In: PINSKY, 1994: 95-96).

Para o autor, o estudante que compreender a participação das camadas populares no passado, com todas as suas características e contradições, estará mais apto a atuar criticamente, sem idealização ingênua (heroização, exaltação popular), nem auto-depreciação (a história do ponto de vista conservador) da transformação social.

Neste aspecto, tanto Nadai quanto Miceli concordam com Davies ao afirmarem que os programas, currículos, produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino de História têm se centrado sobretudo na figura daqueles que fazem parte das camadas sociais privilegiadas, apresentando-os como formadores da nação brasileira.

Para Miceli, um exemplo clássico deste tipo de história está na valorização do indivíduo no livro didático, onde se conta a história somente a partir

da atuação heróica de grandes e destacados personagens – os "famosos heróis nacionais: D. Pedro I, Tiradentes, Duque de Caxias, entre outros ilustres que compõem o "sagrado panteão". Segundo o autor,

> "nem todo mundo se sente à altura de imitar esses heróis, pondo-se timidamente à margem de qualquer processo de decisão, ou recolhendo-se às mais absoluta e apática veneração" (MICELI, In: PINSKY, 1994: 35).

O exemplo apontado por Nadai é o fato do passado aparecer de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional – privilegiando

> "a constituição de uma nação organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição harmoniosa das diversas classes sociais, pela conciliação e pela organização de um "bem comum", processo portanto que privilegia o passado vivido e recuperado sem conflitos, divergências, ou contradições" (NADAI, In: PINSKY, 1994: 25).

Desta forma, a ausência ou a negação da participação das camadas populares implica em atribuir inteiramente passividade a estas, o que dificulta a análise explicativa das revoltas, protestos, greves, etc. Esta atribuição ou rotulação acaba por conduzir à reificação das massas, à transformação destas em "objetos", portanto, destituídas de vontade, de humanidade.

No caso do negro, grande parcela integrante destas camadas populares, a situação apresenta-se de forma mais complicada. No texto e nas ilustrações presentes nos livros didáticos de História, quando não está ausente, a imagem do negro aparece revestida, muitas vezes, de discriminação e estigmatizações[1]

Segundo Célia da Silva, nas páginas dos livros didáticos

> "A presença predominante é a do branco e do seu contexto sócio-econômico-cultural. Nas poucas vezes em que o negro aparece sua

[1] As análises desenvolvidas por Mairon E. Valério e Gláucia Cristina Fraccaro sobre os livros didáticos de História das décadas de 1980 e 1990, nos outros ensaios, apontam para estes aspectos (preconceito racial, discriminação e racismo).

> presença é marcada pelos estereótipos e preconceitos, que sugerem feiura, maldade, incapacidade intelectual, desumanidade e não cidadania, ao tempo em que é distorcida ou omitida sua história, contexto social e folclorizada sua cultura" (SILVA, 1988: VII).

A discussão sobre a imagem do negro nos livros didáticos de História produzidos no Brasil nos anos 1980 e 1990 nos remete à análise das principais interpretações e debates historiográficos desenvolvidos sobre a escravidão ao longo do século XX. As interpretações historiográficas sobre a escravidão no Brasil, de uma forma ou de outra, têm influenciado a leitura dos autores de livros didáticos da área de História no que concerne a esta temática.

De maneira geral, de acordo com Ana Lúcia Moreira *et al*, os livros didáticos de História do Brasil têm sofrido influência da historiografia tradicional fundamentada em dois extremos:

> "Por um lado, segundo os estudos de Gilberto Freyre, a visão de uma escravidão revestida de um caráter paternalista, indicando uma escravidão menos violenta do que em outros países da América, e por outro lado, com os estudos da Escola de Sociologia e Política [de São Paulo], a desmistificação da escravidão amena com a teoria do 'escravo coisa', destituído de vontade, onde a humanidade era recuperada apenas através da rebeldia extrema" (MOREIRA *et al*, In: ANAIS, 1996: 476).

Estas duas posturas interpretativas, a dos estudos de Gilberto Freyre e os da Escola Sociológica de São Paulo – representada por Florestan Fernandes e seus pesquisadores –, inserem-se no debate sobre o caráter "brando" ou "cruel" da escravidão no Brasil. As linhas interpretativas deste debate apresentam diversas facetas, ou seja, segundo Silvia Lara,

> "Tanto pode se caracterizar como cristalização da imagem de um senhor amigo e benevolente para com seus escravos submissos e fiéis quanto como uma ausência de referências a qualquer manifestação de rebeldia escrava no Brasil colônia [e imperial], ou ainda, como defesa da concepção de que os negros inferiores necessitavam de um tratamento severo, para que não caíssem no vício e na indolência que lhes seriam naturais. Algumas vezes a comparação entre leis e instituições de diversas áreas coloniais comprovou a menor crueldade da escravi-

> dão, pretendendo-se explicar, assim, as relações raciais da atualidade. Outras vezes o quadro apresentava-se sombrio e violento, e a ênfase da análise recaía sobre a necessidade da máxima exploração do trabalhador escravo, facilitada pela abundância da oferta de mão-de-obra ou por cálculos que comprovam a remuneração do investimento na compra do escravo em 7 ou 10 anos" (LARA, 1988: 19).

A partir destas linhas interpretativas, o presente ensaio pretende apresentar uma discussão sobre a temática do negro e do racismo na historiografia brasileira, destacando as interações entre os estudos desta com a produção dos livros didáticos de História no Brasil nas últimas décadas do século XX.

Antes de iniciarmos nossa análise, devemos ter em mente o seguinte conselho do biólogo norte-americano Stephen Jay Gould, registrado no livro *A Falsa Medida do Homem* (1998),

> "Passamos por este mundo apenas uma vez. Poucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vida; poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança, por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno" (GOULD, 1998: 13).

Mais do que lutarmos por aqueles que são privados de seus sonhos, precisamos permitir que outros tantos percebam que podem sonhar.

ENTRE O CÉU E O INFERNO

Quanto à primeira linha interpretativa sobre a escravidão, em diversos livros, em especial o clássico *Casa Grande & Senzala* (1933), e artigos publicados entre os anos 1930 e 1970, Freyre, ao estudar o desenvolvimento da temática de um "novo mundo nos trópicos", constrói a visão de um Brasil como uma terra [quase] livre de preconceito racial, e que poderia servir de espelho para o restante do mundo resolver seus problemas raciais. Para Freyre, a formação da sociedade brasileira tem sido um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura

européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. Porém, sobrepondo-se a todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o *senhor* e o *escravo*. Segundo o autor,

> "E' verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade vertical peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, a acessibilidade a cargos e a elevadas posições políticas e sociais a mestiços e a filhos naturaes, o christianismo lyrico, à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercommunicação entre as differentes zonas do paiz. Esta, menos por facilidades technicas do que pelas physicas: a ausencia se um systema de montanhas ou de rios verdadeiramente perturbador da unidade brasileira ou da reciprocidade cultural e economica entre os extremos geographicos" [sic] (FREYRE, 1936: 56).

Freyre encontra as origens desse "novo mundo", segundo George Andrews, na experiência colonial brasileira, e, em especial, na sua experiência supostamente benigna com a escravidão. Ao enfatizar

> "os níveis relativamente baixos de preconceito racial entre os colonos portugueses no Brasil, e a escassez de mulheres européias na colônia, Freyre argumentou que o Brasil proporcionou o ambiente ideal para a mistura racial entre os senhores europeus e as escravas africanas. A ampla miscigenação 'dissolveu' qualquer vestígio de preconceito racial que os portugueses poderiam ter trazido da Europa, ao mesmo tempo produzindo uma grande população de raça miscigenada" (ANDREWS, 1998: 28).

O produto final desta interpretação do passado colonial brasileiro elaborada por Freyre foi a constituição de uma das mais harmoniosas junções da cultura com a natureza e uma cultura com a outra que a América nunca havia visto. Para Freyre, na leitura de Andrews,

> "quando o Brasil passou para o século XIX e XX, esta 'união harmoniosa' de negros com brancos formou a base da 'democratização ampla' da sociedade brasileira, e sua inexorável ' marcha para a democracia social' " (ANDREWS, 1998: 28).

A idéia da escravidão amena, suave e humana no Brasil colonial está tão forte no discurso de Freyre, que este em *Novo Mundo nos Trópicos* chega a afirmar que

> "À vista de todas essas evidências não há como duvidar de quanto o escravo nos engenhos do Brasil era, de modo geral, bem tratado, e a sua sorte realmente menos miserável do que a dos trabalhadores europeus que, na Europa ocidental da primeira metade do século XIX, não tinham o nome de escravos" (FREYRE, 1971: 68).

Esta linha interpretativa da história da escravidão dentro da formação da sociedade brasileira exerceu forte influência na literatura didática de História do Brasil aplicada nas salas de aula das escolas brasileiras até o final dos anos 1970 e início dos 1980. Nesta perspectiva de análise, percebemos que a "democracia racial", visualizada por Gilberto Freyre, por exemplo, presente nas páginas dedicadas à escravidão em grande parte dos livros didáticos de História ao longo deste período, induz os alunos e professores a concluírem que as seqüelas da escravidão não teriam comprometido as relações entre "brancos" e "negros", "senhores" e "escravos", possibilitando a continuação da convivência sem conflitos após a Abolição (1888) – quando estes passaram a ser considerados cidadãos com "direitos iguais".

Na análise de Jaime Pinsky, esta leitura da escravidão explicaria não somente a viabilidade, como também a particularidade do Brasil multirracial, "cadinho de raças", mistura generosa que tende para o "tipo brasileiro".

Para o referido autor,

> "este é outro valor que aparece em livros didáticos de História: a idéia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval e o futebol; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia. Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele. O menino negro pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional, formamos uma unidade racial. A história que ele aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil construído na cabeça de ideólogos e não na prática histórica, dentro do qual, afinal, ele vive" (PINSKY, 1994: 17).

Nadai aproxima-se do argumento de Pinsky ao afirmar que o negro africano, assim como as populações indígenas, nos livros didáticos, é compreendido não em sua especificidade etno-cultural, mas na função de cooperador da obra colonizadora/civilizatória comandada pelo branco português, europeu e cristão – o personagem principal no cenário histórico (NADAI, In: PINSKY, 1994: 25).

Ao estudar os estereótipos e preconceitos em relação ao negro veiculados através dos livros didáticos de "Comunicação & Expressão" de 1° grau, nível I (1ª a 4ª séries), bem como a percepção dos professores quanto à sua existência e seu papel de mediador dos mesmos, Célia da Silva afirma que a "democracia racial" no Brasil tem o objetivo de

> "escamotear a realidade social do negro e impedir sua organização efetiva contra o racismo existente, uma vez que ele é veementemente negado pela ideologia, ao tempo em que apresenta-se alguns negros e mestiços que 'ascenderam', sabemos a que preço, como prova concreta dos efeitos da democracia racial" (SILVA, 1988: 29).

Autores inspirados pelo marxismo, segundo José Carlos Reis, opuseram-se vigorosamente às teses de Gilberto Freyre sobre a escravidão e a sociedade brasileira. A "Escola de Sociologia e Política de São Paulo" ou "Escola Sociológica de São Paulo" – designação atribuída por Charles Wagley a Florestan Fernandes e sua equipe de pesquisadores – que teve intensa produção intelectual nos anos 1960 e 1970, passou a pensar o Brasil com os conceitos de "classe social" e "luta de classes" e "vão se opor à visão idílica do Brasil colonial produzida por Freyre" (REIS, 1999: 59)[2].

Este grupo de pesquisadores corresponde à segunda linha interpretativa da historiografia brasileira sobre a escravidão, também profundamente arraigada nas páginas dos livros didáticos de história do Brasil a partir do

[2] Conferir: George Reid ANDREWS, "Democracia racial brasileira (1900-19900: um contraponto americano", *In: Estudos Avançados*, São Paulo, USP, 11 (30), 1997, pp. 95-115; Marcos Chor MAIO. "A história do projeto UNESCO: estudos raciais e Ciências Sociais no Brasil", Rio de Janeiro, IUPERJ (Tese de Doutorado), 1997

final dos anos 1970, como foi observado por Moreira *et al* (In: ANAIS, 1996: 476-81).

Florestan Fernandes e seus colaboradores produziram muitos livros e artigos, a partir dos anos 1960, atacando diretamente o "mito" da democracia racial e mostrando a realidade da desigualdade e da discriminação racial no Brasil.

Segundo Silvia Lara, embora os autores dos anos 1940

> "tenham mencionado em suas obras a coisificação do negro, associada à discriminação racial e à crueldade dos senhores, foi somente no final dos anos 1950 que os estudos de Roger Bastide e Florestan Fernandes sobre as relações entre negros e brancos deram início à revisão sistemática das teses sobre a democracia racial e a benevolência da escravidão brasileira. Foi sobretudo a partir dos anos 1960 que tomou corpo a idéia de que a maior benignidade da escravidão brasileira, comparativamente às outras regiões escravistas, era mais um mito que realidade, especialmente com a publicação de diversas monografias sobre várias regiões do Brasil no século XIX e sobre as relações raciais na colônias. Os trabalhos de Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Emília Viotti da Costa, Stanley Stein, Charles Boxer e, alguns anos mais tarde, de Suely Robles Reis de Queiroz apontaram o recurso dos senhores à violência física e às punições corporais como formas básicas de controle da massa escrava e de manutenção do regime escravocrata, da dominação senhorial e do trabalho escravo organizado" (LARA, 1988: 99-100).

De acordo com a leitura de Reis, os pesquisadores da Escola Sociológica de São Paulo consideravam Gilberto Freyre

> "um intelectual orgânico das oligarquias dominantes em crise. Freyre teria elaborado uma visão senhorial do Brasil, relatando a saga da oligarquia rural, desnudando liricamente a sua vida íntima. Em sua visão do Brasil, as elites luso-brasileiras são apresentadas como civilizadoras; produtoras do progresso, detentoras da razão histórica brasileira. Para apresentá-las assim, Freyre apagaria as tensões, as agudas contradições reais, que caracterizaram as relações sociais entre senhores e escravos. O mundo que o português criou é apresentado como harmônico, equilibrado, democrático. Raças e classes dirigentes em

> luta viviam harmonizadas em uma 'cultura genuinamente brasileira'. Casa grande ... seria uma obra de um filho da República Velha, um esforço de compreensão da realidade brasileira realizado por uma elite que vinha perdendo poder. É uma busca do tempo perdido, uma volta às raízes para reencontrar o poder e a glória perdidos. (...). as relações de dominação no Brasil são ocultadas, quando foram violentas, cruéis. Freyre atingiria o cinismo ao falar de 'democracia racial' para se referir à realidade brasileira escravista" (REIS, 1999: 59-60).

Fernandes e Freyre apresentam divergências quanto à natureza do impacto da escravidão no Brasil. Ao contrário de Freyre, o qual acreditava que a escravidão tinha exercido uma influência positiva sobre o desenvolvimento social e cultural brasileiro, Fernandes e seus pesquisadores enxergam a escravidão como profundamente destrutiva e nociva,

> "tanto por suas vítimas imediatas quanto pelo futuro da sociedade brasileira como um todo. Longe de ter qualquer efeito potencialmente democratizante, a escravidão foi um sistema inerentemente autoritário que implantou o preconceito e um forte senso de superioridade racial nos corações dos brancos brasileiros" (ANDREWS, 1998: 30).

Além disso, Fernandes culpa a escravidão por negar às suas vítimas os básicos direitos e liberdades humanas e por mantê-las como trabalhadores analfabetos e não especializados. Para o autor, no livro *A integração do negro na sociedade de classes* (1964), a desintegração do regime escravocrata e senhorial deu-se no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência garantias que os protegessem durante o processo de transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram desobrigados da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem incumbências especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto encontrou-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, ainda que não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. Dessa forma,

> "as deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão limitavam sua capacidade de ajustamento à vida urbana, sob o regime capitalista, impedindo-os de tirar algum proveito relevante e duradouro, em escala grupal, das oportunidades novas. Como não se manifestou nenhuma impulsão coletiva que induzisse os brancos a discernir a necessidade, a legitimidade e a urgência de reparações sociais para proteger o 'negro' (como pessoa e como grupo) nessa fase de transição, viver na cidade pressupunha, para ele, condenar-se a uma existência ambígua e marginal.
> Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo" (FERNANDES, 1978: 20).

Em linhas gerais, para Fernandes a escravidão mutilou os negros como povo e os privou completamente da capacidade de competir com os brancos na disputa do século XX por empregos, educação e sustento. De acordo com Fernandes, na análise de Andrews,

> "Em conseqüência disso, longe de lhes dar o direito aos frutos decorrentes da sua participação como membros de uma democracia racial, após a emancipação o legado da escravidão continuaria a marginalizar e excluir os afro-brasileiros através dos fatores duais de sua própria incapacidade e da hostilidade e do preconceito dos brancos" (ANDREWS, 1998: 30).

Ao analisar o estado contemporâneo das relações raciais no Brasil, Fernandes defende a tese da herança da escravidão como causa principal da incapacidade dos negros de competir com os brancos em pé de igualdade na sociedade competitiva de classes. Para ele, os negros não se integraram à sociedade brasileira pós-Abolição, não por causa da discriminação, e sim devido ao analfabetismo, à desnutrição, à criminalidade, à incapacidade de atuar como trabalhador livre – as heranças da escravidão.

Para os pesquisadores tributários desta perspectiva de análise enunciada por Fernandes, a revisão sistemática das teses da benevolência e suavidade da escravidão era justificada não somente pela realidade da escravi-

dão ser dura, bárbara e cruel, mas também pela própria violência inerente ao sistema escravista, constituindo uma de suas principais formas de controle social e manutenção. Para Lara, estes estudos ao

> "insistirem na afirmação da violência, (...) lutavam contra o mito de uma pretensa democracia ou harmonia racial existente no Brasil, tese imediatamente correlata àquela da suavidade da escravidão. Retomavam, assim, de certo modo, os termos abolicionistas da qualificação negativa da escravidão e da afirmação de que o 'estado violento da compreensão da natureza humana', como dizia Joaquim Nabuco, juntamente com o próprio peso da escravidão, transformavam o escravo (ou ex-escravo) num ser incapaz e amorfo, anômalo e patológico no mundo dos homens livres, e impediram sua plena integração na sociedade de classes" (LARA, 1988: 20).

Desta maneira, prossegue a autora,

> "a ênfase na violência da escravidão estava associada à denúncia da coisificação do escravo, transformado em mercadoria, despojado de suas qualidades humanas e submetido a péssimas condições de vida e trabalho. A humanidade do escravo aflorava apenas quando este cometia uma ação criminosa, quando fugia ou se aquilombava, ou dependia de iniciativas senhoriais de ensinar ofícios ao trabalhador cativo" (LARA, 1988: 20).

Os trabalhos dos autores da "Escola Sociológica de São Paulo" ao trazer uma leitura desmistificadora da escravidão amena através da denúncia da "violência" e da herança nociva da escravidão na sociedade brasileira, principalmente entre os negros e descendentes, contribuíram de forma significativa para a denúncia do preconceito racial e ampliação dos estudos e debates sobre as relações raciais no Brasil. Pois, como observa Sidney Chalhoub,

> "Quando surgiram, essas idéias foram importantes pois significavam uma primeira tentativa de entender os negros, ou pelo menos um certo número dentre eles, também como sujeitos da história. Além disso, os estudos sobre a rebeldia negra representaram, especialmente na década de 1970, momentos de afirmação e de insubmissão contra a barbárie e a repressão política que imperavam naqueles anos" (CHALHOUB, 1991: 39).

ENTRE A SUBMISSÃO E A RESISTÊNCIA

Entretanto, apesar de suas inegáveis contribuições para as discussões historiográficas a partir dos anos 1960 e 1970 sobre a escravidão e as relações raciais no Brasil, de acordo com estudos posteriores, as interpretações sobre a escravidão e a discriminação racial na sociedade brasileira feitas por Fernandes e seus pesquisadores perderam-se nos meandros de uma postura racionalista e reducionista, que esteve a todo momento presa numa abordagem econômica na busca de uma explicação última para os movimentos históricos.

Para Celia de Azevedo, esta interpretação defende a idéia de que as classes sociais teriam que ser determinadas por uma estrutura econômica ou pelas condições objetivas de um dado momento histórico, enquanto as suas consciências expressavam esta mesma estrutura de desenvolvimento das forças produtivas, dependendo da posição econômica ocupada por cada uma delas.

Assim, a história se resumiria a uma sucessão de estágios de desenvolvimento econômico-social, com suas respectivas superestruturas políticas, sobrando à luta de classes pouco espaço para mover-se em termos decisórios, ou seja,

> "ao invés de possibilidades, a história seria algo fechado em determinações objetivas, cuja totalidade possuiria um sentido ou destinação, conduzindo a um 'fim da história' " (AZEVEDO, 1987: 177).

A adoção destes enunciados, segundo Azevedo, por inúmeros sociólogos e historiadores os quais nos últimos anos têm tentado procurar mostrar a luta de classes relacionada à Abolição, por exemplo, compromete um tal objetivo logo do começo. Isto porque este modelo permite a formulação das seguintes premissas:

> "1. O regime escravista começa a ruir devido às suas próprias contradições objetivas ou devido a sua irracionalidade econômica, que estaria entravando o desenvolvimento das forças produtivas ou o progresso capitalista urbano e industrial.

2. Determinadas facções da classe dominante, bem como da nascente classe média urbana, perceberam estas contradições por estarem inseridas em determinadas relações de produção de cunho modernizante e obscularizadas em seu desenvolvimento, por isso mesmo lançaram-se à luta contra o regime escravista, arrastando atrás de si os escravos.
3. Aos escravos coube um papel subordinado nas lutas pela abolição, pois, além do seu isolamento nas fazendas, eles não tinham condições de superar a alienação e alcançar por si sós uma consciência de classe, presos que estavam à irracionalidade de um regime retrógrado já condenado historicamente.
4. O mesmo se pode dizer dos trabalhadores e homens livres em geral, agregados à terra dos senhores de escravos e por isso também presos nas malhas desse regime, mediante relações servis de dependência pessoal.
5. O protesto negro tomado isoladamente era ineficaz, pois além de seus atos individuais ou em grupos serem pura negação do cativeiro, incapazes de se transformarem numa afirmação de classe (...), havia ainda o aspecto da grande organização do aparato repressivo da classe dominante" (AZEVEDO, 1987: 177-78).

Para a autora estas premissas levaram e ainda levam à conclusão de que a luta de classes entre senhores e escravos não foi determinante dentro do processo de extinção do regime escravista no Brasil, embora sua importância fosse ressaltada por estes pesquisadores.

Portanto, neste ângulo de análise, dá-se mais ênfase aos rachas na própria classe dominante e à atitude modernizadora da classe média, justamente por reconhecer nestes agentes históricos os únicos capazes de captarem as contradições do sistema escravocrata e de proporem mudanças de ordem econômica, política e social.

A "Escola Sociológica de São Paulo" ao contrapor a visão desmistificadora da escravidão amena e da "democracia racial" no Brasil com a do escravo vítima indefesa da violência e irracionalidade da escravidão, presente nas páginas dos livros didáticos amplamente a partir do final dos anos 1970, embora tenha contribuído para a denúncia do legado negativo da

escravidão e do preconceito racial, acaba por destituir do negro a sua vontade própria, sua condição de agente histórico.

Assim como Fernandes e seus pesquisadores, o livro didático e o sistema escolar ao colocar o negro na posição marginal – de "escravo coisa", "massa de manobra", "excluído", "vítima indefesa", "incapacitado", "aríete" entre outras expressões presentes nos trabalhos destes autores – contribuem para a construção de uma imagem negativa e condenada do negro e seus descendentes e também para a "evasão" da criança negra, uma vez que esta não se identifica com o universo construído em "folhas brancas".

A professora Esmeralda Negrão, em *Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis* (1986), sugere que a discriminação contra o negro no livro didático se faz pelo escamoteamento da sua história, assim como pelo alijamento do cotidiano e da experiência da criança negra no ato de criação dos personagens e do enredo da literatura didática e paradidática. De acordo com a referida autora,

> "Podemos observar no livro didático a veiculação de discriminações, preconceitos e estereótipos em relação ao negro, capazes de concorrer para a inferiorização, fracionamento da identidade e da auto-estima das crianças e jovens negros, que o utilizam em busca de conhecimentos. Nesse sentido o livro caracteriza uma relação entre iguais, entre o autor adulto emissor e a criança receptora, porque o autor branco, se dirige a um público por ele representado como crianças brancas de classe média. Nessa medida, a criança negra com suas vivências e desejos, está excluída do próprio processo de comunicação instaurado pela literatura didática e paradidática (...) O preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca" (NEGRÃO, 1987: 87).

Por sua vez, Célia da Silva afirma que

> "o tratamento dispensado ao negro, especificamente às crianças negras, no livro didático, nas relações sociais, aparecem de forma explícita, em uma evidente confirmação da aceitação de que esse tratamento é 'natural' para esses seres considerados inferiores.
> O direito a ter um pré-nome foi negado a quase todos os personagens, crianças, adultos ou velhos.

> Foram descritos explicitamente como feios, malvados, gulosos, sujos, mentirosos, moleques, preguiçosos, desobedientes, demônios ou denominados pela cor da sua pele.
> A representação desta forma de tratamento dispensado à criança negra contribui para sua reprodução na escola pelas crianças de pele mais clara, ao tempo em que provoca naquelas, reações de mutismo ou de agressão, contra a violência e a humilhação" (SILVA, 1988: 110)

Neste sentido, Moreira *et al* afirmam que

> "a história do povo negro tal como é trabalhada no sistema escolar, contribui para a evasão da criança negra, influi na formação de identidade. Caso esta socialização esteja imbuída de práticas e discursos discriminatórios que se expressam, através do ritual do silêncio e da omissão de fatos relevantes na história do negro, com certeza estes alunos (negros) estarão fadados ao fracasso, a não ser que, tenham condições de recorrer a outros meios socializadores capazes de superar as deficiências escolares – como a família, o lazer, a religião ou o envolvimento com entidades do movimento negro" (MOREIRA *et al*, In: ANAIS, 1996: 471-72).

De certa maneira, as afirmações feitas por Negrão, Silva e Moreira *et al* comungam com a postura de Davies, uma vez que este evidencia a presença de uma imagem distorcida do negro dentro da questão da escravidão (e também no período pós-Abolição) no Brasil feita pelos livros didáticos. Davies, por exemplo, critica as explicações simplistas (economicistas) e coisificadas sobre a introdução de escravos negros no Brasil:

> "a) os interesses mercantis lusos no tráfico negreiro; b) ainda na inadaptabilidade do índio e a adaptabilidade do negro ao trabalho na grande lavoura" (DAVIES, In: PINSKY, 1994: 100).

A primeira interpretação, segundo o autor, nega a história dos índios e dos negros no processo e só leva em consideração o pólo "dominante" (colonizador), considerando o povo como massa de manobra apenas. Nenhum elemento da história africana é levado em consideração, assim como a indígena. Aliás, estes últimos parecem não ter história antes da chegada dos portugueses.

Para Davies, a segunda interpretação pregada pelos livros didáticos, a inadaptabilidade do índio e adaptabilidade do negro ao trabalho, além de inteiramente errônea, é racista e estigmatizadora.

Além de racista e de cunho ideológico, Davies menciona que

> "esta interpretação é negada pela própria história. É mais do que sabido que houve escravização indígena ao longo de vários séculos da história brasileira, sobretudo a colonial, que uma parte dos índios brasileiros conhecia a agricultura, e que milhares deles labutaram tanto nas fazendas quanto nas missões jesuítas, demonstrando grande capacidade para o trabalho regular, disciplinado, metódico, na agricultura e em outras atividades. Quanto aos africanos que aqui chegavam, nem todos conheciam a agricultura, e muito menos na condição de escravo, o que é bem diferente de ser lavrador numa sociedade tribal, como acontecia com os africanos trazidos à força ao Brasil" (DAVIES, 1991: 49).

Lara contrapõe-se à tese da inadaptabilidade indígena para o trabalho ao afirmar que no começo da colonização portuguesa no Brasil, os indígenas foram a principal fonte de braços para a lavoura açucareira durante quase um século. Mesmo após a introdução dos africanos em larga escala e da proibição legal da escravidão indígena, em 1870, os indígenas poderiam ser encontrados nos engenhos ou em suas proximidades, na condição de trabalhadores forçados, assalariados ou camponeses. Em outras regiões da colônia, como Maranhão, a escravidão indígena manteve-se até quase o século XVIII. Para a autora

> "Em muitos manuais da história, a escravidão dos indígenas tem sido vista como um momento fugaz na história da exploração do trabalho no Brasil, uma tentativa destinada ao fracasso e logo substituída pela escravidão africana. Mas, para as pessoas que viveram naquela época, essa transição da escravidão indígena para a africana não parecia inevitável nem tampouco óbvia. Ela ocorreu aos poucos, em ritmos diferentes conforme o lugar, e, na maior parte das vezes, não se deu de forma linear nem progressiva" (LARA, 1991: 12).

Os pesquisadores da "Escola Sociológica de São Paulo", segundo Moreira *et al*, com a teoria do "escravo coisa", remetem-nos a uma imagem fatalista da história do povo negro:

> "a escravidão teria destituído os escravos da sua humanidade [devido a sua violência]. Não mais a inferioridade biológica, mas a cultural: a vivência do escravo o torna incapacitado para certas vivências que não as da escravidão" (MOREIRA *et al*, In: ANAIS, 1996: 476).

Quanto à denúncia da violência da escravidão – principal argumento dos pesquisadores desta historiografia dos anos 1960 e 1970 e também da maioria dos autores de livros didáticos de História do Brasil para contestar as teses de Gilberto Freyre, Lara identifica problemas de interpretação, pois

> "Afirmar que a escravidão foi violenta ou cruel é quase tão inócuo quanto o juízo moralizante do abolicionista que dizia que a escravidão era má. Se, por um lado, tais atributos não são exclusivos das sociedades escravistas, por outro, estas qualificações têm ainda a desvantagem de insinuar que, nas sociedades contemporâneas, as estratégias de reprodução das relações desiguais (para usarmos um termo mais amplo) não são 'violentas'. Ficamos, portanto, mais perto da percepção e da denúncia política do que da explicação das estratégias de controle social e de dominação numa sociedade específica" (LARA, 1988: 111).

Para Lara, tal postura interpretativa não avança muito se simplesmente declararmos que a violência presente na escravidão é a do castigo físico, dos açoites e troncos, da aparente "coisificação do negro". A autora considera a questão mais complexa que a mera troca de uma palavra por outros sinônimos e afirma que é preciso ir além:

> "é preciso explicar a especificidade deste castigo físico, não pela mera descrição de seus 'instrumentos' mas sim de suas características específicas, enquanto presença numa relação de dominação específica, historicamente determinada" (LARA, 1988: 111).

Outro ponto a ser questionado dentro do binômio da escravidão e violência construído por esta historiografia é a postura metodológica adotada nas pesquisas relativas à escravidão e à Abolição com relação às lutas dos escravos. De acordo com Azevedo,

> "Só se reconhece importância às lutas que aparecem de forma explícita, isto é, daquelas cujas razões podem ser remetidas às premissas adotadas e que atestam uma racionalidade do desenvolvimento histórico. Já as pequenas lutas disseminadas pelo cotidiano, não organizadas num todo coerente e dotado de ideário próprio, e quase sempre reprimidas e derrotadas, são deixadas de lado. (...) estas lutas implícitas aparecem como elementos indefinidos que não se encaixam na pressuposição da racionalidade já dada no real e não passam pelas instituições deste mesmo real, sendo em decorrência relegadas como algo sem maior significado. Por isso mesmo, não merecem espaço em pesquisas e são minimizadas ou mesmo silenciadas pela produção historiográfica" (AZEVEDO, 1987: 179)

Assim como Azevedo, Lara afirma que os pesquisadores desta postura teórica

> "Ao darem destaque às grandes revoltas, elas desconsideram e mesmo depreciam como 'não políticas' ou como 'acomodação' as múltiplas formas de resistência e de luta cotidianas dos escravos – e estes são então excluídos da condição de sujeito de sua própria história, da história da escravidão no Brasil. Privilegiar o senhor ou o escravo, a liberdade ou a escravidão, a dominação ou a rebelião, a acomodação ou a resistência, ou então escolher apenas certas formas de luta como as únicas 'válidas' é apagar o que há de mais essencial na história: o movimento ininterrupto de lutas e embates com o quais homens e mulheres socialmente diversos construíram práticas sociais, dinâmicas e contraditórias" (LARA, 1991: 18).

A interferência ativa dos escravos no cotidiano das relações escravistas e modo como eles, tanto quanto os senhores, moldava estas relações são apresentadas por Lara, em *Campos da Violência* (1988), desconstruindo a imagem do escravo coisa – figura passiva. Segundo a autora, a maior parte da bibliografia relativa a este aspecto da resistência escrava tende a dar destaque ao estudo dos grandes quilombos, rebeliões e insurreições. Alguns estudos fazem referência ainda sobre práticas individuais como suicídios, abortos, descuídos no trabalho entre outras. Entretanto, tanto num caso quanto no outro a análise se realiza em termos do binômio geral da ação e reação. Em outras palavras,

> "As faltas, crimes e rebeldias escravas aparecem contrapostos as castigos, punições ou ações repressivas e/ou vice-versa, sendo freqüente encontrarmos na bibliografia a afirmação de que a resposta escrava a uma dominação essencialmente violenta era, também e necessariamente, violenta" (LARA, 1988: 344).

Ao longo de seu estudo sobre a relação senhor-escravo na Capitania do Rio de Janeiro entre 1750 e 1808, Lara depara-se com escravos que reiteraram plenamente os anseios senhoriais de fidelidade, obediência e trabalho contínuo para ganhar suas alforrias ou cumprimento de acordos sobre alimentação e vestuário, escravos que aproveitavam a ocasião de sua venda para escolher seu novo senhor, que não se sujeitavam a certos trabalhos, fugitivos que depois de capturados tentavam ainda esconder-se de seus senhores através de respostas propositalmente incorretas ou incompletas nos Autos de Inquirição.

Da mesma forma, a autora encontra nos *processos-crimes* escravos armados que invadiam terras, devastavam lavouras e casas, ameaçavam, feriam ou matavam pessoas sob ordens senhoriais, que se aproveitavam do poder e/ou influência de seus senhores para ações de vingança contra outros escravos de senhores rivais ou não. Em outros momentos de sua pesquisa, pode identificar cativos que tiravam proveito de fendas na própria dominação senhorial, criadas pelas tensões existentes entre senhores locais e entre eles e as autoridades coloniais ou metropolitanas, para reclamar e obter alforrias, liberdades, doações, entre outros favores.

Para a autora, estas eram inegavelmente formas de resistência. Contudo,

> "Não estão abarcadas, (...), nem pelo binômio ação-reação, nem por uma classificação baseada na 'violência'. Mesmo ainda: muitas delas constituem ações de resistência e ao mesmo tempo de acomodação, recursos e estratégias variados de homens e mulheres que, em situações adversas, procuravam salvar suas vidas, criar alternativas, defender seus interesses" (LARA, 1988: 344-45).

O discurso, segundo a análise de Lara, que dá destaque para a violência acaba por igualar-se ao que insiste na tecla da coisificação do escravo. Este

discurso ao conceber a resistência escrava somente quando ela rompe a relação de dominação, quando os escravos tentam deixar a condição de cativos, acaba por negar-lhes sua condição de sujeitos históricos.

Apesar dos estudos sobre a resistência escrava, de acordo com a autora, terem enfatizado a análise dos grandes quilombos, rebeliões e insurreições, Pedro Paulo Funari observa que estes ainda são muito incipientes e marcados por leituras superficiais e preconceituosas. Para o autor, a história dos quilombos no Brasil, por exemplo, ainda precisa ser contada.

Inspirado pelas proposições lançadas pela Arqueologia Histórica e pelo estudo da *cultura material*, Funari traz para o cenário dos debates historiográficos e arqueológicos novas propostas de investigação e de interpretação da história dos quilombos escravos nas Américas.

Procurando superar as dificuldades de *fontes escritas* sobre os quilombos, o autor tem defendido a necessidade de ampliação do conceito de documento histórico, abrindo perspectivas para o uso de *fontes não-escritas*, como por exemplo, *cerâmicas*, e a possibilidade de se "deslocar a atenção, originalmente centrada na cultura material da elite, para aquela do povo e tratar de questões relativas ao racismo, etnicidade, gênero e opressão" (FUNARI, 1995: 37). Muito mais do que criticar os estudos produzidos sobre os quilombos, Funari propõe-se a buscar outras formas de interpretar e narrar sua história.

Nesse contexto da moderna Arqueologia Histórica[3] é que o autor e outros pesquisadores têm repensado o maior e mais conhecido quilombo das Américas (constantemente citado nos manuais escolares): *Quilombo de Palmares*.

No início dos anos 1990, Funari e Charles E. Orser Jr., da Universidade Estadual de Illinois, nos Estados Unidos, com participação de Michael Rowlands, do University College of London, iniciaram um projeto arqueo-

[3] Conferir: Pedro Paulo A. FUNARI, M. HALL & S. JONES. *Historical Archaeology, Back from the edge*, Londres, Routledge, 1999.

lógico na Serra da Barriga, Estado do Alagoas – sítio do Quilombo de Palmares[4].

Os estudos, através de análise de *cerâmicas* encontradas na região, têm permitido constatar que Palmares era, em primeiro lugar, uma sociedade que não estava isolada, mas que possuía uma rede de contatos e interações com o mundo exterior:

> "as relações ocorrem em grande e em pequena escala, simultaneamente. O comércio colonial punha em contato africanos, portugueses, holandeses, colonos, comerciantes de escravos, soldados, índios, guerreiros angolanos, palmarinos, entre outros grupos socioculturais, e esse contato era, ao mesmo tempo, de indivíduo a indivíduo. O mundo dos habitantes de Palmares não se restringia à Serra nordestina, mas abrangia a costa, o sertão, a Europa e a África, de maneira impossível de desatar" (FUNARI, In: SCHWARCZ & REIS, 1996: 148).

Embora fossem inimigos naturais, os habitantes de Palmares e europeus (portugueses e holandeses) mantinham relações intensas entre si. Não somente em trocas comerciais, envolvendo cana, banana, feijão, ferramentas, armamentos e munição, mas também informações sobre ataques previstos, que seguramente eram considerados como traição por parte das autoridades coloniais e metropolitanas.

Para Funari, a presença de cerâmicas européias em Palmares seria justificada mais por esse intercâmbio do que pelo simples roubo de objetos como se tem afirmado.

Em segundo lugar, a presença de cerâmicas africanas, nativas (indígenas) e européias sugerem a existência, em Palmares, de uma sociedade multiétnica/pluricultural. Segundo o autor, em termos metodológicos, as pesquisas em Palmares têm advertido que

> "tratar a cultura como conjuntos homogêneos, coerentes e, portanto, opostos a outros grupos étnicos significa subestimar a criatividade derivada da interação entre comunidades"

[4] A referida pesquisa contou com o apoio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o financiamento de fundações de amparo à pesquisa de renome nacional e internacional.

Neste sentido,

> "no período moderno, quando o mundo aparece interligado de maneira tão clara, a cultura material demonstra a ubiqüidade dos diversos artefatos, que não mais podem ser índice de um dado grupo étnico. Assim, cerâmica européia em Palmares não significa a presença de um holandês isolado no quilombo, mas o uso, pelos membros da comunidade, de um tipo de cerâmica europeu; *mutatis mutandis*, pode-se dizer o mesmo das outras cerâmicas. Se isso é verdade para qualquer comunidade durante a Era Moderna, ainda mais interconectados eram habitantes das Américas, *ab initio* um caldeirão de culturas. Não resta dúvida, também, de que a resistência ao sistema colonial podia congregar muitos dentre a multidão de excluídos dos benefícios do sistema colonial, não apenas os escravos. A mescla cultural, até aqui o mais evidente resultado das pesquisas na Serra da Barriga constitui, além de um testemunho da criatividade dos resistentes, um legado cuja notável atualidade não pode ser subestimada" (FUNARI, In: SCHWARCZ & REIS, 1996: 149-50).

Em suma, os estudos das cerâmicas encontradas das escavações em Palmares têm permitido aos pesquisadores das mais diferentes áreas a construção de uma "cultura do cotidiano" na Serra da Barriga. Como afirmava o subtítulo de artigo da revista *Super Interessante*, em novembro de 1995, "a 'voz' dos quilombolas surge da terra".

Todavia, embora tenha acontecido avanços nos estudos sobre a história deste quilombo, Funari alerta, de forma preocupante, que o

> "discurso racista ainda persiste, em parte (...) em direta relação com Palmares, símbolo, mais do que realidade, daquilo que se teme e deve ser, no passado e no presente, esmagado: à maneira de Catão, *delenda Palmares!* Todos aqueles que lidam com o ensino, seja na escola, seja por meio de livros didáticos ou outros, sabem o quão arraigados esses preconceitos de origem escravista (...) continuam a ser difundidos. Esse racismo heterofóbico (...) provém da maneira peculiar em que a elite imaginou a nação brasileira. Palmares multiétnico, composto de negros, índios e brancos, 'prefigurando um modelo de democracia que o Brasil ainda está a buscar", nas palavras de Munanga, constitui, pois, um desafio à ideologia dominante" (FUNARI, In: SCHWARCZ & REIS, 1996: 151).

A função social, pedagógica e libertadora da pesquisa na área da Arqueologia, para Funari, tem contribuído para o enriquecimento e a reformulação da produção didática, curricular e acadêmicas, na construção da identidade nacional brasileira nos museus[5] e na luta por uma sociedade menos desigual, excludente e preconceituosa[6]. Mesmo assim, o autor afirma

> "Estamos, ainda, iniciando a pesquisa arqueológica sobre esses fugitivos, escravos e outros excluídos que lutaram contra a opressão e encontraram abrigo na serra. Esperamos continuar nossos esforços científicos visando a resgatar a cultura daqueles que ousaram lutar pela liberdade" (FUNARI, 1998: 186).

Em busca da história dos quilombos, o saber histórico pede apoio à Arqueologia para escavar identidades e culturas no silêncio da terra.

Assim como as pesquisas arqueológicas, pesquisas recentes com *fontes escritas* e diversas têm chegado a conclusões importantes sobre a história dos quilombos no Brasil.

Ao examinar as *correspondências* dos presidentes de província, *documentos* do Ministério da Justiça, da Polícia da Corte, da Casa de Correção da Corte e Ministério da Guerra; *documentos* de polícia, *inventários post mortem* e *processos crimes* da Corte de Apelação, Flávio dos Santos Gomes "arruma o cenário" da história dos quilombolas no Rio de Janeiro do século XIX. Em *Histórias de quilombolas* (1995), o autor realiza uma revisão dos principais estu-

[5] Conferir: Pedro Paulo Abreu FUNARI, "A cultura material e a construção da mitologia bandeirante: problemas da identidade nacional brasileira", In: *Idéias*, Campinas, SP, IFCH/UNICAMP, 2, 1, 1995, pp. 29-48.

[6] O autor cedeu, gentilmente, alguns *papers* recentemente apresentados em conferências para auxiliar nesta pesquisa. Conferir: Pedro Paulo A. FUNARI, "Ethnicity and Identity: Archaeology, education and Brazilian Identity", *In: World Archaeological Congress 4*, Cape Town, South Africa, jan. 1999, pp. 01-13; "Conflict and the Interpretation of Palmares, a Brazilian Runaway"; "The Archaeological Study of the African Diaspora in Brazil", *In: Worl Archaeological Congress –Intercongress on the African Diaspora*, Curaçao, april of 2001; "História, contradições e conflitos", *In: Colóquio CEMARX*, Campinas, SP, novembro de 2001. Agradecemos, mais uma vez, ao professor Pedro Paulo Funari o envio deste material que tanto enriqueceu nosso ensaio.

dos existentes no país sobre os quilombos, a partir de uma interpretação minuciosa do processo de constituição, experiências históricas e transformação destas comunidades na província do Rio de Janeiro do século XIX.

Neste estudo, Gomes não apenas enfatiza as formas de resistência dos quilombos e enfrentamentos em relação à sociedade escravista, como também suas atividades econômicas, organização social, conflitos internos e as relações com setores não hegemônicos da sociedade escravista.

Ao analisar a história dos quilombos de Iguaçu, o autor consegue observar a existência de relações mercantis entre fugitivos e taberneiros e pequenos comerciantes, como também com "escravos da região, muitos dos quais remadores dos barcos que navegavam naqueles rios e até mesmo escravos carregadores 'de ganho' na Corte, responsáveis pela descarga nos portos de produtos trazidos do interior" (GOMES, 1995: 62).

Além disso, Gomes enxerga, a partir da documentação analisada, conexões entre quilombolas, cativos e taberneiros – que podiam também envolver caixeiros viajantes, mascates, lavradores, agregados, arrendatários, fazendeiros e até mesmo autoridades locais – muito mais do que relações exclusivamente econômicas. Estes contatos, na sua análise,

> "constituíram a base de uma teia maior de interesses e relações sociais diversas, de onde os quilombolas souberam tirar proveito fundamental para a manutenção de sua autonomia. Era um verdadeiro campo negro, no qual as ações de variados agentes históricos envolvidos tinham lógicas próprias, entrecruzando interesses, solidariedades, tensões e conflitos" (GOMES, 1995: 63).

O autor define o termo *campo negro* como uma rede social complexa marcada

> "por aspectos multifacetados que envolveu, em determinadas regiões do Brasil, inúmeros movimentos sociais e práticas econômicas com interesses diversos. Tal arena social foi palco de lutas e solidariedade entre comunidades de fugitivos, cativos nas plantações e até nas áreas urbanas vizinhas, libertos, lavradores, fazendeiros, autoridades policiais e outros tantos sujeitos históricos que vivenciaram os mundos da escravidão" (GOMES, 1995: 63).

Nesse sentido, na leitura Gomes, a tese de que a luta dos quilombos no Brasil, embora tenham existido, não ameaçava o sistema escravista, porque

> "os quilombolas não necessariamente questionavam a existência da escravidão, uma vez que se internavam em matas distantes somente à procura de abrigo e proteção, pouco ou nenhum sentido faz. Importa perceber (...) nas várias formas de protesto dos quilombolas, não o seu caráter teleológico, (...) mas, sim, os principais aspectos em torno da reconstrução cotidiana de seus espaços de luta, assim como a complexidade das relações sociais por eles forjadas" (GOMES, 1995: 375).

Nos últimos anos da escravidão na província fluminense, segundo o autor, a resistência escrava sob a forma de aquilombamento ampliou os seus significados, coexistindo assim diversas formas de quilombos:

> "aqueles, como os de Iguaçu e o do rio Moquim, que procuravam constituir comunidades independentes com atividades camponesas integradas à economia local; o aquilombamento caracterizado pelo protesto reivindicatório dos escravos para com seus senhores, como nos caos de Mangaratiba (1870), Barra de São João (1874), Macaé (1872-1876) e Campos (1877-1880); e os pequenos grupos de quilombolas que se dedicavam a razias e assaltos às fazendas próximas, como, por exemplo, os quilombos do Travessão, também em Campos, em 1883-84, e os da serra do Picu, em Resende, em 1884" (GOMES, 1995: 375-76).

Em suma, na luta por espaços autonômicos, Gomes afirma que os

> "escravos se transformavam em quilombolas e vice-versa, buscava-se, assim, através de um protesto social mais amplo, não simplesmente aceitar a escravidão ou esperar o grito providencial do abolicionista eloqüente, mas sim reelaborar, com variados significados, estratégias autônomas semelhantes para conquistar a "liberdade" que almejavam. Desta forma, escravos e quilombolas sonhavam com a terra e com a emancipação, agiam em função desses sonhos, procurando, assim, mudar o rumo de suas vidas" (GOMES, 1995: 388).

O silêncio sobre as lutas escravas não se restringe às produções historiográficas, mas ocorre também nas obras didáticas. Na luta pela liberdade, por exemplo, os escravos são vistos como "aríetes" – massa de manobra –,

como afirma Fernandes, e/ou só exercem importante papel já nos momentos finais do cativeiro.

A imagem da participação escrava na luta pela liberdade presente nas páginas dos livros didáticos está muito próxima das proposições de Emília Viotti da Costa, em *Da Senzala á Colônia* (1989 [1966]). A escravidão para Costa – tributária da linha teórica de Fernandes – impediu a formação de uma consciência de classe entre os escravos. Os negros não tinham um projeto político, nem tinham partidos e muito menos lideranças. A ação escrava, segundo esta autora, foi sempre conduzida:

> "A consciência dos interesses comuns, os laços de solidariedade forjaram-se lentamente, e só com o progresso do movimento, com a mobilização da opinião pública em torno das leis emancipadoras e o avanço da campanha abolicionista é que a senzala agiu organizadamente em defesa própria. Mas essa movimentação é quase sempre conduzida. Quando o movimento brota espontâneo é apenas um protesto, fruto da revolta que explode sem direção nem programa, em revoltas, crimes, assassínios e fugas isoladas" (COSTA, 1989: 449)

E esta é a imagem de negro passivo, ou no máximo conduzido pelo branco, que fica nos textos dos livros didáticos e, possivelmente, no imaginário das crianças.

Por não concordar com esta linha de interpretação, Azevedo, em *Onda negra, medo branco* (1987) relata-nos que os ecos das revoltas de escravos nas fazendas e vilas ressoaram no recinto da Assembléia Legislativa da Província de São Paulo, sobretudo a partir de 1870, levando os deputados à votação de drásticas medidas antitráfico interprovincial e à formação de uma forte corrente de políticas imigrantistas. Segundo sua análise, as ações de rebeldia dos escravos adquiriam uma importância muito significativa, tanto dentro dos *discursos* dos deputados, quanto nos *Relatórios* dos chefes de polícia e dos presidentes da província, uma vez que estes

> "não poucas vezes deixaram entrever um misto de medo, impotência e incerteza quanto ao futuro próximo da província, muito embora na qualidade de altas autoridades devessem ostentar a imagem de circunspecção e controle competente da situação social" (AZEVEDO, 1987: 180).

Pouco a pouco, de acordo com a leitura de Azevedo destes *Relatórios*, o tema da criminalidade escrava crescente nas fazendas da província de São Paulo foi se impondo em suas páginas, colocando em segundo plano questões como levantes e ataques indígenas e as revoltas dos imigrantes portugueses nas estradas de ferro em construção, os quais despertaram muitas preocupações nos anos de 1860.

Ao longo dos anos 1870, grande parte das *anotações das autoridades* policiais era consensuais quanto à questão dos crimes cotidianos de escravos contra senhores, administradores, feitores e famílias de senhores. Partindo desta constatação, Azevedo afirma que as relações conflituosas entre senhores e escravos estavam, neste contexto, a viver um novo momento histórico. As fazendas transformavam-se em cenários significativos das revoltas individuais e coletivas dos negros escravizados, ou seja,

> "a resistência escrava estaria se concretizando cada vez mais no próprio lugar de trabalho, muito mais do que fora dele, tal como nas tradicionais fugas e quilombos" (AZEVEDO, 1987: 181).

O escravo, nesta situação, enfrentava o regime escravista de maneira direta, matando ou ferindo feitores e senhores como apontaram inúmeros relatórios policiais pesquisados.

De acordo com a autora, se os anos 1870 foram marcados pelos crimes feitos individualmente ou em pequenos grupos de escravos, os anos 1880 primaram pelas revoltas coletivas ou insurreições, ocorridas em várias fazendas de diversos municípios paulistas. A disciplina e o controle dos escravos se tornaram quase impossíveis para reprimir a recrudescência da violência naqueles anos tormentosos de um regime de trabalho já há muito tempo desacreditado e cada vez mais perdendo seus adeptos para as fileiras emancipacionistas e abolicionistas. Por causa desse quadro generalizado de violência e descontrole

> "em 1881 começam a aparecer sinais mais insistentes de apoio popular à causa dos escravos, pois até então os relatórios de polícia quase não mencionavam o envolvimento de pessoas de fora das fazendas nos conflitos entre senhores e escravos" (AZEVEDO, 1987: 200).

Em conseqüência desse clima de intranqüilidade que vivenciava a província de São Paulo, tanto nas fazendas quanto nas áreas urbanas, a opinião pública e as lideranças políticas começaram a se mobilizar no sentido de por um ponto final aos conflitos e estabelecer a ordem numa proposta de união nacional para abolir a escravidão, a qual se tornava impraticável naquele momento.

Ao analisar as *ações cíveis* de liberdade na cidade do Rio de Janeiro nas últimas décadas da escravidão, Sidney Chalhoub encontrou um número considerável de escravos, que através de seus curadores, procuravam conseguir de seus senhores a alforria, alegando os mais diversos motivos. Em *Visões da Liberdade* (1990), o autor chega a conclusões muito próximas de Azevedo sobre a participação dos negros na luta pela liberdade e pelo fim da escravidão. O autor, ao analisar as diferentes visões de liberdade entre os escravos negros, observa que

> "Para os negros, o significado da liberdade foi forjado na experiência do cativeiro; e, sem dúvida, um dos aspectos mais traumáticos da escravidão era a constante compra e venda de seres humanos. (...) O argumento proposto é o de que havia visões escravas da escravidão que transformavam as transações de compra e venda de negros em situações muito mais complexas do que simples trocas de mercado. Os negros tinham suas próprias concepções sobre o que era o cativeiro justo, ou pelo menos tolerável: suas relações afetivas mereciam algum tipo de consideração; os castigos físicos precisavam ser moderados e aplicados por motivo justo; havia maneiras mais ou menos estabelecidas de os cativos manifestarem sua opinião no momento decisivo da venda. O tráfico interno deslocou para sudeste, a partir de meados do século XIX, milhares de escravos que se viram subitamente arrancados de seus locais de origem, da companhia de seus familiares, e do desempenho das tarefas às quais estavam acostumados. Muitos destes negros reagiram agredindo seus novos senhores, atacando os donos das casas de comissões – lojas de compra e venda de escravos -, provocando brigas ou desordens que impedissem a sua ida para as fazendas de café, fugindo e procurando retornar à sua província de origem. Interrogados pelos juizes da Corte em processos cíveis e criminais estes "negros vindos do Norte" – como se dizia na época – explicaram detalhadamente suas atitudes e motivações, e ajudaram a enterrar definitivamente a instituição da escravidão" (CHALHOUB, 1990: 27).

Para o autor a história das lutas dos negros da Corte [Rio de Janeiro] pela liberdade durante o século XIX é parte fundamental para compreender a história da própria cidade.

Em artigo publicado no periódico *Trabalhadores*, intitulado "Os mitos da abolição", Chalhoub ao comentar o processo histórico que culminou no 13 de maio de 1888, relata que a Lei de 28 de setembro de 1871, a chamada "Lei do Ventre Livre"

> "foi na verdade muito mais do que aquilo que normalmente se afirma nos livros didáticos – sejam eles de 'direita' ou de 'esquerda'. Em algumas das suas disposições mais importantes, como aquelas que dizem respeito ao pecúlio dos escravos e ao direito à alforria por indenização de preços, a "Lei do Ventre Livre" representou tanto o reconhecimento legal de uma série de direitos que os cativos vinham adquirindo pelo costume, quanto a capitulação das classes proprietárias diante de alguns dos objetivos das lutas dos negros" (CHALHOUB, 1991: 40).

Para Azevedo, a imagem que a historiografia e os manuais escolares tem construído do processo da abolição no Brasil pauta-se pelo discurso dos abolicionistas das décadas de 1870 e 1880 no Brasil.

As imagens do Brasil como "paraíso racial", de terra sem conflitos raciais e de inexistência de racismo, do negro escravo como ser "bestial" e "apático para o trabalho e acostumado à coação de um sistema irracional de produção" capitalista, da ausência de lutas escravas pela liberdade e/ou outras formas de abolicionismo "à margem da lei e contrários aos interesses da grande propriedade" têm constituído a memória vencedora do abolicionismo e, segundo a autora, "estão presentes ainda hoje em muitos escritos sobre a abolição" (AZEVEDO, 1994: 05-19).

Em estudos posteriores sobre a história do abolicionismo no Brasil e nos Estados Unidos, Azevedo afirma que a memória do paraíso racial não é uma invenção recente. O mito da democracia racial tem sido tema de diversos trabalhos acadêmicos nas últimas quatro décadas do século XX. E estes para desvendá-lo, partem geralmente dos estudos de Gilberto Freyre, a quem se atribui uma espécie de autoria intelectual do mito da democracia racial. Contudo, segundo a autora, "muitos anos antes que *Casa Gran-*

de & Senzala, publicada em 1933, apontasse a miscigenação como fator explicativo da suposta tolerância racial vigente na sociedade brasileira, os negros dos Estados Unidos já imaginavam o Brasil como um possível refúgio do racismo que os oprimia em seu país" (AZEVEDO, 1996: 152).

A idéia de que o Brasil tinha constituído uma sociedade paradisíaca em termos raciais, desde os primórdios de sua colonização, foi desenvolvida por abolicionistas dos dois lados do Atlântico, já nas primeiras décadas do século XIX, como parte de um largo esforço comparativo visando à compreensão das diversas sociedades escravistas e dos rumos políticos e sociais da luta pela abolição. O abolicionismo transatlântico, nas palavras de Azevedo, "constituiu os próprios rudimentos de uma história comparada das Américas, dando início, desse modo, à construção da memória do paraíso racial brasileiro" (AZEVEDO, 1996: 156)[7].

A despeito de estudos recentes críticos destas duas linhas interpretativas da historiografia brasileira sobre a questão da escravidão – os estudos de Gilberto Freyre e os estudos da Escola Sociológica de São Paulo – , pode-se afirmar que elas foram vulgarizadas nas páginas dos livros didáticos, permitindo a permanência de idéias racistas e estereotipadas do negro. Se a escravidão não conseguiu "aculturar" o negro, a historiografia brasileira do século XX o fez: seja pela proclamação da incapacidade do negro, seja pela sua coisificação.

ENTRE O DITO E O NÃO DITO: O *RACISMO*

Apesar da historiografia brasileira, atualmente, apontar para novos caminhos nos estudos sobre a escravidão e a imagem do negro dentro da história do Brasil, nos livros didáticos permanece idéias preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas do negro. Aos negros, nas "folhas bran-

[7] Sobre o assunto conferir Celia Maria M. de AZEVEDO. *Abolitionism in the United States and Brazil: a comparative perspective*. New York e London, Garland Publishing Inc., 1995.

cas" dos livros didáticos, cabe ainda a função de personagem secundário marginalizado, assistindo a atuação dos grandes sujeitos históricos em cena, na sua maioria brancos. Segundo Moreira *et al*,

> "não existiu apenas um modelo de escravo, nem uma única forma de resistência válida. Ainda que ocorrida dentro do sistema, as estratégias utilizadas por eles para atenuar os efeitos da escravidão, representavam uma ameaça às relações estabelecidas de poder e indicavam a percepção que eles tinham para se opor a elas" (MOREIRA *et al*, In: ANAIS, 1996: 478).

Todavia, apesar da permanência dos preconceitos raciais e discriminações em relação ao negro (ou índios, judeus, entre outros), dentro e fora das salas de aula têm ganhado força movimentos que os combatem e que apresentam novas propostas para reverter este quadro assustador do racismo presente, não apenas nos livros didáticos, mas na nossa sociedade. Mais do que a denúncia do racismo ou preconceito racial (que é também muito importante), é preciso buscar propostas para superá-los, desmistificá-los.

Contudo, devemos lembrar "que para ter um valor duradouro: uma boa desmistificação deve fazer mais que substituir um preconceito social por outro" (GOULD, 1998: 344). Não deixemos que as palavras continuem a segregar, a esconder a diversidade e a inferiorizar.

Não esqueçamos as palavras de Hannah Arendt:

> "Pois não importa o que digam os cientistas, a raça é o, do ponto de vista, não o começo da humanidade mas o seu fim, não a origem dos povos mas seu declínio, não o nascimento natural do homem mas a sua morte antinatural" (ARENDT, 1979).

RETRATOS...
A IMAGEM DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1980

MAIRON ESCORSI VALÉRIO*

"Apesar de tudo, talvez Kropotkin tivesse razão; eu ainda fico com os esperançosos".

Stephen Jay Gould

Ao longo deste ensaio faremos uma análise sobre a construção da imagem do negro veiculada por livros didáticos da década de 1980[1]. Os livros analisados são *História do Brasil*, de Osvaldo Rodrigues de Souza e os dois volumes *História e Vida*, de Nelson e Claudino Piletti; ambos voltados para o Ensino Fundamental (1° grau). Para uma melhor compreensão das reflexões desenvolvidas, dividimos a exposição por temas. Primeiramente, abordaremos como o negro é apresentado no contexto da escravidão e, posteriormente, no processo abolicionista. Aqui já cabe uma crítica ao fato de o negro ter momentos históricos e espaços bem definidos dentro do livro didático; ele só está presente quando estes dois temas são apresentados, escravidão e abolicionismo, como se sua atuação histórica se restringisse a esses dois momentos.

* Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Campinas.

[1] Embora as edições dos livros didáticos analisados datem dos anos 1990, deve-se ressaltar que estes foram produzidos originalmente nos anos 1980.

ÀS CORRENTES: O NEGRO E A ESCRAVIDÃO

Um dos grandes problemas concernentes aos livros didáticos de História do Brasil produzidos na década de 1980, quanto à questão do estudo da escravidão, está latente quando se observa uma visão europocêntrica da história presente nos seus conteúdos. Com base nesta afirmação, pode-se notar que os livros buscam a todo momento "explicar" a inserção do negro no processo de colonização, trilhando em tentativas de responder perguntas racistas dos tipos "como os negros, que são originários da África, chegaram ao Brasil?" (SOUZA, 1992: 63). Souza demonstra uma concepção europocêntrica da História, como se o negro estivesse armazenado [em algum canto da África] à espera da intervenção branca, portuguesa, para trazê-los à "História".

No mesmo sentido seguem-se as respostas que justificam a vinda do negro em detrimento da "não adaptação" e da resistência indígena ao trabalho e também devido aos interesses mercantis lusos no tráfico negreiro (DAVIES, In: PINSKY, 1994: 94 e 98-101). Estas justificativas dão margem a dois tipos de interpretações problemáticas: primeiramente, o índio resistiu, entretanto, o negro aceitou o trabalho e o modo de vida implantado pelo branco (europeu); ou seja, isso pode ser interpretado como "fraqueza" cultural negra além de dar a entender também à idéia de fácil subjugação do negro, que não resiste, mas aceita. A segunda interpretação fica atrelada a uma explicação que reduz a ação histórica aos brancos, pois eram eles que lucravam e usufruíam os benefícios trazidos com o tráfico e a escravidão (análises presas ao aspecto econômico) - a explicação nega a participação histórica dos negros no processo de implantação da escravidão.

Ao atribuir toda a opressão e exploração aos brancos, os autores "travam" – ou melhor, impedem - a participação histórica do negro, pois

> "o combate à exploração não se resolve apenas na denúncia dela e do explorador. Sem a participação ativa ou passiva, consciente ou in-

> consciente, dos oprimidos e explorados, não há exploração nem opressão" (DAVIES, In: PINSKY, 1994: 99)[2].

Outra característica facilmente identificada nos livros didáticos é a construção de visões preconceituosas pela forma como se explicitam algumas explicações sobre o tráfico negreiro. Um exemplo disto é a questão do escambo, a troca feita pelos brancos (portugueses) com os africanos para obter escravos (através de cachaça, fumo de corda, panos, facões, etc.) dá ao leitor (alunos e professores) a impressão de que os africanos eram facilmente "enganáveis", "ingênuos" e "ignorantes", uma vez que os autores não apresentam nenhuma discussão sobre a questão da alteridade ou do relativismo cultural. Desse modo, a "astúcia" e a "inteligência" são características presentes aos brancos que "manipulavam" os negros, como afirma Piletti:

> "(...) os próprios traficantes se encarregavam de provocar guerras entre as tribos para depois comprar os prisioneiros" (PILETTI, 1993: 77).

Ao adentrar às portas da sociedade escravista no Brasil, os autores estudados apresentam esta como antagônica e violenta, onde senhores e escravos, cada um com interesses diferentes e opostos se degladiavam. Entretanto, ambos os autores ressaltam a descomedida violência praticada pelo senhor contra o seu escravo, chegando a citar algumas práticas de tortura e punições realizadas pelos senhores através de descrições e ilustrações (Fig. 01 e Fig. 02). Ao mostrar uma relação extremamente violenta e de maus tratos, os livros didáticos acabam por vitimizar os escravos – sujeitos passivos, negando-lhes mais uma vez a participação histórica, assim como a(s) sua(s) resposta(s) a estas formas de agressão. Apesar de tocarem em alguns pontos de resistência escrava, por exemplo a fuga, os autores o fazem ainda em função da ação branca, ou seja, a fuga se realiza porque o

[2] É importante observar que há uma contradição na própria análise de Nicholas Davies, pois os conceitos de dominantes e dominados automaticamente delegam a ação histórica aos dominantes - os dominados são apenas nesta situação, fruto da ação dos primeiros (MICELI, In: PINSKY, 1994: 38-40).

Fig. 01 - "Capitão-do-Mato" (RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. São Paulo, Martins/EDUSP, 1972).

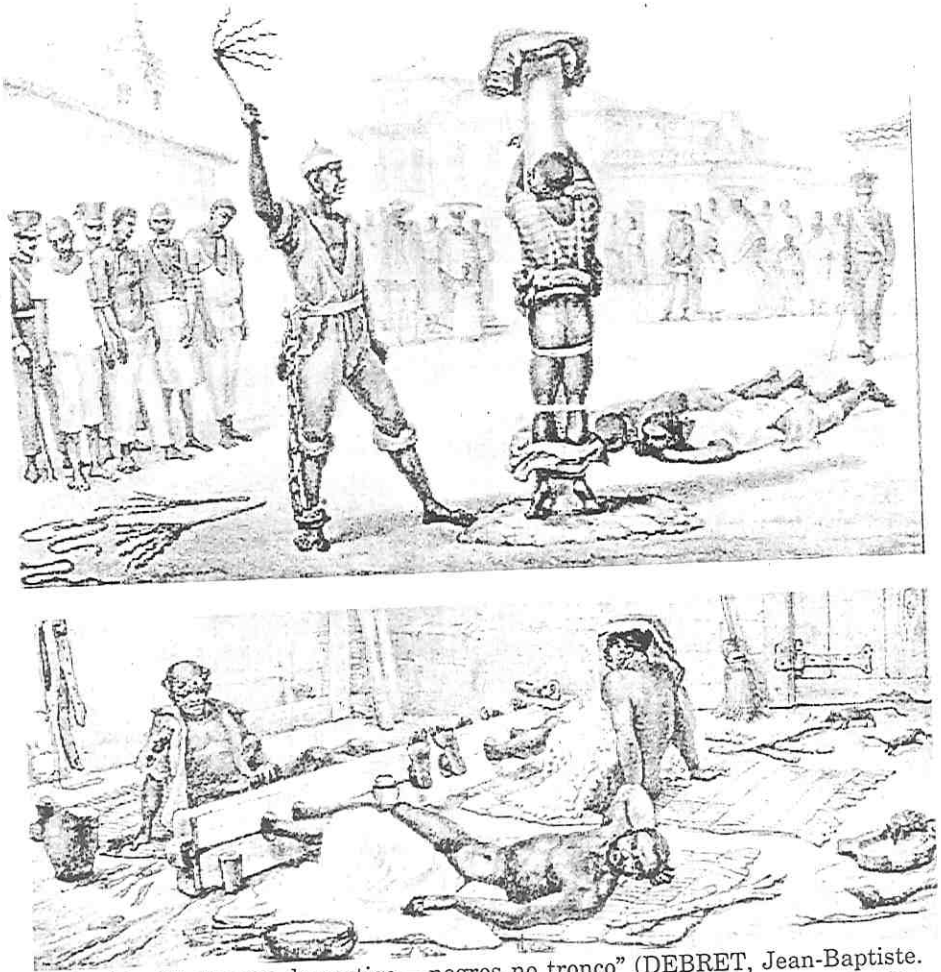

Fig. 02 - "Aplicação do castigo – negros no tronco" (DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e história ao Brasil*. 6ª ed. São Paulo, Martins/Brasília/DF, INL, 1975).*

* *Comentário*: As ilustrações do século XIX produzidas por Johann M. Rugendas (FIG 01) e Jean-Baptiste Debret (FIG. 02) retratando cenas de captura, aplicação de castigos (inclusive no tronco) são reproduzidas nos livros didáticos de Osvaldo Rodrigues de Souza e de Nelson e Claudino Piletti. Essas imagens, utilizadas de maneira descontextualizada e apenas como ilustrações nestes livros didáticos, aparecem com o

branco impôs uma relação tão brutal no trato com o escravo que é quase uma reação incondicional deste tentar escapar. Esta idéia condiciona uma visão sobre a escravidão; traz à cabeça do leitor uma imagem esteriotipada:

> "Assim, quando hoje se fala na escravidão, a primeira imagem que vem à cabeça é a de um homem negro, com o corpo marcado de chicotadas, acorrentado ou preso a um tronco, submetido a uma exploração sem limites por parte de senhores brancos, cruéis e desumanos: é a imagem do escravo coisificado, totalmente subjugada ao poder implacável do senhor, incapaz de qualquer ação autônoma a não ser deixar de ser escravo, suicidando-se ou fugindo para os quilombos" (LARA, 1991: 11).

Além disso, há uma evidente tentativa nessas "análises" de se criar a *catarse aristotélica*[3] em cima do quadro da escravidão, o que acaba por deflagrar vitimização tão grande do negro que o torna apenas "alvo" das atrocidades dos brancos[4].

Ambos os autores ao falarem da resistência negra à escravidão só fazem menção aos tipos de resistência que são reação à violência. A fuga e a formação de quilombos[5] são citados e possuem todo um caráter de heroís-

---

objetivo de confirmar o discurso do escravo coisificado, totalmente subjugado ao poder implacável do senhor, incapaz de esboçar qualquer forma de resistência.

[3] Recurso retórico preconizado primeiramente pelo filósofo grego Aristóteles, que visa desenvolver nos receptores do discurso emoções; comovendo-os, despertando "paixões".

[4] Este tipo de quadro histórico apresentado pelos autores está nitidamente amparado por uma historiografia que enquadra todo o processo de escravidão dentro das esferas de ação das estruturas sócio-econômicas capitalistas (AZEVEDO, 1987: 175-80). Esta analise amplamente divulgada pelos estudiosos da "Escola Sociológica de São Paulo" cria uma imagem onde: "a escravidão teria destituído os escravos da sua humanidade" (MOREIRA *et al*, In: ANAIS, 1996: 476).

Os trabalhos de Florestan Fernandes e seus pesquisadores apontam o recurso dos senhores à violência física e às punições corporais como formas básicas de controle da massa escrava e de manutenção do regime escravocrata, da dominação senhorial e do trabalho escravo organizado.

[5] Conferir Pedro Paulo Abreu FUNARI, "A Cultura Material em Palmares: O estudo das relações sociais de um quilombo pela Arqueologia", *In: Idéias*, FDE-SP, (27): 37-

mo, passando uma imagem de perfeita resistência, de uma luta por "ideais de liberdade". Este tipo de reflexão enquadra-se plenamente no modelo ocidental de heroísmo, ou seja, é o épico de Ulisses, criada por Homero nas clássicas *Ilíada* e *Odisséia*, que encanta estes autores – mostrando, assim, como eles enxergam apenas um "modelo" de resistência branca, incapazes de entrar no universo do negro e falar de resistência cultural, de resistência no cotidiano e etc., só conseguem atentar para as manifestações de luta que estão próximas de seu universo cultural completamente "branco"[6]. Um exemplo bem ilustrativo disto é o uso de uma iconografia retratando um quilombo de autoria de Seth (SOUZA, 1992: 67), onde o negro se encaixa perfeitamente no ideal branco de resistência (Fig. 03). Em relação a esta a imagem, em que o negro está retratado com arma de fogo em punho, coordenando a resistência, vejamos as críticas de Sidney Chalhoub sobre o seu uso aleatório e sem reflexão:

> "Imagem idealizada do quilombo dos Palmares, segundo Seth: aqui, os escravos são sujeitos de sua própria história, mas apenas aqueles que aderiram a esse projeto de organização autônoma. A grande maioria permanece à margem dessa história feita de heróis e mártires" (CHALHOUB, 1991: 39).

Além dessas análises "míopes", que estão assentadas sobre a estrutura de posições históricas clássicas, os livros didáticos também recorrem a julgamentos morais que acabam por empobrecer a análise histórica:

> "em sua sede de lucros, de riqueza, o homem é capaz de prender outro homem como se fosse uma objeto" (PILETTI, 1993: 78).

42, 1995; "A 'República de Palmares' e a Arqueologia da Serra da Barriga", *In: Revista USP*, São Paulo (28), 1996, 06-13.

[6] A apresentação heróica tem seu momento mais exaltado quando os livros exemplificam a resistência com o Quilombo dos Palmares e Zumbi. Esta é a única imagem – aliás individualizada - mais forte de resistência que eles conseguem passar, pois é a que "fascina" dentro da cultura do ocidental (européia).

Essa moralidade não apenas empobrece uma reflexão histórica crítica, como também possibilita a formulação de uma postura de vitimização eterna do negro – "o mito do pobre coitado", que por isso precisa da tutela branca para poder ajudá-lo a desenlaçar-se da "maldade" do homem branco.

Fig. 03 - "Quilombo de Palmares" (Desenho de Seth).*

* *Comentário*: A imagem idealizada do quilombo de Palmares, de autoria de Seth, aparece de forma marcante nos livros didáticos de História do Brasil analisados neste ensaio. Os autores desenvolvem poucas reflexões sobre a história dos quilombos no Brasil no que concerne à sua formação, organização, grupos étnicos e práticas sociais e culturais.

Outro problema a ser suscitado neste ensaio é como estes livros didáticos apresentam suas reflexões sobre cultura. Primeiramente os dois autores levantam um tópico chamado "*As contribuições do negro*" onde eles pretendem mostrar a importância e a influência que a cultura negra legou ao Brasil. Dentro desta perspectiva, os autores fazem referência sobre as crenças religiosas, as comidas, as danças e as músicas, o vestuário e o vocabulário, as quais, hoje no Brasil, são heranças presentes no cotidiano – o seja, o que "sobrou" da cultura negra. Ambos os autores também concordam que a cultura africana foi subjugada pela cultura branca, que era a dominante na sociedade, e Piletti chega a dar o nome a um tópico dessa forma, "*A destruição dos costumes dos africanos*".

Souza e Piletti também fazem menção às "*contribuições do português*" e às "*contribuições do índio*", onde retomam a idéia da construção da nação por três raças. O problema deste tipo de interpretação é que esta passa uma idéia de "democracia racial", ausência de conflito e unidade, em que cada elemento formador da nacionalidade brasileira colabora com o que "possui" para a felicidade geral. Além disso, a idéia de contribuição perpassa a perspectiva de que há uma normalidade corrente; ou seja, metaforizando, é como se a cultura branca fosse um rio e as culturas indígenas e africanas fossem seus afluentes, apêndices desta normalidade. Observemos a fala dos autores:

> "Como vimos, os portugueses vieram ao Brasil para explorá-lo. Para isso, dominaram a população indígena e trouxeram escravos africanos. Como dominadores, impuseram seus costumes, sua língua, sua religião etc. Portanto a cultura brasileira foi formada principalmente por elementos trazidos pelos portugueses" (SOUZA, 1992: 69).

> "A cultura trazida pelo português foi a cultura dominante: a língua oficial do Brasil é o português; a religião católica foi a religião oficial até 1889 e continua sendo a religião da maioria dos brasileiros; a construção das casas – e das cidades, com traçados irregulares, é herança dos portugueses" (PILETTI, 1993: 118).

Esta análise levantada pelos livros didáticos quanto à cultura é extremamente problemática, pois leva a conclusões comprometedoras, por exemplo, a de pensar que a cultura negra é tão fraca e inferior que trouxe apenas contribuições a uma sociedade "completamente" branca. Quanto a estas afirmações, deve-se alertar que não há "apenas" contribuições (negras ou indígenas) porque eles não são apêndices deslocados na sociedade, eles são partes constitutivas dela. Aliás, o que é elencado como cultura negra está apresentado como o exótico, o curioso, e posto também como influência secundária - além do menosprezo conceitual, já que os negros possuem apenas crendices/superstições, enquanto os brancos têm religião. Para Pinsky,

> "O olhar branco e majoritário que lançamos pela História não perdoa nada. Apresentamo-nos como povo branco que, no máximo, recebeu algumas "contribuições" de outras raças, como ensina a maioria de nossos manuais escolares. Segundo um deles, devemos (devemos quem, cara pálida?) aos índios a mandioca, a rede e a queimada (numa dessas, a agressão ao meio ambiente acaba virando coisa de índio ...), e aos negros, alguns temperos, músicas e crendices. Somos, na visão reproduzida na maioria das escolas, brancos que absorvem aspectos pitorescos das outras raças" (PINSKY & ELUF, 1993: 107).

Para concluir, o quadro preconceituoso se completa quando o sincretismo é visto como uma adesão dos ídolos africanos ao catolicismo, ou seja, quem se submeteu foram as religiões negras, pensando sempre a mistura de práticas religiosas a partir do referencial cristão:

> "*crenças religiosas*: umbanda, candomblé, macumba etc. Na África, os negros eram politeístas. No Brasil, misturaram suas divindades com os santos da Igreja Católica. Dessa mistura surgiram vários cultos, praticado nos terreiros, que se multiplicam cada vez mais por todo o Brasil" (SOUZA, 1992: 67).

> "Embora fossem obrigados a seguir a religião católica, os negros não deixavam de lado seus rituais. Dessa forma, as crenças religiosas africanas misturam-se com o catolicismo, formando o que se chama de *sincretismo religioso*.

> Muitas divindades negras, os orixás, foram identificados com os santos católicos: Oxalá, pai dos orixás, foi identificado com Nosso Senhor do Bonfim; Xangô, protetor contra trovões e tempestades, passou a ser identificado com Santo Antônio ou São João; Ogum é São Jorge; Iemanjá é Nossa Senhora da Conceição etc. Essas divindades africanas continuam sendo homenageadas nos terreiros (locais onde são praticados as religiões de origem africana, como a umbanda e candomblé), em muitas cidades do Brasil, principalmente na Bahia.
>
> Algumas festas homenageiam ao mesmo tempo divindades africanas e santos católicos: em 1° de janeiro homenageia-se ao mesmo tempo Nosso Senhor do Bonfim e Oxalá; em 8 de dezembro festeja-se Nossa Senhora da Conceição e Iemanjá" (PILETTI, 1993: 118).

Desta forma, os autores também expõem sua idéia de aculturação do negro, o que conseqüentemente leva à formulação de uma idéia, muito recorrente, de que a cultura do negro subjugou-se diante da do branco dominador. Isto acaba por construir uma visão de "fraqueza" da cultura do negro diante da "potente" cultura branca, que tem prevalecido ao longo dos tempos.

UMA MÃO ESTENDE-SE À SENZALA: O NEGRO NO PROCESSO ABOLICIONISTA

É lamentável que o negro tenha sua ação restringida a determinados momentos históricos dentro do livro didático. Aliás, seria mais cabível se falar em ausência de ação do negro, enclausurado em espaços determinados no livro, tendo sempre uma imagem atrelada à escravidão e ao trabalho. E é dessa forma que se apresentam as análises históricas sobre o processo de abolição no Brasil, repetindo o quadro já traçado anteriormente: onde o protagonista histórico é o branco e todas as suas estruturas; enquanto ao negro é relegado o papel de coadjuvante em determinadas cenas. Um coadjuvante que não age e que está à mercê das mazelas ou do "discurso" branco, *seu porta voz*.

Na exposição feita pelos livros didáticos sobre a abolição, ambos os autores começam sua fala destacando o papel da pressão da Inglaterra em favor da abolição, porém, mostrando apenas a perspectiva econômica da necessidade de ampliação de mercado consumidor para seus produtos industrializados como justificativa pelo interesse na libertação dos escravos. Para eles, não há outros aspectos relacionados à campanha abolicionista inglesa. Depois disso os autores perpassam a esta as questões de enfraquecimento político do Império e também dos interesses econômicos alentados pelos fazendeiros de café dentro deste processo:

> "No fim, até os fazendeiros (...), ficaram a favor do movimento abolicionista por dois motivos principais:
> a) O escravo, com o fim do tráfico, ficou muito caro. (...) Era vantagem substituir os escravos por trabalhadores livres.
> b) Alguns abolicionistas, como Joaquim Nabuco, achavam que junto com a libertação dos escravos deveria vir a reforma agrária (...) Com medo de perder os escravos e as terras (o que poderia acontecer se não cedesse nada e a campanha abolicionista continuasse), os fazendeiros preferiram perder os escravos" (PILETTI, 1993: 37).

Além destes aspectos, os livros didáticos fazem referência à memória dos abolicionistas, os homens brancos que abraçam a causa do negro, estendendo sua mão à senzala e, tutelarmente, ajudando-o a libertar-se da escravidão. No geral, as páginas que tratam do movimento abolicionista no Brasil trazem frases que exaltam o papel de seus "solidários" membros – na sua maioria "brancos" - no processo de libertação dos escravos. Segundo os autores,

> "A campanha abolicionista cresceu depois da Guerra do Paraguai. Jornalistas, poetas, diplomatas e políticos, tais como Rui Barbosa, Castro Alves, Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Luís Gama (ex-escravo e advogado), Antônio Bento e outros, divulgavam as idéias abolicionistas através de livros, jornais, teatros, clubes e nas ruas. Até mesmo os filhos da Princesa Isabel faziam propaganda da abolição num jornalzinho intitulado Correio Imperial.
>
> O Imperador Dom Pedro II também queria a abolição, mas por etapas, para evitar uma crise econômica e política. Em alguns lugares, os

escravos negavam-se a trabalhar. Muitos buscavam proteção nas casas dos líderes abolicionistas" (SOUZA, 1992: 82).

"Terminado o tráfico, era preciso acabar com a escravidão. Os escravos que haviam sido libertados para combater na Guerra do Paraguai quando voltaram, cobertos de medalhas e ferimentos, não quiseram mais continuar como escravos. O próprio Exército era contra a volta deles à escravidão. Muitos oficiais recusaram-se a entregar seus soldados negros aos antigos proprietários. Por sua vez, os donos de escravos não queriam aceitar essa situação.
A campanha abolicionista ganhou as ruas. Jornalistas, políticos e escritores uniram-se na luta pela libertação dos escravos" (PILETTI, 1993: 36).

Em todas estas posturas os protagonistas da "História" são os brancos e são suas estruturas econômicas que agem de maneira definitiva, pesando profundamente no processo de libertação dos negros[7]. Ou então são os questionamentos e problemas políticos que por algum acaso são dirigidos e levantados por brancos e que pesam igualmente para que decorra a abolição. Para Souza

"Muitas pessoas se convenceram da inconveniência econômica do tráfico de africanos. Achavam que era prejudicial à indústria e à própria agricultura. Por isso pretendiam substituí-lo pela mão-de-obra assalariada. Diante disso e da pressão da Inglaterra, em 1850, Eusébio de Queirós, então ministro da Justiça, solicitou e conseguiu do Congresso a aprovação da lei que suprimiu o tráfico de escravos.

(...)

A luta pela libertação dos escravos passou da rua para o Parlamento. Projetos abolicionistas procuravam minar a resistência dos escravagistas.

(...)

O papa Leão XIII, depois de ouvir Joaquim Nabuco, em Roma, pediu aos bispos brasileiros que apoiassem os abolicionistas. Numa

[7] Conferir: Robert Daibert JUNIOR, "Isabel, a "redentora dos escravos": um estudo das representações sobre a princesa". Campinas, SP, IFCH-UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 2001.

> das viagens de Dom Pedro II à Europa, a Princesa Isabel tinha assumido a regência do Império enquanto na chefia do Gabinete Conservador encontrava-se João Alfredo. No dia 13 de maio de 1888, às 15 horas e 15 minutos, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, abolindo a escravidão no Brasil. José do Patrocínio, o grande batalhador pela abolição, chorando, disse: "Meu Deus! Não há mais escravos em minha Terra!". Por esse ato, Isabel foi aclamada " a Redentora" (SOUZA, 1992: 84).

Mas se não são as estruturas econômicas e políticas que estão agindo de forma incisiva e iminente em prol da libertação, são as estruturas culturais que acabam então levando à abolição; mas por algum acaso, estas estruturas culturais de defesa moral do negro, de ação engajada no abolicionismo também são de brancos, pois até a forma de libertar deve ser branca[8]. Para Pinsky

> "O caso da "libertação dos escravos" é típica dessa atitude: até isso teria sido um ato dos brancos, nem nisso os negros teriam tido participação, foram simples objetos da História escrita pelas generosas e delicadas mão da princesa Isabel" (PINSKY & ELUF, 1993: 107).

Enfim, todo o processo de libertação dos escravos resume-se a confusões e a conjunções de discursos em que o único papel do negro é o de interrogação, pois: "o que "nós" os brancos faremos com eles?". Bem, nestes livros didáticos dá-se a impressão que os barões do café "riram" da Lei do

[8] A análise histórico do processo de abolição no Brasil está muito presa à interpretação dada na historiografia brasileira por autores como Emília Viotti da Costa, no livro *Da Senzala à Colônia* (1989). Nesta obra, a autora afirma que foram as transformações econômicas e sociais que conduziram o processo de independência das colônias e, mais tarde, da abolição da escravidão no Brasil (COSTA, 1989: 23). Portanto, abandonando-se nesta abordagem a questão racial. Emília Viotti também sustenta uma imagem atuante e decisiva do movimento abolicionista que muitos livros didáticos reproduziram ao longo dos anos 1980 (e mesmo nos 1990). Para a autora a ação abolicionista está atrelada ao desenvolvimento urbano, pois a multiplicação de empresas e profissionais liberais formou uma camada social menos comprometida com a escravidão, a qual seria a base de apoio para a expansão do movimento abolicionista (COSTA, 1989: 441). Assim como os demais estudiosos dos anos 1960 que produziram trabalhos sobre o período abolicionista, Emília Viotti nega aos negros uma boa parte de responsabilidade pelas vitórias nas campanhas e lutas contra a escravidão.

Ventre Livre e da Lei dos Sexagenários e que foi Joaquim Nabuco – ou "São Nabuco", nas palavras de Celia de Azevedo – quem possibilitou a vitória do abolicionismo[9]. De acordo com estes livros didáticos o negro só emerge nos anos finais da campanha abolicionista, de mãos dadas com abolicionistas, nas luta contra a escravidão.

Infelizmente esta perspectiva etnocentrista e racista perpassa a análise desses dois autores:

> "(...) então a idéia que se passa é a de que o negro, apesar de toda a sua rebeldia, estava impossibilitado de conferir um sentido político às suas ações, dadas as próprias condições objetivas de um modo de produção que os reduziria irremediavelmente à alienação ou incapacidade de assumir por si sós uma consciência de classe" (AZEVEDO, 1987: 175).

DIVERSOS: COMENTÁRIOS, REFLEXÕES E PROBLEMAS

Ao fazer menção sobre a questão do negro na sociedade atual, Piletti cai numa armadilha já apresentada por Oracy Nogueira em seu livro, *Tan-*

[9] A imagem heróica dos abolicionistas como os "homens" que possibilitaram a "libertação escrava" é também profundamente divulgada pelos livros didáticos. No entanto, é preciso observar que eles foram os responsáveis por propostas de controle social sobre os ex-escravos com o objetivo de devolver aos fazendeiros esta mesma força de trabalho que lhes escapava pelas mãos, porém, na condição de mão-de-obra assalariada (AZEVEDO, 1987: 257). Ainda hoje os abolicionistas são considerados heróis por um número significativo de historiadores, especialmente por aqueles devotos de "São Nabuco", de acordo com o artigo de Celia de Azevedo, "Quem Precisa de São Nabuco" (*Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, n. 01, jan./junho 2001, pp. 85-97), apresentado no evento *Brasil: Que 500 são esses?*, promovido pelo Centro Acadêmico de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – 20-21 de junho de 2000. No entanto, segundo Azevedo, inúmeros abolicionistas como Joaquim Nabuco, embora "comovidos" com a situação difícil do negro escravo, dirigiam a sua propaganda exclusivamente para os escravocratas, compartilhando com a preocupação em preservar o negro à disposição dos proprietários dos meios de produção (AZEVEDO, 1987: 33). Conferir também: Celia M. M. de AZEVEDO, "Imagens da África e da Revolução do Haiti no Abolicionismo dos Estados Unidos e do Brasil", *In: Anais da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, 116:7-146, 1996, pp. 51-66.

to Preto quanto branco, pois ao falar da marginalização social do negro, Piletti confunde questões de racismo com questões de classe (NOGUEIRA, 1979: 91). Nessa leitura, o problema se desfoca, não é mais o preconceito racial que traz dificuldades para os negros, mas sim a falta de dinheiro. O fato deles hoje serem na maioria pobres é o que conta para a sua dificuldade de ascensão social[10].

Ao observar este aspecto, Sueli Carneiro, líder do ***Geledés*** – Instituto da Mulher Negra, em entrevista à *Revista Caros Amigos*, afirma que

> "O branco pobre, apesar de sua pobreza, tem um sentimento de superioridade frente ao negro. É algo mais ou menos assim: 'Poderia ser muito pior, além de pobre eu poderia ser preto (...)' Há esse sentimento em qualquer classe social.
> (...)
> O conceito de luta de classe por si só não dá conta de resolver essa ideologia racista. No mais, já conhecemos experiências concretas de sociedades socialistas onde o racismo e a discriminação não foram erradicados" (CARNEIRO, 2000: 24 e 26).

Além desse ponto, faz-se necessário comentar que os autores citados assentam-se na ideologia de raças. Um exemplo disso é Souza dedicar um capítulo chamado "Formação do Povo Brasileiro" para comentar o fato de o povo brasileiro ser formado por três raças: o índio, o negro e o branco[11]. Souza apresenta também por todo o capítulo as visões mais esteriotipadas possíveis para cada uma dessas três "raças".

---

[10] Evidencia-se neste comentário de Piletti sobre a situação do negro hoje um pensamento racista de que o legado cultural da escravidão é tão pesado que excede a própria capacidade dos negros de superá-lo. Esta visão de herança cultural da escravidão é também característica dos estudos efetuados pela "Escola Sociológica de São Paulo", cujos expoentes foram Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Emília Viotti da Costa, entre outros.

[11] Quadro de Mestiçagem – baseado em conceitos e ideologias de raças – conferir *História do Brasil* (1992) – *Volume I*, de Osvaldo R. de Souza, página 69. Sobre as teorias racistas científicas conferir: Stephen Jay GOULD, *A Falsa Medida do Homem* (1998) e Lilia M. SCHWARCZ, *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questões Raciais no Brasil (1870-1930)* (1991).

Dentro desta perspectiva racista, o livro tanto de Souza quanto de Nelson e Claudino Piletti apresentam caracterizações de mestiçagem como: cafuzo, mulato e mameluco. Estas caracterizações ganham até representações iconográficas que acabam por denunciar a concepção de preconceito racial de marca descrita por Oracy Nogueira, referente à estética dos indivíduos. Ao fazer as diferenciações, Souza e Piletti demonstram que a qualificação de negro a um indivíduo é pautada por características físicas. Ser mulato, por exemplo, significa ter menos características físicas de negro. Comparado com racismo nos Estados Unidos, onde ele é de sangue, ou seja, se o indivíduo possuir alguma ascendência negra é considerado negro, independente de suas características físicas, o racismo no Brasil sofre essas diferenciações que dão margem a uma interpretação de "felicidade" aos que não carregam os traços negros.

Outro elemento que podemos identificar é que o negro é sempre representado como desprovido de família[12] e vinculado a ambientes de pobreza material e cultural[13]. Ou seja,

> "em lugar da vida familiar e tribal da África, a vida coletiva da senzala: uma habitação sem divisões, abafada, quase sem janelas, (...)" (PILETTI, 1993: 81)

Enfim, dentro das análises e reflexões propostas neste ensaio, tentamos identificar o constante "olhar branco no mundo negro", demonstrando como a participação negra na história brasileira apresentada pelos livros didáticos é negada em detrimento da exaltação e, dir-se-ia mais, da própria configuração histórica branca. Procuramos também mostrar como existe uma História que reduz a própria História (disciplina escolar) à ação de

[12] Um estudo recente sobre a formação da família escrava no Brasil poderá ser encontrado em Robert W. SLENES, *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX* (1999).

[13] Em artigo publicado nos *Anais do II Seminário Perspectivas de Ensino de História*, em 1996, Moreira *et al* tecem severas críticas às estas imagens sobre o negro/escravo e apresentam estudos dentro da historiografia que apontam para outras direções.

uma elite branca, e discorrer sobre como o negar dessa ação negra significa atribuir aos mesmos passividade.

Dessa forma, podemos perceber que este tipo de história anula o conceito de história de luta de classes, pois quem age historicamente é apenas a elite – o branco. Ao negarem a participação negra na história, os livros didáticos propiciam que os alunos negros pensem que seu papel na história não tem valor, decorrendo daí o fatalismo, um sentimento de impotência de transformação do mundo e uma conseqüente não atuação política em favor de sua própria causa.

Em linhas gerais, os livros didáticos não contribuem para uma formação de identidade negra para alunos negros e também coloca todos os alunos à margem de uma discussão que atordoa a sociedade: ***o racismo***.

O NEGRO NAS PÁGINAS DA HISTÓRIA ENSINADA
A REPRODUÇÃO DO RACISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS 1990

GLÁUCIA CRISTINA CANDIAN FRACCARO*

"Porrada que a gente levava no tronco/
Agora levamos na rua e pronto/
Ficamos com a boca fechada porque não queremos ir para o inferno/
Te mandaram pro saco no fundo do buraco, esse é o mundo moderno/
Tiro de doze, metralhadora e se acabou/
A vida de mais um irmão, que pelos direitos reclamou/
Fique ligado, nada mudou, veja o que se passou/
Chibatada que a gente levava no tronco não se cicatrizou/
Se você não se ligou/
Se liga então, nada mudou/
Se na sua cabeça, eu estou equivocado/
Desça da cobertura e passe aperto do meu lado/
Contraste social, o povo pobre é que vive mal/
Eles querem negão dentro da prisão"

M.V. Bill – *"Contraste Social"*

* Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Estadual de Campinas.

O ponto de partida para a análise da coleção de livros didáticos foi o artigo de Nicholas Davies cujo título é "As camadas populares nos livros de História do Brasil"[1]. Neste artigo, o autor analisa como são apresentados aos alunos os papéis históricos de personagens que ele mesmo chama de "dominantes" e "dominados" da História. Para o autor, não é saudável que os livros transmitam apenas as visões dos vencedores, como também não é indicado que os mesmos pratiquem a "heroicização do povo", ou seja, a mitificação da ação das camadas populares. O autor, para provar estas idéias, analisa uma série de livros didáticos e não didáticos[2].

> "Através deste rápido exame de alguns livros pretendeu-se mostrar como as camadas populares recebem pouco ou nenhum espaço na maioria deles. Ou seja, como a participação popular nos rumos da história brasileira é negada e muito diluída e como em contrapartida, as iniciativas e interesses das classes dominantes são ressaltadas, são enfatizadas" (DAVIES, In: PINSKY, 1994: 103).

Para Davies, é importante perceber como aparecem elencadas as resistências das camadas populares ao longo do tempo, ou seja, como elas estão aparecendo nos livros didáticos, se é encorajando o aluno a ter posturas que visem a mudança ou posturas de apatia quanto às situações de opressão. Além disso, para Davies, é de extrema importância analisarmos também o que não está contido nos livros didáticos:

> "Em outras palavras, o que se deixa de fazer ou dizer é tão importante quanto o que se faz ou que se diz, e isso vale tanto para um indivíduo quanto para uma classe social (dominante ou dominada)" (DAVIES, In: PINSKY, 1994: 95).

[1] Este artigo, apresentado pela primeira vez no *I Seminário Perspectivas de Ensino de História*, em 1988, serviu como ponto de partida para pesquisa apresentada na dissertação de mestrado do autor defendida em 1991 na Universidade Federal Fluminense. Conferir: Nicholas DAVIES, "O Livro Didático de História: ideologia dominante ou ideologias contraditórias?". Niterói, RJ, UFF (Dissertação de Mestrado), 1991.

[2] Quando o autor fala em livros não didáticos, ele se refere aqueles freqüentemente utilizados na elaboração dos didáticos, por exemplo, Caio Prado Júnior, em *Formação do Brasil Contemporâneo - Colônia* (1988), *História Econômica do Brasil* (1980 – 1ª edição 1945), *Evolução Política do Brasil.* (1963 – 1ª edição 1933).

A "camada popular" que pretendo analisar aqui é aquela composta por afro-descendentes, isto é, a proposta é estudar como estes personagens aparecem nos livros didáticos. Levando-se em consideração que este é o grupo social que mais sofre com preconceito racial no Brasil dos dias atuais, é extremamente relevante perceber como este preconceito vem sendo divulgado nas páginas dos livros escolares. Como percebemos ao longo de nossos estudos, no Brasil existe um preconceito diluído na sociedade e é de se esperar que esta diluição também seja uma característica dos livros didáticos.

Há um outro problema com relação às idéias que se divulgam nos livros escolares, o problema da identificação[3] . Para Celia de Azevedo, os livros usados em escolas deveriam se dar ao trabalho de reconhecer que os afro-descendentes não tiveram um papel único na história: a escravidão. Qualquer criança que se depare com os livros atuais se depara também com um sério problema: Uma criança branca pode facilmente se identificar com um "herói nacional", brasileiro ou estrangeiro, como Tiradentes, Joana D'Arc, Anita Garibaldi, etc. Já a criança negra, quando busca "antepassados distantes" na história, os únicos que ela pode perceber são os escravos. Servir ao branco, ou mesmo ser inferior a ele foi todo o papel na História que os afro-descendentes aparentam ter. Este é o enfoque que pretendo utilizar ao analisar a coleção de livros escolhida pelos autores deste livro.

O objeto de análise deste ensaio é a coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental de José Roberto Martins Ferreira[4]. A coleção *História*, publicada pela FTD, tem mais de dez anos de existência, porém, passou por uma reformulação em 1997[5] e ainda é muito usado nas salas de aula.

---

[3] Celia de Azevedo nos chamou a atenção para este aspecto na aula do dia 06 de julho de 2000 [Curso de *História Comparada do Racismo* – Primeiro Semestre de 2000 – Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas].

[4] Ferreira é carioca, desenvolveu um trabalho voluntário de educação nas favelas do Rio de Janeiro e trabalhou como técnico educacional no Projeto Mobral. Atualmente, leciona Sociologia na Faculdade de Economia e Administração da PUC.

[5] No ano de 1997 foi lançado os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Estes documentos, na área de História, traz a proposta de se trabalhar

Quanto ao formato, a coleção apresenta um visual atraente, recheado de gravuras. Mapas, documentos e fotos estão arroladas num caderno suplementar. Estes documentos e fotos trazem textos explicativos, mas não fazem ligação com os capítulos do livro. No prefácio de todos os exemplares da coleção podemos detectar um pouco do que pensa o autor sobre História e o seu ensino.

Para Ferreira, sua obra foi uma das primeiras a sanar o problema do desmembramento do ensino de História em Brasil e Geral, ajudando, então, os professores, pois não precisariam mais se reportarem à outra frente.

Segundo o próprio autor, a coleção adota uma posição de construção de conceitos. Eles devem ser construídos lentamente, e sempre apresentados de uma forma articulada com fatos e personagens. Ele também garante respeitar os diferentes níveis de abstração que apresentam os alunos das diversas séries do Ensino Fundamental. Uma das pretensões de Ferreira foi confeccionar um material que fosse de fácil acesso dos alunos, ou seja, um material que ele entendesse por si mesmo e que não necessitasse do auxílio constante do professor.

O ideal para atingir o objetivo proposto seria analisar toda a coleção didática do Ensino Fundamental. No entanto, para tornar o texto mais objetivo, escolhemos apenas os capítulos que tratam diretamente sobre os afrodescendentes e seus papéis na História. A primeira análise será do Capítulo 16 "O trabalho escravo construindo o Brasil", que pertence ao livro seis dedicado à sexta série do Fundamental; em seguida será o Capítulo 12 do sétimo livro da coleção, dedicado a sétima série, "Fim do tráfico, começo da imigração"; o Capítulo 16, "Brasileiros em busca de sua identidade"; e o Capítulo 17 "Finalmente, acabou a escravidão". Em todos esses capítulos o autor fez uma seleção muito interessante de imagens. A iconografia utilizada é de autoria de Rugendas, Paul-Haro Harring e Debret. Trata-se de imagens com grande potencial de trabalho, no entanto, não há conexão com o texto dos capítulos.

no ensino fundamental com a história temática. Talvez, esteja neste fato a reformulação feita do livro didático analisado.

O TRABALHO ESCRAVO CONSTRUINDO O BRASIL[6]

Ferreira começa o capítulo com o subtítulo "A volta do trabalho forçado" e diz que o escravo já tinha sido utilizado na Antigüidade e que:

> "Podemos mesmo dizer que grande parte da grandeza dessas sociedades deve-se ao trabalho escravo" (FERREIRA, 1997: 136).

Esta idéia estará presente todas as vezes em que o autor se referir à escravidão. Em outras palavras, a idéia de que o afro-descendente enquanto trabalhador escravo foi o único responsável pelo acúmulo de riquezas do Brasil é uma idéia recorrente. Podemos verificar isto no trecho abaixo:

> "Mais de 20 milhões de africanos foram arrancados de suas terras, famílias e amigos para trabalhar e enriquecer fazendeiros, mineradores e traficantes" (FERREIRA, 1997: 137).

O autor se atém à chegada dos europeus na África e pretende traçar um panorama de como viviam as sociedades na época. Ferreira mostra que a prática de escravizar povos já era atividade que as próprias tribos locais praticavam em momentos de guerra. No entanto, faz a ressalva que a escravidão não era o pilar dessas sociedades, era apenas uma prática comum e não se tratava de uma das bases nas quais estão centradas as estruturas políticas e sociais. Foi por causa do tráfico que:

> "Seres humanos passaram a ser caçados como animais" (FERREIRA, 1997: 139).

No destaque acima, o autor, para denotar a violência da captura das tribos em território africano, faz comparação com captura de animais. É nessas tentativas de denotar truculência que o autor passa algumas visões distorcidas e preconceituosas dos afro-descendentes.

No trecho cujo título é "O escravo como mercadoria", em poucas linhas, o autor mostra como a África virou um imenso campo de guerra e quanto o tráfico estimulou este tipo de guerra. Todavia, é no trecho seguinte, "Tumbei-

[6] Conteúdo do livro dedicado à sexta série.

ros: mortos e vivos viajavam juntos", quando Ferreira discorre sobre a truculência dos navios negreiros, que podemos perceber uma afirmação problemática:

> "Não é de se estranhar que 30% a 40% da "mercadoria" morresse durante a viagem" (FERREIRA, 1997:139)

Mesmo que entre aspas, Ferreira faz uso do termo mercadoria sem ressalvas (Fig. 01). Um aluno de sexta série teria de perceber que se tratava de

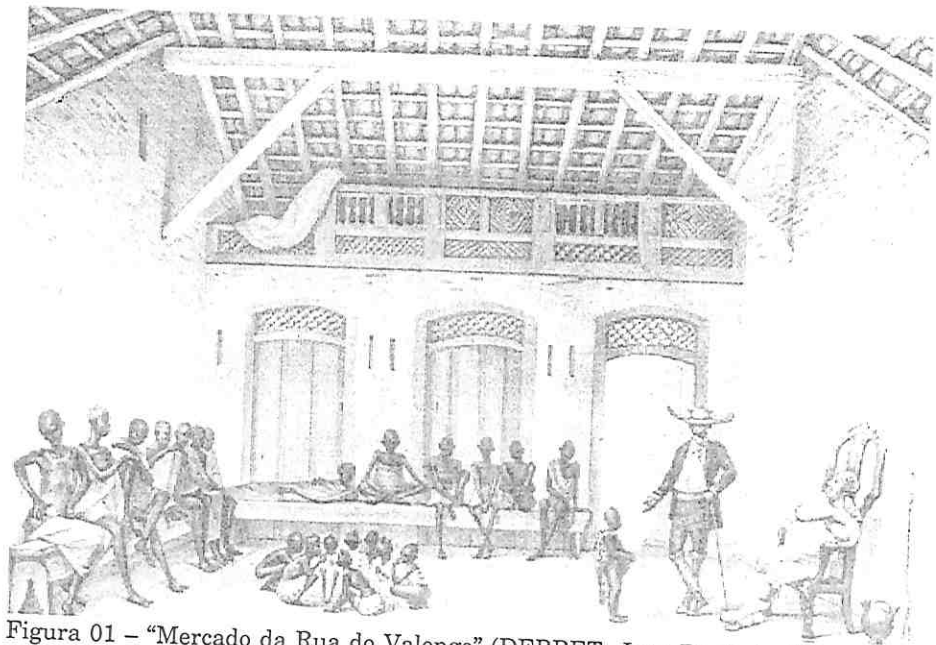

Figura 01 – "Mercado da Rua do Valongo" (DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. 6ª ed. São Paulo, Martins/Brassília/DF, INL, 1975).*

* *Comentário*: O livro didático de José Roberto Martins Ferreira reproduz o desenho do mercado de escravos, de autoria de Jean Baptiste Debret, para ilustrar o discurso do "escravo mercadoria" apresentado no corpo do texto do capítulo referente à escravidão. Assim como a maioria dos autores de livros didáticos de História do Brasil, Ferreira restringe a presença da população negra ao mundo do trabalho escravo. A presença do negro em outros momentos da história tem recebido pouco destaque nos manuais escolares. Outro problema que podemos identificar no livro didático de Ferreira é ausência de uma reflexão sobre o autor da ilustração, a obra e o seu "lugar" de produção.

uma ironia, ou mesmo, de uma tentativa do autor de usar termos que seriam supostamente usados na época. Quais as conseqüências deste tipo de afirmação? Trata-se de uma manobra um tanto quanto complicada. Não explicitar as razões do uso da palavra mercadoria para se referir ao escravo pode dar margem a interpretações enviesadas ou mesmo, perpetuar idéias de inferioridade racial.

O trecho seguinte chama-se "Escravos: 'mãos e pés' da sociedade brasileira". O primeiro parágrafo diz o seguinte:

> "O Brasil foi uma sociedade escravista durante a maior parte de sua história. Isto quer dizer que o trabalho necessário ao funcionamento da sociedade era realizado, principalmente, pelos escravos" (FERREIRA, 1997: 139).

Acima, o autor retorna à idéia do afro-descendente, enquanto escravo e somente assim, ser o responsável pela acumulação da riqueza nacional. Ora, ele afirma acima que o trabalho necessário é o do escravo. Dessa forma, algumas perguntas são imediatas: até que ponto podemos garantir que o afro-descendente escravo é o principal edificador da sociedade brasileira? Será esta idéia uma espécie de "heroísmo de compensação"? Se realmente ele é o edificador da nação, aquele que gerou riqueza para o país, ele só fez isso com o determinante de seu papel de escravo, isto é, a função de escravo é que lhe permitiu ter este papel tão "brilhante" e "belo" (se a visão é a do livro) para toda a sociedade brasileira.

Além disso, fitar o afro-descendente escravo como fornecedor injustiçado de riqueza para o Brasil pode funcionar como uma espécie de compensação (daí o termo heroísmo de compensação), isto é, ele gerou uma riqueza que não usufrui, porém, foi o principal responsável pelo sucesso da sociedade que o capturou. Se ainda vincularmos o problema da identificação dos alunos com seus antepassados, o caso fica mais polêmico. A criança negra, ao ler isto, pode acreditar que tem este papel, de gerar riqueza, ainda nos dias atuais, ou mesmo, se indignar ao ver que os seus antepassados funcionaram como fonte de riqueza e não tiveram nenhum outro tipo de papel[7].

[7] Esta imagem do escravo elaborada por Ferreira aproxima-se das descrições de André

Em seguida, o autor mostra que havia uso da mão-de-obra indígena principalmente na região correspondente ao Estado de São Paulo porque esta não estava muito bem vinculada ao comércio internacional. É dessa idéia que surgem as comparações das mãos-de-obra indígena e negra e o autor explica que o africano dava mais lucro à metrópole por conta das negociações entre os continentes. O tráfico de escravos africanos era extremamente lucrativo.

Uma das razões para este lucro, apontadas pelo autor, é a alta mortalidade de escravos e a baixa longevidade. Observemos o trecho abaixo:

> "Por que os donos de escravos necessitavam estar sempre comprando novos escravos? A resposta é simples e triste: os escravos do Brasil duravam pouco. Segundo estudiosos , os escravos morriam, em média após sete anos de trabalho" (FERREIRA, 1997: 141) [grifo meu].

O termo grifado denota a *coisificação do escravo*. No entanto, nas *Anotações para o professor*, parte do livro a qual se dedica a dar dicas ao professor de como abordar o assunto com os alunos na sala de aula, Ferreira pede que deixem bem claro o processo de coisificação e desumanização pelo qual o afro-descendente passou. Todavia, é ele mesmo quem faz uso de uma expressão muito mal utilizada: dizer que o escravo "dura" pouco é tratá-lo como coisa. Pelo menos para um aluno da sétima série são os objetos que duram pouco, e não as pessoas. Substituir esta infeliz expressão por "morriam cedo", por exemplo, não alteraria a idéia que Ferreira pretendia desenvolver.

Na seqüência, o autor mostra como era o cotidiano de um escravo, a vida na senzala, a horta que ele mesmo cuidava, o trabalho "privilegiado" na casa-grande, o aluguel a que muitos eram submetidos. O trabalho, para a sociedade brasileira, é algo intimamente relacionado com atividades de afro-descendentes. Em outras palavras, o autor mostra como o trabalho manual

João Antonil – *Cultura e Opulência do Brasil* (1710): "Os escravos eram as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles, no Brasil, não possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente. Por isso, todo ano é necessário comprar alguns escravos e reparti-los pelas roças, serrarias e barcas".

se tornou vergonhoso por ser atividade de afro-descendentes apenas. Além disso, possuir escravos era sinal de riqueza, dava *status*.

Ferreira finaliza o capítulo falando da resistência dos escravos. Descontentes com os maus tratos, a violência e o trabalho duro a que estavam submetidos, os escravos se insurgiram contra o sistema:

> "Com tanto trabalho e com tanto castigo, nada mais natural do que a reação dos escravos. As formas de reação, individuais e coletivas, variavam bastante" (FERREIRA, 1997: 143).

Quando o assunto é resistência, os livros didáticos, de uma maneira geral, parecem ser coniventes com uma idéia de apatia. O autor apresenta três formas de resistência que os escravos praticavam que, por si, eram fadadas ao fracasso. A primeira delas é a fuga; fracasso porque o africano não conhece bem o território brasileira e se torna presa fácil na mata que o feitor tão bem conhece. A segunda, é a violência contra o feitor. Ferreira explica que este tipo de atividade não levava a nada, pois com a morte do feitor a situação de miséria do escravo permanecia a mesma. A terceira forma é o banzo, resistência extremamente pacífica por tratar-se de um estado psicológico. O último exemplo é o suicídio, forma rápida de extinguir o sofrimento influenciada pela crença de que a morte levaria a vítima de volta para a África .

Uma vez apresentadas as formas de resistência, o autor conclui que não levavam à nada:

> "Essas formas individuais de protesto pouco resolviam. Acabavam se voltando contra os próprios escravos" (FERREIRA, 1997: 144).

Um enfoque aprimorado nas organizações paralelas de fuga, os quilombos, seria importante para a continuação da análise das resistências. No entanto, o autor comenta as organizações de forma bem passageira:

> "Ao longo da história do Brasil, houve vários quilombos. Uns com apenas dezenas de africanos, e outros, como o de Palmares com milhares de pessoas.
>
> Os quilombos foram destruídos por mercenários. Os fazendeiros não poderiam deixar que o sonho de liberdade se espalhasse entre os escravos. Isso podia acabar com a própria escravidão" (FERREIRA, 1997: 142-43).

As idéias desenvolvidas acima suscitam as seguintes perguntas: a formação de um quilombo é uma atitude tão fracassada quanto o suicídio ou a violência contra o feitor? Até que ponto os escravos acreditavam no sonho de liberdade que o quilombo proporcionava? O que vemos no texto é apenas a apreensão do fazendeiro quanto a estas sociedades paralelas. Em outras palavras, quando o assunto diz respeito a uma das principais formas de resistência dos escravos, o que temos no livro é apenas o medo do senhor perder sua propriedade.

FIM DO TRÁFICO, COMEÇO DA IMIGRAÇÃO[8]

A expansão do café altera o cenário brasileiro do Segundo Reinado. A questão central deste capítulo é perceber a transição da mão-de-obra escrava para o trabalho livre europeu. Logo no início há um retorno à questão do heroísmo por compensação, ou seja, o autor retoma o fato do afro-descendente escravo ser responsável pela riqueza nacional:

> "Mas os homens que realmente produziram tal riqueza [a produzida pelo café] continuavam na mesma situação de seus ancestrais trazidos da África" (FERREIRA, 1997: 138)

Na seqüência, o autor explica um pouco mais sobre a vivência dos escravos afro-descendentes no Brasil de então: não podiam exercer suas "crenças", e costumes (por exemplo a capoeira). Além disso, o autor explica que todas as instituições da época buscaram razões para legitimar a escravidão. Ele ainda ressalta, que muitos cientistas se encarregaram da tarefa de provar que a escravidão era útil e que o afro-descendente, menos inteligente que o branco, só servia para o trabalho[9].

Ferreira também explica que no Brasil havia abolicionistas como José Bonifácio e Padre Feijó. Ele também mostra que o principal aliado do fim da

[8] Este capítulo e os próximos são dedicados à sétima série.
[9] Conferir: Estephen Jay GOUL, *A Falsa Medida do Homem*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

escravidão não era exatamente o abolicionismo, era sim a Inglaterra principalmente porque, em plena Revolução Industrial, ela estava interessada no amplo mercado consumidor que os afro-descendentes poderiam significar. Em seguida, são promulgadas as leis *Bill Aberdeen* e *Eusébio de Queirós*. Estas duas leis representaram, na visão do autor, uma tendência muito forte ao desaparecimento de escravos do território brasileiro (FERREIRA, 1997: 140)

No trecho seguinte, "A solução veio da Europa", o autor passa a mostrar que para resolver o problema de mão-de-obra a solução era contratar trabalhadores da Europa. Ele explica que estes trabalhadores eram vítimas dos processos de urbanização e industrialização européia e que a vinda para o Brasil significava uma salvação[10], como no parágrafo abaixo:

> "Por isso, a notícia de que no Brasil estavam precisando de camponeses para trabalhar em regime de parceria deve ter agradado bastante a inúmeras famílias de regiões atrasadas da Europa Ocidental. Centenas delas embarcaram, dispostas a refazer suas vidas. Vinham em busca de um sonho que já não estava sendo possível realizar na Europa: ter a própria terra" (FERREIRA, 1997: 141).

Não se menciona, neste trecho, outros projetos para o Brasil tão explorados por Celia de Azevedo em *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX* (1987), como o projeto de embranquecimento da população brasileira. Apesar de não ser um problema restrito aos livros didáticos, depois do fim do tráfico saem de cena da História o trabalhador nacional e o trabalhador afro-descendente. Aparentemente, eles deixam de existir para dar lugar ao imigrante europeu. O trabalho livre branco tem a função de impulsionador do capitalismo. Nas *Anotações para o professor*, a dica dada pelo autor é demonstrar como o trabalho escravo contraria a lógica capitalista. O enfoque, em tese, fica restrito à lógica do capital, não se busca mostrar outra visão ou outra razão aos alunos.

[10] Conferir: Silvia Hunold LARA, "Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil", *In: Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, 16, fev. 1998, pp. 25-38.

OS BRASILEIROS EM BUSCA DA SUA IDENTIDADE

Ferreira inicia o capítulo demonstrando o quanto a metrópole censurava a cultura da colônia. A seguir, ele explica como a cultura que aqui era consumida estava toda embebida na cultura européia. Podemos perceber essa idéia no próprio subtítulo *Produtos ingleses, idéias francesas*. O Romantismo também é explorado, principalmente porque é com esse movimento cultural que se cria uma série de mitos nacionais.

O autor, então define, identidade como "aquilo que nós temos de individual e que nos diferencia das demais pessoas". E no Brasil, que tipo de identidade pode-se desenhar?

> "Depois da independência, a questão da identidade cultural do povo brasileiro começou a preocupar nossos artistas e intelectuais. Eles olhavam para a sociedade brasileira e viam índios e, afro-descendentes, europeus e diferentes misturas étnicas. Eles se perguntavam se, com tantas, diferenças, haveria alguma coisa que unificasse os brasileiros" (FERREIRA, 1997: 181).

Em seguida, o autor mostra como o artista é responsável pela definição desse quadro de identidade. O resultado dessa busca foi a ligação do índio com o europeu:

> "A glorificação do índio estabelecia um laço de continuidade entre os antigos e os atuais habitantes do Brasil. Mostrava o índio como parte integrante e como fundador da nação brasileira" (FERREIRA, 1997: 182).

Não se fala em identidade com o afro-descendente. Sem discutir a fundo, parece natural que as classes dominantes do século XIX não admitissem tal ligação. No entanto, o livro didático nessa virada do milênio não se importa de reproduzir a mesma idéia e não busca trabalhos de pesquisadores que tenham incluído o afro-descendente na idéia de identidade nacional. Este aspecto também é claro no trecho abaixo. Neste parágrafo o autor reproduz a visão de "historiadores" de época, mas não os analisa e mais uma vez, o afro-descendente não está incluso:

> "As opiniões dos historiadores divergiam. Alguns, como Manuel Pereira da Silva, acreditavam que a unidade do povo brasileiro tinha sido obra da ação dos governantes. Opinião que devia agradar bastante ao Imperador e aos políticos, outros como Varnhagen, achavam que a unidade do povo decorreu da luta contra estrangeiros, especialmente contra os holandeses" (FERREIRA, 1997: 184).

Por fim, o autor fecha o capítulo alegando que esta busca de identidade foi importante porque, a partir do século XIX, o Brasil passou a refletir sobre si mesmo.

FINALMENTE, ACABOU A ESCRAVIDÃO

Novamente, sob o título "O pesado fardo da escravidão", o autor inicia o capítulo com a idéia de que o afro-descendente é o principal construtor da riqueza nacional, dizendo que "sustentou com seu trabalho a economia brasileira".

No entanto, a parte mais importante do capítulo é "a Abolição não significou a integração". Aqui, o autor quer mostrar que a abolição acabou com a escravidão, porém, lançou o afro-descendente à margem da sociedade:

> "Não tinham direitos políticos, pois eram pobres. A maioria, por ser analfabeta, não tinha também possibilidade de conseguir melhores empregos nas cidades. As áreas agrícolas, que estavam precisando de mão-de-obra, preferiam os imigrantes europeus, cuja vinda para o país era incentivada oficialmente" (FERREIRA, 1997: 196)

Este discurso do despreparo do afro-descendente para o trabalho livre deve ser muito bem trabalhado para não correr o risco de reproduzir uma tese da "Escola de Sociologia de São Paulo" já analisada e criticada no ensaio de Renilson R. Ribeiro. Os livros produzidos por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Emília Viotti da Costa, entre outros, de um modo geral, defendiam a idéia de que o afro-descendente não foi capaz de concorrer no mercado de trabalho porque a irracionalidade e a violência da escravidão o havia deixado incapacitado para certas vivências

que não as da escravidão (FERNANDES, 1978: 20). Como vimos anteriormente, muitos outros autores já discutiram essa idéia e demonstraram o quanto ela é problemática, senão preconceituosa. No entanto, o que vemos aqui é a reprodução de uma idéia muito parecida.

Por outro lado, Ferreira mostra que não houve nenhuma tentativa do governo de integrar o afro-descendente à sociedade e que nada foi feito para se construir uma identidade nacional:

> "Dessa forma, a marginalização da sociedade só servia para consolidar a idéia de que os afro-descendentes eram mesmo inferiores" (FERREIRA, 1997: 197).

O último parágrafo do capítulo é muito ilustrativo:

> "Com muito sacrifício e trabalho, os afro-descendentes vão superando as barreiras do preconceito e conquistando seus espaços, inclusive no mundo da política institucional, na luta por uma sociedade mais democrática e menos discriminatória. Ainda há muito por fazer, e cabe a cada um de nós dar uma contribuição no sentido de construí-la" (FERREIRA, 1997: 197).

Esse tipo de discurso, valorizando as tentativas de dar fim ao preconceito racial no Brasil, é promissor. No entanto, o autor estaria contribuindo mais efetivamente na luta contra o racismo – como ele mesmo sugere – se tivesse observado com mais cuidado os problemas de interpretação presentes no corpo de seu texto, ou mesmo, se tivesse tentado inovar o enfoque dado aos afro-descendentes sem precisar utilizar as mesmas fórmulas dos outros livros didáticos. Este tipo de alternativa é viável, basta que o autor se preocupe em consultar bibliografias diferentes das que sempre são consultadas na elaboração dos livros didáticos.

O NEGRO EM FOLHAS BRANCAS
RACISMO E ENSINO DE HISTÓRIA[1]

> *"A 'genialidade' do racismo brasileiro reside exatamente nisso. Aqui se produziu a forma mais sofisticada e perversa de racismo que existe no mundo, porque nosso ordenamento jurídico assegurou uma igualdade formal, que dá a todos uma suposta igualdade de direitos e oportunidades, e liberou a sociedade para discriminar impunemente".*
>
> Sueli Carneiro

> *"Aqui é natural os negros serem tratados de forma subalterna. Você não tem como reclamar. Se você protesta, é visto como alguém que está perturbando o 'clima agradável' que possa existir nesse ou naquele lugar".*
>
> Milton Santos

A análise de livros didáticos foi um trabalho extremamente enriquecedor para os autores no que se refere ao estudo do preconceito racial no Brasil. Depois de todas as aulas e os debates sobre racismo no curso minis-

[1] Estas considerações finais e as sugestões de leitura foram elaboradas, conjuntamente, pelos autores.

trado pela professora Celia M. M. de Azevedo e nas reuniões de pesquisa ao longo dos últimos meses, a decepção sobre o que encontramos nas nossas análises foi inevitável[2]. Encontramos vários problemas nas coleções analisadas, que já foram discutidas nos ensaios anteriores, mas que pretendemos fechar aqui.

Trata-se até mesmo de um "clichê" no país da "democracia racial": os autores analisados não demonstram nítidas intenções de elaborarem obras racistas ou preconceituosas. Em outras palavras, *não pretendem declaradamente inferiorizar os afro-descendentes.*

Porém, no decorrer de seus textos, ao inserir o afro-descendente na História cometem deslizes que os prejudicam diretamente. Numa visão mais panorâmica, os autores caem em contradição. Nos tópicos em que se pretende discutir e mostrar aos leitores que o fim da escravidão não solucionou o problema de inserção social do negro e muito menos o integrou à sociedade, os livros didáticos acabam por cair em armadilhas e reproduzir idéias preconceituosas, como o despreparo do negro para o mercado de trabalho em função do traumático e longo período de trabalhos forçados – escravidão.

Na maioria das vezes, os autores reproduzem idéias baseadas em trabalhos acadêmicos já muito discutidos e com análises problemáticas: é o caso do uso dos autores que compõem a "Escola Sociológica de São Paulo", dentre eles, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Emília Viotti da Costa. Nos livros didáticos, os autores fazem uso da idéia de que os afro-descendentes, após a Lei Áurea, não estavam aptos para se inserir na "nova" sociedade competitiva, mais modernizada.

Os problemas mais graves dos livros escolares aparecem quando os autores pretendem discutir a identidade cultural brasileira. Ferreira, por exemplo, omite a presença do negro em aspectos culturais, sua preocupação maior é discutir o Romantismo e a construção de heróis nacionais atra-

[2] Deparamos, em vários momentos, folheando as páginas dos livros didáticos de História do Brasil, com a permanência – ou melhor, a persistência – de concepções racistas e preconceitos raciais, mesmo em autores muito bem "intencionados".

vés da figura do índio, do "bom selvagem", necessariamente pautada na figura do branco. Souza e Piletti arriscam ao tentar encaixar o afro-descendente no universo cultural, mas também não o conseguem fazê-lo. Os autores restringem o papel do negro na nossa sociedade ao explicar qual foi a sua "contribuição" para a construção do Brasil, dando a idéia de que eles acrescentaram algo numa cultura pronta. Os autores, portanto, difundem idéias racistas nos seus discursos.

O afro-descendente é parte integrante da história, não é saudável omiti-lo e muito menos destacá-lo considerando apenas suas "contribuições". Ao explicar sobre "contribuições", o etnocentrismo é nítido, o foco central de análise é o branco e o afro-descendente apenas "contribui" para algo que já existia e era hegemônico. Não parece oportuno, para nós, o negro ter um espaço definido/delimitado nos livros didáticos já que este é uma parte integrante de acontecimentos e fatos, enfim, da História. Este tipo de atitude implica numa forma de segregação tão violenta quanto as vivenciadas ao longo do século XX no mundo.

Os autores também arriscam, e caem em armadilhas, quando tentam esmiuçar estas "contribuições". As religiões africanas, para os autores, não são religiões propriamente ditas, são apenas crenças ou crendices. Qualquer outro tipo de atividade, manifestação cultural, hábito, vira objeto "pitoresco" – o diferente, sem a menor preocupação com discussões sobre a questão da "alteridade".

Os deslizes, portanto, são constantes nas obras que analisamos. Podemos identificar dois exemplos sintomáticos: Ferreira escreve, literalmente, que o escravo negro "durava pouco" – coisificando-o; Souza e Piletti quando referem-se à questão das religiões, dos costumes e da família africana, condenam estes elementos ao quase total desaparecimento, ou então afirmam que acabaram sendo sucumbidos pela força da cultura branca; dando a esta um caráter de superioridade e de normalidade. Fica nítido, então, que os autores dos livros não encontraram a melhor maneira de se trabalhar o preconceito, ou mesmo, a História, sem reproduzir o preconceito, caem em suas próprias armadilhas. A denúncia é importante, mas e

depois? Discursos panfletários, sozinhos, não resolvem o problema do racismo. Muito menos, queimar os livros didáticos.

Outro aspecto crucial para a discussão é a tentativa de provocar *catarse* nos leitores, utilizada de maneiras diferentes pelos autores. Porém, com os mesmos objetivos: provocar a comoção diante do afro-descendente sem condições para resistir à violência do branco – o negro passivo que precisa de "tutela". Ferreira, ao identificar o afro-descendente como o principal responsável pelo acúmulo de riqueza nacional, acaba dando margem à seguinte interpretação: o negro foi o único edificador da riqueza do Brasil, mas não usufruiu dela nem um décimo. Ora, o primeiro sentimento que desperta no leitor (para lembrar, de sétima série) é pena, dó, comoção. É despertando pena que se resolve o problema do preconceito? Gerar a pena é promover catarse, o objetivo é chocar, e não procurar caminhos para superar o problema da discriminação e do preconceito racial.

O mesmo acontece nos livros de Souza e Piletti. Os autores se encarregam de elencar inúmeras ilustrações de instrumentos de tortura usadas contra os escravos. Sua meta, semelhante a Ferreira, é mostrar o quanto o negro foi castigado e torturado ao longo da História. Denunciar a violência do sistema escravista é importante. Houve violência na relação entre senhores e escravos uma vez que esta fazia parte desta lógica de dominação. O problema é ter uma interpretação que coloca o escravo na condição de vítima indefesa, numa relação em que a violência o tornava incapacitado para agir e reagir, dando a idéia da "grande potencialidade branca" em submeter os escravos, incapazes de resistir.

Ao concluírem os capítulos sobre o problema da integração digna do negro na sociedade, os autores discursam como se o racismo pertencesse ao passado. Dizem que este grupo social está na luta por direitos e que merecem tais, contudo não deixam claro o preconceito em si.

O afro-descendente aparece constantemente em função do branco. Quando o assunto é resistência, o enfoque dado é o medo que o senhor sente. O quilombo é uma ameaça para o senhor e é este o foco explorado pelos autores. Não houve nenhuma menção quanto à formação dos quilombos,

como eles funcionavam, qual a relação deles com as comunidades vizinhas. No livro didático *História*, Ferreira anexou nos cadernos de mapas e documentos uma foto de um monumento à Zumbi, não há maiores discussões ou menções no corpo do texto.

A característica do negro, como agente histórico, é muito peculiar. Ele não tem nenhum tipo de autonomia. A hegemonia pertence aos brancos. Todos acontecimentos ligados a ele, durante a História, estão sob a responsabilidade do branco. A escravidão quem institucionalizou foi o branco, a Abolição também. A abolição aconteceu porque a Inglaterra, as elites locais ou os países hegemônicos quiseram. Não há nenhum tipo de ressalva nesse sentido nos discursos dos livros didáticos. O branco é o único agente histórico. Os livros didáticos, nessa perspectiva, não abrem espaços e/ou possibilidades para outras leituras ou interpretações.

Enfim, um diagnóstico evidente é que os livros analisados (e no mínimo eles) não abordam de forma adequada a figura do afro-descendente. Utilizam visões e fatos que a historiografia recente já têm discutido e problematizado, sem nenhum cuidado aparente e acabam por reafirmar o preconceito racial dentro da "democracia racial" do Brasil. Como observa Sueli Carneiro, militante do movimento negro, em entrevista à revista *Caros Amigos*, precisamos atacar de frente uma doença social que no Brasil completou quinhentos anos: *a discriminação do negro*. Essa luta pressupõe, num primeiro passo, reconhecer que os negros ou os afro-descendentes "são plurais, são seres humanos, são múltiplos embora discriminados".

AVENTURAS NA SALA DE AULA: ATIVIDADES SUGERIDAS PARA O PROFESSOR DE HISTÓRIA

A temática do afro-descendente na história do Brasil pode ser abordada de várias maneiras e com diferentes fontes/recursos didáticos na sala de aula pelo professor. O professor de História, por exemplo, pode trabalhar com os alunos a história das rebeliões escravas, como os quilombos e as

insurreições; estudar a família escrava/negra, com a finalidade de desmistificar a idéia do negro segregado a momentos históricos determinados, desprovido de família e vinculado aos ambientes de pobreza material e cultural; pesquisar sobre as formas de resistência; discutir em sala de aula o papel das lutas e manifestações contra a discriminação racial – denúncia do racismo – dando destaque para os movimentos negros atuantes no Brasil; analisar com os alunos os significados do "13 de maio", não apenas como a data de libertação dos escravos, mas também como uma data de protesto contra as discriminações e preconceitos raciais (neste caso, seria enriquecedor trazer para sala de aula um representante do movimento negro para falar aos alunos); usar o livro didático como documento para refletir sobre as imagens do negro dentro da sociedade brasileira – não precisa queimá-los, pois eles podem servir como armas contra as próprias idéias racistas que estes propagam.

Para auxiliá-lo em suas aulas, o professor pode recorrer a apoios didáticos como filmes, trechos de documentos, biografias, jornais, revistas, poemas, pinturas, paradidáticos e livros didáticos. Mais do que imagens "verdadeiras" do negro, o professor precisa permitir aos alunos perceberem que estas fontes, cada uma à sua maneira e especificidade, apresentam representações construídas no tempo e no espaço por diferentes sujeitos – olhares. Ao professor e alunos cabe a missão de realizar suas próprias reflexões, com ou sem os livros didáticos, afinal, eles também são agentes históricos.

A aula é uma aventura que se realiza a cada dia com diferentes roteiros e desafios. Não esqueçamos que está viagem ao conhecimento histórico não se faz sem participação e diálogo aberto entre professor e alunos. Existem maneiras de se contar histórias, basta atravessarmos a rua que nós separa da sombra da repetição passiva – a "educação bancária" – para a luz da reflexão, a educação libertadora. Tenhamos em mente, como nos lembra Paulo Freire, que a educação é uma prática de liberdade.

Sugestões e propostas inovadoras para as aulas de História no Ensino Fundamental e Médio podem ser encontradas nos seguintes livros: *O ensi-*

no de história e a criação do fato, organizado por Jaime Pinsky (São Paulo, Contexto, 1991); *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Maria Fernandes Bittencourt (São Paulo, Contexto, 1998); *Inaugurando a História e construindo a nação*, organizado por Lana Mara de Castro Siman e Thaís Nívia de Lima e Fonseca (Belo Horizonte, Autêntica, 2001). E para a análise da temática do afro-descendente nas aulas de História, já sugerimos, ao longo deste livro, algumas obras que podem oferecem apoio para a organização dos planos de atividades.

Há muitas outras obras que poderiam ser citadas aqui, mas deixamos ao professor, dentro de suas condições de trabalho, a responsabilidade de preparar suas aulas e construir suas estratégias de pesquisa e discussão com os alunos. Pois, afinal, a aula é sua, mestre. Não é o livro didático sozinho que irá ensinar essas crianças e adolescentes a conhecerem a si mesmos e ao mundo.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

FERREIRA, José Roberto M. *História: 6ª série*. Edição Reformulada, São Paulo, SP, FTD, 1997.

_____. *História: 7ª série*. Edição Reformulada, São Paulo, SP, FTD, 1997.

PILETTI, Nelson & Claudino Piletti. *História & Vida (Volume I)*. 13ª ed. São Paulo, Ática, 1993.

_____. *História & Vida (Volume II)*. 10ª ed. São Paulo, SP, Ática, 1993.

SOUZA, Osvaldo Rodriguês. *História do Brasil (Volume I)*. 20ª ed. São Paulo, SP, Ática, 1992.

_____. *História do Brasil (Volume II)*. 19ª ed. São Paulo, SP, Ática, 1992.

LEIS E DIRETRIZES CURRICULARES

BRASIL. "Da Educação, da Cultura e do Desporto", *In: Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, capítulo III, seção I, 1988, pp. 38-39.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61, de 20 de Dezembro de 1961)*. Brasília, DF, MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências (Lei n. 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971)*. Brasília, DF, MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996)*. Brasília, DF, MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia (1ª a 4ª séries)*. Brasília, DF, MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história (5ª a 8ª séries)*. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF, MEC/SEF, 1998c.

SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. *Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau*, São Paulo, SEE/CENP, 1992.

LIVROS

ANDREWS, George Reid. *Blacks and Whites in São Paulo – Brasil (1888- 1988)*. Madison, University of Winconsin Press, 1991 [há edição em português: *Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru, SP, EDUSC, 1998].

ARENDT, Hannah. *As Origens do Totalitarismo*. Rio de Janeiro, Documentário, 1979.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Abolitionism in the United States and Brasil: a comparative perspective*. New York and London, Garland Publishing Inc. 1995.

_____. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*. Rio de Janeiro, RJ, Paz & Terra, 1987.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos de ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria F. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1998.

_____. *Pátria, civilização e trabalho – o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo, SP, Loyola, 1990.

CABRINI, Conceição *et al. Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1977.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2ª ed. Brasília, DF, UnB, 1999.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1979.

_____. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e história ao Brasil*. 6ª ed. São Paulo, Martins/Brasília/DF, INL, 1975.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

DEGLER, Carl N. *Nem preto, nem branco. Escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, Editorial Labor do Brasil S.A, 1976.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro sociedade de classes (volume I: "O legado da raça branca" – volume II: "No limiar de uma nova era")*. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1978.

_____. *Circuito Fechado: Quatro Ensaios sobre o "Poder Institucional"*. São Paulo, Hucitec, 1976.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.

FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo o mundo*. (trad.), São Paulo, Ibrasa, 1983.

_____. *Falsificações da História*. (trad.), Lisboa, Europa/América, s/d.

_____. *História vigiada*. (trad.), São Paulo, Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP, Papirus, 1993.

_____. *Ser professor no Brasil: História oral de vida*. Campinas, SP, Papirus, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1975.

FREITAG, Barbara *et al. O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil*. Brasília, DF, REDUC, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo, Contexto, USF, 1998.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala (Formação da Família Brasileira sob o regimen de economia patriarcal)*. 2ª ed. Rio de Janeiro, SCHMIDT-EDITOR, 1936.

_____. *Novo Mundo nos Trópicos*. São Paulo, Ed. Nacional, 1971.

_____. *Sobrados e Mucambos – Decadência do Patriarcado Rural e desenvolvimento urbano*. 5ª ed. Rio de Janeiro, RJ, José Olympio, 1977.

FUNARI, Pedro Paulo A. *A História e o sentido das escolas técnicas*. São Paulo, SP, CEETEPS/UNESP, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo A., M. HALL & S. JONES. *Historical Archaeology, Back from the edge*. Londres, Routledge, 1999.

FURET, François. *A Oficina da História*. Lisboa, Gradiva, s/d.

GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de Quilombolas: Mocambos e Comunidades de Senzalas no Rio de Janeiro – século XIX*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1995.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ, 1995.

GOULD, Stephen Jay. *A Falsa Medida do Homem*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

GRAHAM, Richard. *Escravidão, reforma e Imperialismo*. São Paulo, Perspectiva, 1979.

IANNI, Octavio. *Escravidão e Racismo*. São Paulo, Hucitec, 1978.

_____. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da Violência – escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)*. São Paulo, SP, Paz & Terra, 1988.

LE GOFF, Jacques *et al. A Nova História*. Lisboa, Edições 70, 1984.

LENSKIJ, Tatiana & Nadir Emma HELFER (orgs.). *A Memória e o Ensino de História*. Santa Cruz do Sul, RS, EDUNISC/ANPUH/RS, 2000.

JOANILHO, André L. *História e prática: pesquisa em sala de aula*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1996.

MAESTRI FILHO, Mário. *Cisnes Negros: uma história da Revolta da Chibata.* São Paulo, Moderna, 2000.

_____. *O escravo gaúcho. Resistência e trabalho.* São Paulo, Brasiliense, 1984.

MATTOS, Ilmar R. (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil.* Rio de Janeiro, Access, 1998.

MICELI, Paulo C. *História, histórias: o jogo dos jogos.* Coleção Trajetória 4, Campinas, SP, Gráfica do IFCH, 1996.

_____. *O mito do herói nacional.* 3ª ed. São Paulo, Contexto, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Programas e Currículos no Brasil.* Campinas, SP, Papirus, 1991.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *A ressaca da marujada.* Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 2001.

NEGRÃO, Esmeralda V. *Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis: Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) em São Paulo.* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986.

NIKITIUK, Sônia T. (org.). *Repensando o ensino de história.* 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.* São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1979.

NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.* 4ª ed. São Paulo, Moraes, 1981.

NUNES, Silma do Carmo. *Concepções de mundo no ensino de História.* Campinas, SP, Papirus, 1996.

PINSKY, Jaime & ELUF, Luiza Nagib. *Brasileiro (a) é assim mesmo: cidadania e preconceito.* São Paulo, 1993.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato.* 6ª ed. São Paulo, Contexto, 1994.

_____. *Estado e livro didático.* Campinas, SP, Ed. da UNICAMP, 1985.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil e outros estudos.* 4ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1963.

_____. *Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia.* 23 ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

_____. *História Econômica do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

Racismo Cordial, São Paulo, Folha de S. Paulo/DATAFOLHA/Ática, 1995.

REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

REIS, João José & SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

REIS, João José & Flávio dos Santos GOMES (orgs.). *Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

REIS. José Carlos. *As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 2ª ed. Rio de Janeiro, FGV, 1999.

RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. São Paulo, Martins/EDUSP, 1972

SCHWARCZ, Lilia K. M. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

SCHWARCZ, Lilia K. M. & Letícia Vidor de S. REIS (orgs.). *Negras Imagens*, São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro, ANPUH/Ed. Marco Zero, 1984.

SIMAN, Lana Mara de Castro & Thaís Nívia de Lima e FONSECA (orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação*. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2001.

SLENES, Robert W. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

WEREBE, Maria José. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil (30 anos depois)*. São Paulo, Ática, 1994.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

ÁFRICA - Revista do Centro de estudos Africanos da USP

FUNARI, Pedro Paulo A. "o estudo arqueológico de Palmares e a sociedade brasileira", *In: África*, São Paulo, USP, n. 20/21, 2000, pp. 93-103.

Anais da Biblioteca Nacional

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. "Imagens da África e da Revolução do Haiti no Abolicionismo dos Estados Unidos e do Brasil", *In: Anais da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, RJ, 116: 7-146, 1996, pp. 51-67.

Bolando Aula de História

FUNARI, Pedro Paulo A. "Ensino de História, modernidade e cidadania", *In: Bolando Aula de História*, São Paulo, n.07, set. 1998, pp. 12-13.

Boletim do Centro de Memória da UNICAMP

FUNARI, Pedro Paulo A. "A Arqueologia Histórica no Brasil", *In: Boletim do Centro de Memória da UNICAMP*, Campinas, SP, CMU-UNICAMP, 6, 12, 1994, pp. 51-60.

Cadernos CEDES

FENELON, Déa R. "A formação do profissional de História e a realidade do ensino", *In: Cadernos CEDES*, Campinas, SP, CEDES/Cortez, n. 08, 1983, pp. 24-31.

_____. "A questão de Estudos Sociais", *In: Cadernos CEDES*, Campinas, São Paulo, CEDES/Cortez, n. 10, 1984, pp. 11-22.

GÓI, Vera Lúcia. "Fichas de consulta em substituição ao livro didático", *In: Cadernos CEDES*, Campinas, SP, CEDES/Cortez, n. 10, 1984, pp. 53-56.

PAES, Maria H. Simões. "O ensino de História no primeiro grau: o uso de documentos", *In: Cadernos CEDES*, Campinas, SP, CEDES/Cortez, n. 10, 1984, pp. 48-52.

ROSSI, Vera Lúcia S. de. "Aprender História vivendo História", *In: Cadernos CEDES*, Campinas, SP, CEDES/Cortez, n. 10, 1984, pp. 36-42.

ZAMBONI, Ernesta. "Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança", *In: Cadernos CEDES*, Campinas, São Paulo, Cortez, n. 10, 1984, pp. 63-71.

Cadernos de Pesquisa

FRANCO, Maria Laura B. "O livro didático de História do Brasil", *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (41), maio de 1982, pp. 22-27.

Caros Amigos

"Sueli Carneiro: uma guerreira contra o racismo" (Entrevista Explosiva), *In: Caros Amigos*. Ano III, n. 35, fev. 2000.

Educação & Sociedade

CHAUÍ, Marilena. de S. "Ideologia e educação", *In: Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 05, 1980, pp. 24-40.

HOFLING, Eloísa de M. "A cidadania em livros didáticos de Estudos Sociais", *In: Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 20, 1986, pp. 90-93.

NADAI, Elza. "Análise da prática pedagógica, o ensino de História no 2° grau: problemas, deformações e perspectivas", *In: Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 19, 1984, pp. 134-146.

PEREIRA, Maria Arleth. "Os vinte anos de regime autoritário e sua influência na universidade brasileira", *In: Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 20, 1986, pp. 115-124.

Em Aberto

ARROYO, Miguel. "Pátria Amada, Ignorada", *In: Em Aberto*, Brasília, DF, ano 07, n. 37, jan./mar. 1988, pp. 17-25.

CAMARGO, Dulce M. P. & Ernesta Zamboni. "A criança novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola", *In: Em Aberto*, Brasília, DF, ano 07, n. 37, jan./mar.1988, pp. 25-30.

NADAI, Elza. "Estudos Sociais no primeiro grau", *In: Em Aberto*, Brasília, DF, ano 07, n. 37, jan./mar. 1988, pp. 01-16.

Estudos Afro-Asiáticos

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. "Abolicionismo e memória das relações raciais", *In: Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, RJ, CEAA, (26), setembro de 1994, pp. 05-19.

_____. "O Abolicionismo Transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro", *In: Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, RJ, CEAA, (30), dezembro de 1996, pp. 151-162.

_____. "Quem precisa de São Nabuco", *In: Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, RJ, CEAA, ano 23, n. 01, 2001, pp. 85-97.

Estudos Avançados

ANDREWS, George R. "Democracia racial brasileira (1900-1990): um contraponto americano" *In: Estudos Avançados*, São Paulo, USP, 11 (30), 1997, pp. 95-115.

Estudos Ibero-americanos

FUNARI, Pedro Paulo. "A arqueologia e a cultura africana nas Américas", *In: Estudos Ibero-americanos*, Porto Alegre, RS, PUCRS, XVII, 2, 1991, pp. 61-71.

FUNARI, Pedro Paulo & Charles e. ORSER JR. "Pesquisa arqueológica inicial em Palmares", *In: Estudos Ibero-americanos*, Porto Alegre, RS, 18, 2, 1992, pp. 53-69.

Idéias

FUNARI, Pedro Paulo A. "A cultura material de Palmares: o estudo das relações sociais de um quilombo pela Arqueologia", *In: Idéias*, São Paulo, FDE, 27, 1996, pp. 37-42.

Interseções

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. "Entre o universalismo e o diferencialismo: uma reflexão sobre as políticas anti-racistas e seus paradoxos", *In: Interseções*, Rio de Janeiro, UERJ, ano II, n. 01, 2000, pp. 85-94.

Projeto História

LARA, Silvia H. "Escravidão, cidadania e história do trabalho", *In: Projeto História*, São Paulo, PUCSP, 16, fev. 1998, pp. 25-38.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

FUNARI, Pedro Paulo A. "O ensino de História na Escola técnica: teoria e prática", *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 75, n. 179/180/181, jan./dez. 1994, pp. 118-131.

Revista Brasileira de História

CAMARGO, Dulce Maria e outras. "Sabores e Dissabores do ensino de História", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 09, n. 19, set. 1989/fev. 1990, pp. 181-195.

CARVALHO, Anelise M. M. de e outros. "Aprender quais histórias?", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 07, n. 13, set. 1986/fev. 1987, pp. 153-164.

CIAMPI, Helenice. "A reconstrução problematizada", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/fev. 1993, pp. 241-264.

"Ensino de História: Opções em Confronto" (Nota Explicativa), *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 07, n. 14, mar./ago. 1987, pp. 231-248.

FENELON, Déa R. "Sobre a Proposta para o ensino de História de 1° grau", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 07, n. 14, mar./ago. 1987, pp. 249-254.

FONSECA, Selva G. "Ensino de História: Diversificação de abordagens", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 09, n. 19, set. 1989/fev. 1990, pp. 197-208.

FUNARI, Pedro Paulo A. "Antigüidade, Proposta Curricular e Formação de uma Cidadania Democrática", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 07, n. 14, mar./ago. 1987, pp. 261-262.

_____. "Poder, Posição, Imposição no ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção de conhecimento", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 08, n. 15, set. 1987/ago. 1988, pp. 257-264.

GAGLIARDI, Célia Morato *et al.* "Reflexões sobre a prática diária no ensino de História", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 09, n. 19, set. 1989/fev. 1990, pp. 143-179.

GLEZER, Raquel. "Estudos Sociais: um problema contínuo", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 02, n. 03, mar. 1982, pp. 117-149.

_____. "Novos livros e velhas idéias", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 04, n. 07, 1984, pp. 149-154.

LAVILLE, Christian. " A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, Humanitas/FAPESP, vol. 19, n. 38, 1999 (URL: <http://www.scielo.br>).

MARTINS, Maria do Carmo. "A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional", *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 18, n. 36, 1998, pp. 39-59.

NADAI, Elza. "A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 06, n. 11, set. 1985/fev. 1986, pp. 99-116.

_____. "O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993, pp. 143-162.

NAPOLITANO, Marcos F. d' Eugênio *et al*. "Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História", *In: Revista brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 07, n. 13, 1987, pp. 177-188.

NEVES, Joana & BRANDÃO, Zeluiza. "Condições de Trabalho do Professor de História", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 06, n. 12, mar./ago. 1986, pp. 215-230.

RICCI, Claudia Sapag. "A academia vai ao ensino de 1° e 2° graus", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 09, n. 19, set. 1989/fev. 1990, pp. 135-142.

_____. "Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 18, n. 36, 1998, pp. 61-88.

ROSA, Zita P. "A formação do 'professor I' e o ensino de História", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 05, n. 10, mar./ago. 1985, pp. 255-259.

SILVA, Marcos Antonio da & ANTONACCI, Maria Antonieta M. "Vivências da Contramão – Produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1° e 2° graus", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 09, n. 19, set. 1989/fev. 1990, pp. 09-29.

SILVA, Marcos Antonio da. "A Impaciência do Preconceito e o Coro dos Contentes", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 07, n. 14, mar./ago. 1987, pp. 255-260.

SILVA, Zélia Lopes da. "Asterix e a dominação romana", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 05, n. 10, mar./ago. 1985, pp. 232-246.

SOFFIATI, Arthur. "A ausência da natureza nos livros didáticos de História", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 09, n. 19, set. 1989/fev. 1990, pp. 43-56.

STEPHANOU, Maria. "Currículos de História: Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 18, n. 36, 1998, pp. 15-38.

VILLALTA, Luiz Carlos. "Dilemas da relação teórica e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993, pp. 223-232.

ZAMBONI, Ernesta. "O conservadorismo e os paradidáticos de História", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH & Marco Zero, vol. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993, pp. 175-192.

_____. "Representações e Linguagens no ensino de História", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas/FAPESP, vol. 18, n. 36, 1998, pp. 89-101.

_____. "Sociedade e Trabalho e os primeiros anos de escolaridade – introdução das noções básicas para a formação de um conceito: Trabalho", *In: Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH & Marco Zero, vol. 06, n. 11, set. 1985/ fev. 1986, pp. 117-126.

Revista da Faculdade de Educação

BITTENCOURT, Circe Maria F. "Práticas de leitura em livros didáticos", *In: Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, FEUSP, v. 22, n. 01, jan./jun. 1996, pp. 89-110.

Revista Idéias – IFCH – UNICAMP

FUNARI, Pedro Paulo A. "A cultura material e a construção da mitologia bandeirante: problemas da identidade nacional brasileira", *In: Revista Idéias*, 2, 1, 1995, pp. 29-48.

Revista Proposições

PAIVA, Vanilda. "Um século de educação republicana", *In: Revista Proposições*, São Paulo, Cortez Editora, n.02, julho de 1990, pp. 07-17.

Revista Tempo Brasileiro

KARNAL, Leandro. "Memória infinita para glória de Deus: os jesuítas e a construção da memória", *In: Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 135, out./dez. 1998, pp. 77-88.

Revista USP

AZEVEDO, Celia M. Marinho. "Irmão ou inimigo: o escravo no imaginário abolicionista nos Estados Unidos e no Brasil", *In: Revista USP*, São Paulo, 28, 1996, pp. 96-109.

FUNARI, Pedro Paulo A. "A 'República de Palmares' e a Arqueologia da serra da Barriga", *In: Revista USP*, São Paulo, 28, 1996, pp. 06-13.

Studia Africana

FUNARI, Pedro Paulo A. "A Arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana", *In: Studia Africana*, Barcelona, (9), 1998, pp. 175-88.

Tempo Social

MAIO, Marcos Chor. "Tempo Controverso: Gilberto Freyre e o projeto da UNESCO", *In: Tempo Social*, são Paulo, FFLCH-USP, 11 (1), maio de 1999, pp. 111-36.

Teoria & Educação

CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, *In: Teoria & Educação*, Porto Alegre, RS, n. 02, 1990, pp. 117-229.

FORQUIN, Jean-Claude. "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais", *In: Teoria & Educação*, Porto Alegre, RS, n. 05, 1992, pp. 28-49.

Trabalhadores

CHALHOUB, Sidney. "Os mitos da Abolição", *In: Trabalhadores - Escravos*, 2ª ed. Campinas, SP, AEL/UNICAMP – IFCH, SMC/SP, n. 01, 1991, pp. 36-41.

LARA, Silvia Hunold. "Trabalhadores Escravos", *In: Trabalhadores - Escravos*, 2ª ed. Campinas, SP, AEL/UNICAMP – IFCH, SMC/SP, n. 01, 1991, pp. 04-19.

ANAIS DE SEMINÁRIOS E ENCONTROS

Anais do I Encontro Estadual de História. Florianópolis, SC, ANPUH, 1987.

Anais do I Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo, FEUSP/ANPUH, 1988.

Anais do II Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo, FEUSP/ANPUH, 1996.

TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS

ALMEIDA NETO, Antonio S. "O Ensino de História no período militar: prática e cultura escolar". São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado), 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria F. "Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar". São Paulo, FFLCH-USP (Tese de Doutorado), 1993.

CORDEIRO, Jaime Francisco P. "A História no centro do debate: da crítica ao ensino ao ensino crítico – as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta". São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado), 1994.

DAIBERT JUNIOR, Robert. "Isabel, a "redentora dos escravos": um estudo das representações sobre a princesa". Campinas, SP, IFCH - UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 2001.

DAVIES, Nicholas. "O livro didático de história: Ideologia dominante ou ideologias contraditórias?". Niterói, RJ, UFF (Dissertação de Mestrado), 1991.

FERNANDES, Luiz Estevam O. "A América nos livros didáticos". Campinas, SP, IFCH - UNICAMP (Monografia de Bacharelado), 2001.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. "História do Brasil: a versão fabrica nos livros didáticos de 2° grau". São Paulo, PUC – SP (Tese de Doutorado), 1981.

GOMES, Flávio dos Santos. "A Hidra e os Pântanos: Quilombos e Mocambos no Brasil (séculos XVII-XIX)", Campinas, SP, IFCH – UNICAMP (Tese de Doutorado), 1997.

MACIEL, Alexsara de Souza. ""Conversa amarra preto": a trajetória histórica da União dos Negros do Amapá, 1986-2000". Campinas, SP, IFCH - UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 2001.

MAIO, Marcos Chor. "A história do projeto UNESCO: estudos raciais e Ciências Sociais no Brasil", Rio de Janeiro, IUPERJ (Tese de Doutorado), 1997.

MUNAKATA, KAZUMI. "Produzindo livros didáticos e paradidáticos". São Paulo, PUC - SP (Tese de Doutorado), 1997.

OLIVEIRA, André C. "A espada que cura: Martin Luther King e a não-violência – décadas de 1950 e 1960", Campinas, SP, IFCH - UNICAMP (Monografia de Bacharelado), 2001.

OLIVEIRA, Marco Antonio. "O negro no ensino de História: temas e representações". São Paulo, FEUSP (Dissertação de Mestrado), 2000.

RIBEIRO, Renilson R. "Entre Textos & Leituras: as representações do professor e da história ensinada no discurso histórico (últimas décadas do século XX)", Campinas, SP, IFCH – UNICAMP (Monografia de Bacharelado), 2001.

SILVA, Ana Célia da. "O Estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação & Expressão de 1° Grau – nível I". Salvador, BA, UFBA (Dissertação de Mestrado), 1988.

SILVA, Júlio da Costa. "A Exclusão do Negro na Universidade Pública. História Oral de graduandos afro-brasileiros da UNICAMP", Campinas, SP, IFCH - UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 2001.

ZAMBONI, Ernesta. "Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros didáticos e paradidáticos de História". Campinas, SP, FE – UNICAMP (Tese de Doutorado), 1991.

À
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH
SETOR DE PUBLICAÇÕES
Cadernos da Graduação
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
Caixa Postal 6.110
13081-970 - Campinas - São Paulo - Brasil
pub_ifch@unicamp.br

Tel.: (0XX 19)3788.1604 / 3788.1603
Telefax (0XX 19) 3788.1589

NOME: _____

Name: _____

ENDEREÇO: _____

Address: _____

RECEBEMOS: _____

We have received: _____

FALTA-NOS: _____

We are lacking: _____

ENVIAMOS EM PERMUTA: _____

We are sending in exchange: _____

DATA: _____

Date: _____

ASSINATURA: _____

A NÃO DEVOLUÇÃO DESTE IMPLICARÁ NA SUSPENSÃO DA REMESSA

Non-acknowledgement of receipt will indicate that further publications are not wanted.