

Uma análise acerca da abordagem sobre escravidão em  
livros didáticos de História (1901-1950)

Patrícia Duarte Pinto



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**Faculdade de Licenciatura em História**



**Trabalho de Conclusão de Curso**

Uma análise acerca da abordagem sobre escravidão  
em livros didáticos de História (1901-1950)

**Patrícia Duarte Pinto**

Pelotas, 2018

**Patrícia Duarte Pinto**

**Uma análise acerca da abordagem sobre escravidão em livros didáticos de  
História (1901-1950)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à  
Faculdade de História ou Instituto de Ciências  
Humanas da Universidade Federal de Pelotas,  
como requisito parcial da obtenção do título de  
Licenciatura em História.

Orientadora: Alessandra Gasparotto

Pelotas, 2018  
Patrícia Duarte Pinto

**Uma análise acerca da abordagem sobre escravidão em livros didáticos de  
História (1901-1950)**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Licenciatura em História, Faculdade de História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Banca examinadora:

.....  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Alessandra Gasparotto (Orientadora)

Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

.....  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Lisiane Sias Manke

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

---

Prof. Dr.º Jonas Moreira Vargas

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho aos meus pais pela persistência em querer ver meu sonho realizado e por acreditarem em minha capacidade.

### **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente a Deus, por ter fortalecido a minha fé durante esta jornada.

A minha família, especialmente aos meus pais, Maria Celi Duarte Pinto e João Carlos Zanetti Pinto, por todo apoio, carinho e amor. Pois foram eles os responsáveis pela pessoa no qual me tornei hoje. Graças a seus esforços e sua honestidade, me conduziram ao caminho da educação. Foram eles também quem me ajudaram em tudo o que me foi preciso durante a graduação, e principalmente, acreditaram em minha capacidade.

Ao meu namorado Taisson, pelo companheirismo e incentivo nesta caminhada.

Agradeço também a oportunidade do qual foi me dada de ter sido a primeira de minha família a ingressar em uma Universidade Pública e estar concluindo essa graduação.

A minha orientadora e amiga Alessandra Gasparotto, pela sua dedicação e orientação a este trabalho. Sempre com muito carinho e atenção estava disposta a me ajudar a crescer profissionalmente como futura docente e também como pesquisadora, oferecendo apoio intelectual e material para o desenvolvimento desta pesquisa. Compreendendo as minhas dificuldades no desenvolvimento do trabalho e me ajudando a superá-los. A você meu muito obrigado.

A Professora Lisiane Manke, por toda sua atenção e colaboração para a minha formação. Ao Professor Mauro Dillmann pelos conhecimentos compartilhados.

Agradeço também pela oportunidade de ter sido bolsista de extensão do Laboratório de Ensino de História, que tanto contribuiu para a minha formação docente e para o meu crescimento profissional.

Aos demais professores, sejam eles da Educação Básica e da Faculdade de História, que contribuíram para a minha formação.

Aos meus amigos e amigas, que sempre estiveram ao meu lado e apoiaram-me em todos os momentos da minha vida. Em especial, a Fátima, Nathalia e o Maicon que estiveram comigo ao longo da graduação, sempre me apoiando e superando as dificuldades acadêmicas.

A todos que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Muito Obrigado.

*A história sozinha cria estereótipos, e o problema com estereótipos é que não é que eles não são verdadeiros, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história.*

*Chimamanda Ngozi Adichie*

### **Resumo**

PINTO, Patrícia Duarte. **Uma análise acerca da abordagem sobre escravidão em livros didáticos de História (1901-1950)** 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Este trabalho analisa como a escravidão negra durante o Brasil colônia foi retratada em alguns livros didáticos de História produzidos no início do século XX até a década de 1950. Procurou-se também analisar o espaço concedido à temática da escravidão, como é representada e qual o espaço concedido a história dos negros e negras escravizados nessas fontes. Para a realização dessa pesquisa foram selecionados livros na Coleção I do Acervo de Livros Didáticos de História do Laboratório de Ensino de História/UFPel, buscando investigar obras que apresentassem a maior quantidade de textos sobre a escravidão no período colonial. A análise foi realizada nas seguintes obras didáticas: *História do Brasil (1913)* de João Von Franckenberg; *História do Brasil (1918)* de Rocha Pombo; *Epítome da História do Brasil (1939)*, de Jonathas Serrano; *História do Brasil (1943)*, de Joaquim Silva e *História do Brasil (1946)* de Ary da Matta. Desta forma, este estudo permitiu que investigássemos como o tema fora abordado nos livros didáticos de História selecionados e compreendêssemos melhor as abordagens de diferentes autores a partir do contexto em que foram publicadas as obras, como também os interesses políticos do Estado Brasileiro sobre o Ensino de História desde o início do século XX até à década de 1950. A partir da análise realizada nas obras notamos que os autores, ao narrarem a história sobre a escravidão em Livros didáticos de História, exibiram discursos carregados de preconceitos acerca da história do negro em nosso país, apresentando ao leitor (estudante) uma História tradicional e positivista. Algumas vezes essas narrativas se assemelham ou em outra se diferenciam, mas em geral os autores contribuíram com suas narrativas para a formação de uma cultura racista que ao longo do tempo foi sendo construída em nossa sociedade.

Palavras-chave: ensino de história; livro didático; escravidão.

### **ABSTRACT**

PINTO, Patrícia Duarte. **An analysis about slavery in didactic books of History**.2018. 65 f. Final paper. Degree in History, Institute of Human Sciences, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

This final paper analyzes how black slavery during the colony Brazil was portrayed in some didactic books of History produced in the early twentieth century until the 1950s. It also sought to analyze the space given to slavery, how it is represented and what the space granted the history of blacks and blacks enslaved in these sources. In order to carry out this research, we selected books in the Collection I of the Collection of Didactic Books of History of the History Teaching Laboratory / UFPel, in order to investigate works that presented the greatest number of texts on slavery in the colonial period. The analysis was carried out in the following didactic works: History of Brazil (1913) by João Von Franckenberg; History of Brazil (1918) by Rocha Pombo; Epitome of the History of Brazil (1939), by Jonathas Serrano; History of Brazil (1943), by Joaquim Silva and History of Brazil (1946) by Ary da Matta. In this way, this study allowed us to investigate how the theme was approached in selected History textbooks and to better understand the approaches of different authors from the context in which the works were published, as well as the political interests of the Brazilian State on Teaching History from the beginning of the twentieth century until the 1950s. From the analysis carried out in the books we note that the authors, in narrating the story about slavery in didactic books of History, exhibited discourses loaded with prejudices about the history of the black people in our country, presenting the reader (student) with a traditional and positivist history. Sometimes these narratives resemble each other or in another they differ, but in general the authors contributed with their narratives to the formation of a racist culture that over time was being built in our society.

Words-key: history teaching; textbook; slavery.

### **Lista de Figuras**

Figura 1 Capa do livro História do Brasil de João Von Franckenberg (1913).....	36
Figura 2 Capa da 17ª edição do livro História do Brasil (1918).....	40
Figura 3 Capa do livro Epítome da História do Brasil de Jonathas Serrano (1939)...	46
Figura 4 Capa do livro História do Brasil de Joaquim Silva (1943).....	51
Figura 5 Capa do livro História do Brasil de Ary da Matta (1946).....	55
Figura 6 Diagrama provisório da etnia brasileira.(Interpretação gráfica de Eduardo Canabrava Barreiros, baseada nos trabalhos de Nina Rodrigues sobre miscigenação).....	57

## SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1- O Ensino de História e os Livros didáticos: início do século XX à 1950.....	13
Capítulo 2- A temática da Escravidão em Livros Didáticos de História.....	34
Considerações Finais.....	59
Referências Bibliográficas.....	63



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho realizará uma análise de como a temática da escravidão fora abordada em livros didáticos de História, especificamente em livros de História do Brasil publicados desde o início do século XX até a década de 1950. O objetivo é identificar o espaço que foi destinado para essa temática nas obras didáticas de determinados autores, sua abordagem, e os seus desdobramentos no contexto em estudo.

O uso de livros didáticos como fonte de estudo historiográfico se dá pelo motivo de que esse objeto ainda nos dias de hoje é o material de ensino-aprendizagem mais usado na sala de aula. Segundo Pina (2009), ele representa um dos elementos fundamentais para a maioria das escolas públicas de nosso país, sendo muitas vezes o principal e até mesmo o único material de consulta disponível. Neste material didático, docentes e discentes têm um suporte teórico e metodológico para a construção do processo de ensino e aprendizagem, por meio de imagens e dos conteúdos propostos na obra didática.

O livro didático têm sido um importante objeto de estudo para entender questões sobre o ensino ao longo da História. Uma vez que na contemporaneidade tem esta relevância, entre o final do século XIX e as primeiras décadas republicanas este representava a principal ferramenta didática de ensino-aprendizagem.

É por intermédio deste recurso também que são consolidadas e disseminadas determinadas memórias históricas que acabam por assinalar gerações inteiras que passaram pela escola. Desta maneira, pela trajetória do livro didático é possível identificar as abordagens privilegiadas e silenciadas nestes suportes e as suas reproduções na construção e consolidação de um modo de enxergar o mundo. A trajetória do livro didático nos permite analisar inúmeras questões, entre elas, a produção historiográfica sobre a experiência escrava no Brasil.

Além disso, segundo Bittencourt (2013), o livro didático é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições de ensino de seu tempo” (CHOPPIN, 1993, p. 19). Assim, com essa perspectiva, esse instrumento elabora métodos de ensino para o professor, de modo que até mesmo são produzidos “livros do professor”, apresentando não apenas os conteúdos das disciplinas, mas propondo uma série de técnicas de aprendizagem, ou seja, como o conteúdo deve ser ensinado.

Segundo Bittencourt (2013), o livro didático está presente no cotidiano escolar de alunos e professores há pelo menos dois séculos e desde então, esse material vem sofrendo diferentes alterações. É preciso deixar claro também que o livro didático não é neutro, imparcial, mas sim portador de uma dada ideologia, que na maioria das vezes é uma reprodução dos conceitos e valores dos setores dominantes da sociedade. Desta maneira é comum encontrarmos narrativas em livros didáticos de História que reforçam a visão de uma sociedade etilista e excludente, que procura encobrir os conflitos de classe e inibir o papel das minorias sociais, tais como os negros no processo histórico.

As pesquisas realizadas sobre o livro didático tem dialogado com diferentes áreas da História da Educação. A perspectiva que desejo abordar neste trabalho é a história da disciplina escolar e do currículo, na qual o livro didático é indicador tanto dos enfoques e silêncios dados a determinados assuntos construídos nesse processo como as mudanças ocorridas pelas disciplinas escolares. Neste sentido, são exemplares os trabalhos de análise de Bittencourt (1993;2007) e Fonseca (2004), que se debruçaram sobre a história do Ensino de História para questionar as significações do currículo escolar da História.

Para compreender este objeto de pesquisa tem sido utilizada duas perspectivas teórico-metodológicas. A primeira que se destaca é a da história cultural que trata o livro didático como um artefato cultural que é um objeto simbólico, mas também produz subjetividades. A segunda teoria é a visão materialista que compreende o livro didático como um portador de ideologias, produto de uma sociedade sobretudo etilista que institui determinada visão de mundo, portanto, caracterizado como um instrumento de poder. A visão culturalista, por um lado, destaca o processo de construção cultural do livro didático e sua circulação nas escolas; por outro, a visão materialista privilegia as suas implicações ideológicas e socioeconômicas.

Para a realização dessa pesquisa foram selecionados livros no Acervo de Livros Didáticos de História do Laboratório de Ensino de História(LEH)/UFPel, buscando investigar obras que apresentassem a maior quantidade de textos sobre a escravidão no período colonial da História do Brasil. As obras didáticas selecionadas foram: *História do Brasil (1913)* de João Von Franckenberg, *História do Brasil (1918)* de Rocha Pombo, *Epítome da História do Brasil (1939)* de Jonathas Serrano, *História do Brasil (1943)* de Joaquim Silva, *História do Brasil (1946)* de Ary da Matta.

A análise que será realizada acerca do conteúdo do livro didático será conduzida pela identificação do contexto em que o texto foi escrito e elaborado pelos autores. Pretendemos perceber algo em específico – o conteúdo sobre escravidão no livro didático -, em uma circunstância mais ampla, isto é, considerando o momento histórico em que o objeto está inserido e, principalmente compreender, a relação entre o conteúdo e o contexto histórico no qual foram produzidas e publicadas as obras.

## **Capítulo 1- O Ensino de História e os Livros didáticos: início do século XX á 1950**

### 1.1 A história do Ensino de História no Brasil

Neste capítulo, buscarei a partir do referencial teórico, falar sobre a história do Ensino de História no Brasil, mais especificamente desde sua conformação - no século XIX – até a década de 1950, abarcando o período de publicação dos livros didáticos selecionados. Assim podemos refletir sobre as narrativas históricas escritas por diferentes autores em um determinado momento da história do Ensino de História, podendo compreender quais eram as pretensões destes textos para a educação básica.

No contexto atual brasileiro, a disciplina de História, nos padrões do currículo estabelecidos neste últimos vinte anos, faz referência à uma série de conhecimentos que são necessários à formação do aluno. Por meio das Diretrizes Curriculares, a disciplina de História ensinada nas escolas de Educação Básica objetiva levar à reflexões sociais, políticas, econômicas e como se produz o conhecimento nesta área, levando em consideração os aspectos práticos de sua aplicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a disciplina de História partem de uma reformulação do ensino que ocorreu na década de 1990 visando aproximar o conhecimento produzido na Universidade com o que era ensinado no Ensino Fundamental e Médio. Esse torna-se um documento nacional importante do qual oferece diretrizes para a disciplina, apoiando-se também no objetivo de formar cidadãos preparados para os desafios da sociedade.

Nos PCN's, formulados em 1998 (ensino fundamental), o Ministério da Educação e Cultura expõe a preocupação de preparar os jovens para ingressar no mundo do trabalho, devido estarem vivenciando uma era marcada pela competição decorrente do progresso científico e avanços tecnológicos que estão ocorrendo neste período. Nesta concepção, a disciplina História servirá para a resolução das questões

impostas pelo dia-a-dia, respeitando a diversidade e oferecendo boas condições para o aluno ingressar no mundo de trabalho, em constante mudança.

Para analisarmos a história da disciplina de História em todos os seus aspectos é preciso então se deter em sua evolução ao longo do tempo; pensar o que está disciplina historicamente representou e representa para a sociedade. Desta maneira é importante fazermos primeiramente a leitura do processo histórico desta disciplina, como se coloca este objeto, se confrontando ao longo do tempo com interesses diferentes. Em muitos caso, ficam explicitas as tentativas do controle da disciplina de História por determinado grupo representado no poder.

O Estado brasileiro sempre teve a preocupação de exercer seu poder político sobre a educação e ter sob seus cuidados as questões referentes aos conhecimentos que deveriam ser transmitidos por meio da educação básica. Embora não tratamos especificamente sobre este período histórico nesta pesquisa, mas é de suma importância de evidenciar aqui, como um exemplo, o controle do estado sobre as disciplinas de História e Geografia e as transformações que ocorreram sobre elas, durante a Ditadura civil-militar (1964-1985), como coloca Bittencourt (1990):

a transformação de História e Geografia em Estudos Sociais, a introdução de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil não são simples reformas curriculares, mas indicam uma preocupação do estado quanto ao saber histórico institucional a ser veiculado(p.17).

A partir desta afirmação fica evidente que a disciplina escolar de História, nem sempre foi constituída como a conhecemos hoje, ela passou por diferentes reformas curriculares atendendo a diferente objetivos específicos. Havia sobretudo a preocupação do Estado com a função que a disciplina desempenhava na escola, indicando a influência dos saberes produzidos entre a sociedade e a escola, pois uma estava inserida na outra.

De acordo com Thais Nivia de Lima e Fonseca:

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil - com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios - ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. (FONSECA, 2011, p.42)

A autora diz que embora a História estivesse presente no Brasil Colônia por meio de estudos ministrados pela Companhia de Jesus, ela não havia se constituído

ainda como disciplina escolar, caracterizada assim após a independência do Brasil de Portugal. A partir daí surgiram vários projetos educacionais, ao longo das décadas de 1920 e 1930, que ao definir e organizar os currículos abordavam o ensino de História, incluindo a “História Sagrada”, a “História Universal” e a “História Pátria”. Levando-se em conta o momento tenso em que estava o Brasil, em meio a enfrentamentos políticos e sociais, envolvendo o Estado e a Igreja, acirrava-se uma discussão do que deveria ser ensinado nas escolas e como isso deveria ser feito.

A disciplina de História surgiu e se efetivou com a criação do Colégio Dom Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837, no Rio de Janeiro e foi sustentada por “diferentes concepções de História e de tendências historiográficas” (FONSECA, 2011). A História como campo de conhecimento, no Brasil, teve um percurso não tranquilo, tanto em relação à sua inserção na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas.

Logo quando surgiu a disciplina não havia uma política nacional de Ensino de História; o modelo de ensino existente era inspirado no modelo francês. Não havia também uma política de distribuição de livros didáticos em âmbito nacional e os livros utilizados eram traduções de compêndios franceses. Na ausência de traduções, apelava-se para os próprios manuais escritos em francês (NADAI, 1992 e 1993).

De fato, os planos de estudos para a disciplina só foram estabelecidos a partir do momento em que o Colégio Dom Pedro II fora criado, e instituiu seus programas curriculares, inserindo, a partir de 1838, o Ensino de História ao longo de suas oito séries.

Segundo Fonseca (2011), durante a segunda metade do século XIX, várias reformas curriculares foram realizadas, modificando-se a disposição dos conteúdos de História pelas séries, ou reunindo conteúdos que antes eram dados separadamente. Deste modo, por exemplo, a partir das duas últimas décadas do ano de 1800, as histórias Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea passaram a integrar a História Geral e depois a História Universal. O Colégio Dom Pedro II impunha seus currículos, especialmente para o ensino secundário, sendo considerado escola modelo para as demais instituições do Império.

Num primeiro momento o ensinou-se a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira história da civilização. A História do Brasil surgia como um estudo complementar, que compreendia no estudo de biografias de pessoal

ilustres e datas comemorativas brasileiras, ocupando um lugar secundário. A História pátria era destinada aos anos finais do ginásio, com número mínimo de aulas.

De acordo com Kátia Abud (2013), a disciplina de História surgiu juntamente com a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) criado no ano de 1838. Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da elite da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB organizar e zelar pela história nacional, construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira e “formar, através do ensino de História, uma ciência social geral que (ensinasse) aos alunos, ao mesmo tempo, a diversidade das sociedades do passado e o sentido de sua evolução” (FURET apud ABUD, 2013, p.30).

Após a Independência do Brasil, em um momento em que o Brasil se estruturava como nação, a História como disciplina escolar e a História acadêmica se confundiam em seus objetivos, já que a nacionalidade era um grande assunto imposto à sociedade brasileira. Havia uma ligação profunda entre o Colégio Dom Pedro II e o IHGB. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam amplamente a instituição escolar, no qual os professores eram responsáveis pela elaboração dos programas. Segundo Abud (2013), o Colégio Dom “Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.”

Os autores de manuais didáticos do século XIX eram professores do Colégio Dom Pedro II e membros do IHGB. Esses professores não possuíam formação pedagógica tendo formação em sua grande maioria nos cursos de Medicina e Direito. Entre os anos de 1870 e 1880, surgiu uma nova geração de autores que possuíam experiências pedagógicas vindas de cursos primários, secundários, ou provenientes de escolas normais direcionadas à formação de professores (XAVIER; CUNHA, 2011).

A grande maioria dos fundadores do IHGB, 25 sócios efetivos segundo a notícia de criação do Instituto publicada no primeiro número de sua revista de 1839, desempenhava funções dentro do aparelho do Estado, compondo cargos importantes. Além do mais, todos os componentes da primeira geração de membros havia nascido em Portugal e estava, por razões das guerras napoleônicas, residindo no Brasil.

Assim, pode-se dizer que o IHGB estava comprometido com o setor conservador e tradicional da sociedade brasileira. (CALLARI, 2001, p.59-61).

No campo historiográfico, o IHGB, por meio da publicação da revista do IHGB e sua participação na confecção de livros didáticos, influenciava a sociedade brasileira. É visível também a sua atuação tanto dentro do Estado com cargos políticos, como também sua inserção na sociedade civil com atuação de seus membros sempre em profissões respeitáveis da época como, por exemplo, médicos e professores.

No ano de 1843, o IHGB questionou a seus sócios como se deveria escrever a História do Brasil. E assim foi realizada uma seleção de monografias, no qual a proposta vencedora foi a do alemão Karl Philipp Von Martius (1794-1868), que afirmava que para escrever a História do Brasil necessitava, primeiramente, olhar com atenção para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira.

Von Martius destacou a atitude dos portugueses no descobrimento e colonização, compreendido apenas em contato com suas ações marítimas, comerciais e guerreiras. Ressaltou também o papel dos jesuítas na catequização, na colonização e a importância de se estudar as relações entre a Igreja Católica e a Monarquia.

Lançou a monografia "Como se deve escrever a história do Brasil", na qual se propõe a uma historiografia que faça uma reflexão crítica sobre o Brasil, lançando a proposta de incluir a importância das três raças na história brasileira:

É o primeiro a dizer que seria um erro, em face de todos os princípios da historiografia, desprezar as forças dos indígenas e dos negros importados, forças essas que igualmente concorreram com o elemento europeu para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (RODRIGUES, 1969 A, p.131)

Através do trabalho de Von Martius concebeu-se uma forma de se construir a História nacional por meio da seleção de alguns fatos que deveriam ser fatores determinantes de explicação. Do mesmo modo o autor fez uma listagem, na qual a linearidade do processo histórico e o distanciamento do locutor foram apropriados pelos organizadores/produtores da História como disciplina escolar. A relação dos temas eram familiares aos professores de História. Incluídos pelo ensino, tornaram-se dominantes e em torno deles giravam as variações recorrentes, que os mantiveram

presentes, até a atualidade nos currículos, propostas e programas escolares (ABUD, 2013, p. 31).

No campo da História e do ensino, Lima (2011) afirma que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi o principal responsável pela difusão da ideia de nação no campo do ensino da História brasileiro, justificando sua pretensão como uma maneira de manter a ordem, não somente como um anexo dos modelos franceses de ensino de História. Os intelectuais do IHGB esperavam a formação de um passado comum, a noção de nação, com o objetivo de preservar a identidade de unidade territorial.

As propostas para escrever a História do Brasil não só repercutiram entre os sócios do IHGB enquanto pesquisadores da História da Pátria, mas atingiram também os professores do Colégio D. Pedro II. As sugestões foram a base dos programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses, como os de Abreu e Lima e Bellegarde, utilizados com muito êxito como manuais didáticos.

Até o ano de 1931, o Colégio D. Pedro II continuou sendo, como escola-modelo, responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, era encarregado também pelas provas eliminatórias das disciplinas que constituíam a grade curricular.

Com a proclamação da República, o sentido do ensino de História não foi alterado, no que diz respeito às ideias predominantes neste campo de conhecimento. Mas após este acontecimento surgiu uma preocupação mais explícita com os métodos empregados. Exemplo disso são os numerosos textos de orientação publicados nos livros didáticos e indicados aos professores e aos estudantes, sobre a pretensão de se obter os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de História.

Desde o início do século XX, diferentes autores de livros didáticos destinavam suas obras para os ensinos primário e secundário, dentre os quais alguns se tornariam elaboradores de programas educacionais, como, por exemplo, Jonathas Serrano, sustentando na aplicabilidade do Ensino de História a formação de indivíduos apropriados à ordem social e política presente.

Francisco Rocha Pombo, um dos mais importantes entre esses autores, escrevia desde a segunda década de novecentos, afirmando em sua narrativa o quanto necessário era desenvolver nos jovens o “gosto pela história” como condição para criar um espírito de pertencimento ao povo brasileiro. Segundo ele, seria necessário

...ir começando por aliviar da massa dos fatos o contexto histórico, reduzindo a narração aos sucessos mais significativos, de modo a esclarecer a consciência, a infundir o sentimento, poupando o mais que for possível a memória. E depois, aqueles que desejarem entrar mais fundo nas causas e mais amplamente nos assuntos – que recorram a mais largas fontes. O primeiro trabalho, e o mais interessante, é este – o de mostrar como a nossa história é bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto.<sup>1</sup>

Desde o século XIX, quando já se discutia sobre a História nacional, ideias como essa estavam presentes nas orientações do governo para o ensino de História. Porém, a discussão tornou-se mais intensa no início do século XX, quando procurou-se romper com uma certa coincidência entre história sagrada e história profana. A partir da segunda década do novecentos, introduziu-se com esse objetivo a disciplina escolar Instrução Moral e Cívica, que, ligada ao Ensino de História, pretendia intensificar o patriotismo da população.

O movimento nacionalista obteve um rápido crescimento; após a eclosão da Primeira Guerra Mundial, impunha-se a nacionalização dos estudos de História nas escolas brasileiras e fora, aos poucos, adquirindo maior abrangência à medida que as circunstâncias se tornavam mais favoráveis a esse movimento.

De acordo com Fonseca (2011), as reformas do sistema de ensino nas décadas de 1930 e 1940 foram que favoreceram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de história nos centros das propostas de formação da unidade nacional. A partir daí, haveria uma preocupação por parte do Estado de promover programas curriculares estruturados, com definição de conteúdo, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais.

Após a Revolução de 30 e a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, o então Ministro da Educação do Governo Provisório, Francisco Campos, ordenou uma profunda alteração do sistema educacional do Brasil. Segundo Abud (2013):

se os primeiros programas surgiram no momento de construção da nacionalidade, inseridos na luta pela manutenção da Independência e criação de uma identidade nacional, os historiadores apontam 1930 como um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro (p.32).

---

<sup>1</sup> POMBO, Rocha. História do Brasil para o ensino secundário. 19 ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, s/d. p.3. Segundo a autora Thais Nivia de Lima Fonseca (2011), a primeira edição é do ano de 1918.

A partir da Reforma de Francisco Campos, os programas e métodos de ensino começaram a ser produzidos pelo próprio Ministério. Desta forma eliminava-se a atribuição dos ginásios estaduais de elaborarem seus próprios programas, destacando a centralização padronizada do ensino secundário. Paralelamente, foi organizado um sistema de inspeção federal do ensino secundário, aprofundando ainda mais o controle exercido pelo governo central.

A Reforma Francisco Campos fora realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública e teve uma grande amplitude. Criou o curso seriado e a programação unificada para o curso secundário, que passava a ser ministrado por escolas autorizadas pelo Ministério, em todo o território brasileiro. Com essa reforma houveram mudanças importantes no ensino de História.

O Ministério de Educação, em 1931, elaborou o primeiro programa para as escolas secundárias, já com a seriação consolidada; a História Geral e do Brasil constituíam uma única disciplina: a História da Civilização. Até 1930 a História Universal e do Brasil constituíam apenas três das disciplinas obrigatórias do curso secundário. A História do Brasil aos poucos adquiriu autonomia, através de vários atos legais.

Nos programas de História o conteúdo estava organizado por série e procurava abranger a História Geral, do Brasil e da América. Segundo Fonseca (2011), tais programas prevaleceram até o ano de 1942, quando ocorreu a Reforma Gustavo Capanema, que acabou mudando a grade curricular, introduzindo uma maior carga horária às matérias do campo das Ciências Humanas e também restabeleceu permanentemente a separação entre a História Geral e a do Brasil. Esses foram concebidos durante a Era Vargas e elaborados pelas comissões constituídas pelo Ministério da Educação, após as duas reformas, que traziam implícitas as grandes questões arraigadas das transformações que se estabeleciam no período.

A autora Circe Bittencourt (1990) analisa as mudanças ocorridas observando a finalidade destas transformações ou permanências no ensino de História. A quem serve determinada História, a quem interessa que o ensino de História seja considerado verdadeiro?

Esses questionamentos fazem parte da construção do próprio conhecimento, e se tratando da disciplina de História, ensinada, sobretudo como uma forma de aprender sobre o passado, fica evidente que os conteúdos privilegiados, as memórias

a serem lembradas ou as que devem ser esquecidas, fazem parte de projetos para a sociedade. Projetos estes que devem ser compreendidos por meio dos interesses do estado em fatos históricos em disputa.

A produção intelectual e política do Brasil, nas primeiras décadas do século XX esteve focada na questão da formação da nacionalidade e a identidade nacional brasileira. A ideia de desenvolver o sentimento pela pátria se espalhou pela sociedade brasileira por meio da formação de associações como, por exemplo, a Liga de Defesa Nacional, dirigida por Olavo Bilac. Amparou também movimentos culturais, como o modernismo<sup>2</sup> e movimentos políticos, como o tenentismo<sup>3</sup> (ABUD, 2013, p.33).

Durante o governo do presidente Getúlio Vargas<sup>4</sup>, as listas de conteúdo, sua distribuição pelas séries de escolas secundárias, as orientações pedagógicas elaboradas pelas instituições educacionais e evidenciadas nas Orientações Metodológicas revelavam a preocupação oficial e as discussões que percorriam a intelectualidade brasileira. Além disto, segundo Fonseca (2011), a educação era um instrumento ideológico para o enaltecimento de um determinado conjunto de ideias, crenças e valores centrados em um processo de uniformização do Brasil, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a direção da elite sobre a população e omitisse uma divisão social.

Durante a Era Vargas o Estado privilegiava ações no sentido de orientar o Ensino de História para a formação moral e política. A administração política de Getúlio Vargas, desde 1930, percebeu a importância do desenvolvimento da história e da memória nacionais para a construção da identidade nacional. Utilizavam-se não apenas do ensino, mas iam além, atingindo políticas de preservação do patrimônio e da celebração de datas comemorativas da nação. Tais ações foram mantidas, por várias décadas, caracterizando o período denominado populista, até o início da década de 60 (FONSECA, 2011, p.72).

---

<sup>2</sup> **Modernismo**, foi um movimento cultural, artístico e literário da primeira metade do século XX, tendo como marco inicial a Semana de Arte Moderna (1922).

<sup>3</sup> **Tenentismo**: movimento político-militar que se desenvolveu durante o período de 1920 a 1935, aproximadamente, sob a liderança dos “tenentes”, nome com que ficaram conhecidos os oficiais revolucionários da época, nem todos verdadeiros tenentes, mas em sua grande maioria oficiais de baixa patente. Constituiu um dos principais agentes históricos responsáveis pelo colapso da República Velha, ou seja, está inserido no processo de crise da sociedade agroexportadora e do Estado oligárquico no Brasil que culminou com a Revolução de 1930.

<sup>4</sup> **Governo Vargas**; ou **Estado Novo**, foi o nome dado ao regime político brasileiro de cunho autoritário e centralizador, fundado por Getúlio Vargas em 1937 e durou até 1945.

De acordo com Abud (2013), a unidade nacional brasileira estava alicerçada em três pilares: unidade étnica, administrativa e territorial e cultural. Os programas estavam estruturados em torno de eixos que tinham significados relacionados à formação do Estado Nacional: a organização do poder político, a ocupação do território brasileiro e a formação do “povo brasileiro”.

Os programas de Ensino de História possuíam elementos essenciais para a formação que se pretendia dar aos alunos, no sentido de levá-los a compreender a continuidade da história do povo brasileiro. Neste sentido, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, como base do patriotismo, pois traria à tona o passado de todos os brasileiros, e teria como objetivo a formação do caráter nacional.

Os programas educacionais eram divididos em períodos regulares do tempo utilizando-se de tempos consagrados pela historiografia clássica. A periodização da História Geral e do Brasil era a mesma que IHGB havia instituído a partir das sugestões de seus sócios, que discutiam acerca de como deveria ser escrita a História do Brasil. Considerando a História como ascendência da nação, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos que incluíam o Brasil no processo de civilização (ABUD, 2013, p.36).

Nas Instruções Metodológicas, que acompanhavam os Programas Educacionais e direcionavam os professores para o exercício da docência, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Este fato é demonstrado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam sobre a formação da nacionalidade brasileira (idem).

Segundo Abud (2013), o tratamento dado pelos programas educacionais (1942) e pelos livros didáticos a temas que davam ênfase a formação do sentimento nacional e aos heróis da nação indicam a valorização do assunto. Havia também a busca das origens do povo brasileiro, referenciando a como uma comunidade singular, com características específicas e que se origina de três outros povos, dos quais a base seria formada pelo português, o colonizador brasileiro.

O indígena fazia parte de um dos vértices do triângulo étnico do Brasil, eram chamados de “selvagens” e eliminavam a sua existência contemporânea. Como objeto dos livros didáticos, o índio, era ainda o povo nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio prejudicado pela colonização europeia que

persistia em sobreviver nos séculos posteriores. Os indígenas simbolizavam as nossas origens embora não se admitisse como uma etnia raiz da nação brasileira. E as narrativas em livros didáticos sobre esses falavam como se eles já tivessem completamente desaparecido e sem nenhuma relação com seus descendentes contemporâneos.

Já os negros como elemento formador do povo brasileiro, era destinados pouco espaço para inclui-los nas narrativas didáticas. Na maioria das vezes o negro sempre é tratado como uma mercadoria, produtora da subsistência econômica. Se ao índio se atribui a sua contribuição racial, os livros didáticos enfatizam a importância do negro para a economia do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação:

Em consequência da maior robustez física do elemento europeu, da imigração do mesmo, da extinção do tráfico de escravos há quase um século e do efeito das leis da hereditariedade no crescimento demográfico de nosso país, tem sido cada vez maior o embraquecimento do nosso povo. (MAGALHÃES, 1955 apud ABUD, 2013, p. 38)

Buscava-se então encontrar para o povo brasileiro uma unidade étnica, que seria a branca, tentando transformar a miscigenação, dada a presença do negro, num processo de branqueamento. Contudo, evidenciava-se a influência que os indígenas e negros teriam exercido sobre nossa formação cultural, isto é, na culinária, na língua e nas “superstições”, forma como os livros se remetiam às religiões de origem africana.

As religiões de matriz africana constituíam um obstáculo para o entendimento de uma unidade cultural, cuja base concentrava na religião católica e na língua portuguesa, falada em todo território. Por isso, todos os programas de História do Brasil demonstravam a importância dos Jesuítas e a difusão do catolicismo na colonização. O programa educacional de 1931 apresentava dois tópicos destinados a tais assuntos na sua lista de conteúdos para a 4ª série do curso secundário: “A transmissão da cultura europeia: início da literatura e da arte brasileira. A Igreja no Brasil: sua organização e influencia; a visitação do Santo Ofício e a Inquisição”. Em 1940, a sexta unidade elaborada como unidade do programa de História do Brasil para a 4ª série seria: “Os jesuítas e a catequese”.

A História, como disciplina escolar, possuía uma concepção pragmática, que fundamentava a formação dos indivíduos para o estudo centralizado, que tinha como um dos seus objetivos diminuir o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como “sentimento nacional brasileiro”. Sentimento este que teria como base

um território sob uma única administração com uma única raça, língua e religião em comum.

As concepções de unidade nacional e exaltação da pátria da educação, presentes desde o século XIX, foram intensificadas pelas reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), que apontaram o estudo da disciplina de História como veículo central na educação política, e a disciplina de História do Brasil como fundamental na formação moral e patriótica.

A educação com esse viés encontraria nos livros didáticos importantes instrumentos como mediadores entre ideias e práticas políticas e culturais. Seria esse, de fato, o grande responsável pela continuidade de discursos fundadores da nacionalidade.

É importante também discutirmos as dimensões do livro didático como um objeto de memória e como formador de identidades, que evidencia saberes já consolidados, aceitos na sociedade como narrativas atualizadas da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum (FONSECA, 2011, p.73). Desta maneira, é possível por meio dos livros didáticos de História perceber as relações entre política, cultura e ensino, pelas representações construídas, oportunidade no qual pode ser analisado o papel de determinados acontecimentos históricos como a Escravidão. Mesmo após a queda de Getúlio Vargas, não se verificaram mudanças significativas nas diretrizes para o Ensino de História ou para a formulação dos livros didáticos (FONSECA, 2011, p.78)

Mesmo após a queda de Getúlio Vargas, os programas educacionais posteriores e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4.024/61) não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o indivíduos de acordo com os interesses do Estado. A partir do ano de 1961, as elaborações dos programas da escola secundária passaram ser atribuídos aos governos estaduais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) representou também a secundarização das ciências humanas. Resultado da mudança do currículo de uma “americanização”, realizada num contexto histórico no qual a industrialização estava em alta e buscava-se então promover uma formação escolar técnica para se ter mão de obra para as indústrias. Iniciou-se claramente um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e etilista, que não preparava os estudantes para a vida (ABUD, 2013, p.39).

Ao percorrermos a trajetória do Ensino de História consideramos que a disciplina escolar de História já não é mais a mesma que surgiu no Império, embora ainda guarde alguns elementos de sua origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. Ao longo do tempo, devemos considerar os importantes processos que colaboraram para as mudanças em seu perfil e em sua estrutura, referentes às transformações do campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas a educação de forma geral e ao ensino de História em particular, entre outras questões (FONSECA, 2011, p.70).

Ao longo da história do Estado brasileiro o Ensino de História tem percorrido um caminho de acordo com as questões de seu tempo, mesmo que em alguns momentos políticos no Brasil, o direcionamento e a imposição sejam maiores e prejudiquem a reflexão histórica, ainda é possível refletirmos sobre as mudanças ocorridas por meio de instrumentos de formação, como os livros didáticos de História, pois esses deveriam atender às diretrizes de grupos politicamente dominantes. Desta forma torna-se necessário discutir ainda sobre a trajetória dos manuais escolares no Brasil e sua adoção como um recurso didático nas escolas brasileiras.

## 1.2 Livros Didáticos de História

“Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seu valores, suas tradições, suas culturas”. (CHOPPIN, Alain, 1992)

A partir do momento em que o livro didático começou a ser distribuído gratuitamente pelo Governo Federal, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), esse se tornou comum em escolas públicas, sendo utilizado como um recurso didático e pedagógico. Ao tornar-se acessível aos estudantes ao qual é destinado, também pode cumprir um papel significativo na formação das ideias e culturas no dia-a-dia da escola. Seu conteúdo textual e iconográfico muitas vezes passa a ser o único referencial de leitura e única fonte de informação da cultura escolar.

O livro didático é uma ferramenta de estruturação dos conteúdos da proposta curricular oficial e

(...) tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (BITTENCOURT, 1997, p.72 e 73).

Desta maneira, o livro didático ao mesmo tempo em que é um difusor dos conteúdos curriculares é também um instrumento utilizado pelo professor que bem manuseado por este pode ser utilizado como referência para suas aulas. Ao analisar as narrativas presentes em livros didáticos de História não pretendemos desqualificar este recurso como meio pedagógico, pois compreendemos que em sala de aula o seu uso envolve professores e alunos, que, ao trocar conhecimentos entre si, traçam novos sentidos no seu uso. Assim, consideramos importante não tratá-lo como um *vilão* do Ensino de História, mas apontar algumas críticas referentes aos conteúdos que são priorizados, sua abordagem e os temas silenciados.

Segundo Bittencourt (2015), o livro didático é um objeto de “múltiplas facetas”, possuindo uma natureza complexa que tem despertado o interesse de diversos pesquisadores. Desta maneira, esse objeto levanta diversas questões que provocam encontros e debates acerca da cultura escolar e da História da Educação.

O livro didático também se constitui enquanto uma mercadoria, um produto que pertence à indústria editorial e segue as diretrizes das técnicas de fabricação e comercialização de acordo com as exigências do mercado. Como uma mercadoria, o livro didático acaba sofrendo variadas interferências em seu processo de fabricação e comercialização.

Em sua estrutura interferem vários agentes, começando pela figura do editor e dos ilustradores. Como objeto da indústria cultural o livro didático estabelece uma maneira de leitura organizada por diferentes profissionais e não exatamente pelo autor da obra: “Façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas” (CHARTIER, 1990, p.126).

De acordo com Bittencourt (2009), o livro didático em suas múltiplas faces é um “depositário dos conteúdos escolares”, base e estrutura privilegiados dos conteúdos dispostos pelas propostas curriculares; é por este meio que são passados os saberes e técnicas consideradas fundamentais de uma sociedade em determinado tempo.

No processo de explicitação curricular, o livro didático realiza uma transposição dos novos conhecimentos acadêmicos, desenvolvido por meio de pesquisas, para o conhecimento escolar. Nesse procedimento, são criados padrões linguísticos e formas específicas de comunicação ao elaborar textos com fácil vocabulário, divididos entre capítulos, utilizando-se também de resumos e imagens.

E por fim, o livro didático, segundo Bittencourt (2009), é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas tem demonstrado como textos e ilustrações de obras didáticas apresentam estereótipos e valores de grupos dominantes, universalizando temas como família, etnia, de acordo com os princípios da sociedade branca e elitizada.

Ao utilizar o livro didático como uma fonte de pesquisa, desejamos comentar algumas questões a seu respeito e não repudiá-lo por inteiro. Dessa maneira dispomos o livro didático de História como um objeto para estudar a cultura escolar do início do século XX até a década de 1950.

Segundo Munakata (2016), o conceito de cultura escolar aplica-se não apenas a normas e regras, representações e símbolos, além dos conhecimentos dispostos, mas principalmente, à práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que só ocorrem geralmente na escola. A noção de cultura tende a aplicar-se também a identidades específicas, a comunidades delimitadas, como a cultura negra.

Embora o livro didático possa estar em outros lugares como, por exemplo, em acervos, ele é um dos objetos característicos das escolas, pois a sua existência e permanência só se justifica pela e na escola. De acordo com o autor Comenius, do século XVII, de *Didáctica magna* (1985), a escola deveria ter um livro concebido especialmente para ela. Para o autor, trata-se de "manter longe da juventude todas as ocasiões de corrupção, como são as más companhias, as conversas grosseiras, as leituras frívolas e fúteis" (cap. XIV, § 17). Assim na escola só deveriam ser aceitos livros com essa finalidade:

- I. Não dar aos alunos nenhuns outros livros, além dos da sua classe.
- II. Que esses livros sejam tão cuidadosamente ilustrados que, justa e merecidamente, possam ser considerados verdadeiros inspiradores de sabedoria, de moralidade e de piedade. (Cap. VI, § 62 APUD MUNAKATA, 2016, p.122).

Comenius, em outros capítulos de sua obra, *Orbis sensualium pictus* (1658), especifica como devem ser esses livros. Argumenta-se que desde o momento em que fora pensada a escola já se pensava também num livro específico para ela e um título, em diferentes idiomas, para esse material.

O livro didático é um dos componentes explícitos da cultura escolar. Segundo Munakata (2016) "o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou o que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização". Desta maneira os livros

didáticos constituem-se enquanto um importante veículo de consolidação, seguimento das disciplinas escolares, de mudanças e de divulgação universal.

### 1.3 História do Livro Didático no Brasil

Adentrando o Império, iniciou-se o processo de organização de um sistema oficial de ensino. Com a Lei de Ensino, de 1827, o governo brasileiro se comprometeu a construir escolas de primeiras letras para meninos e meninas em toda região brasileira, priorizando a utilização do método mútuo.

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

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

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

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

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

o livro era entendido como a possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias

de jovens em uma mesma comunidade cultural, determinando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar (BITTENCOURT, 1993, p.64).

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

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

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

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

Em finais do século XIX e no adentrar da República, essas concepções ganham novas formas, acentuam-se as críticas a uma história sagrada e se inicia a constituição de uma identidade nacional sustentada no nacionalismo patriótico, cujo passado

nacional precisava ser escrito de forma homogênea, sem conflitos e "único para todos os brasileiros" (BITTENCOURT, 2007).

Segundo Pina (2009):

O ideário republicano, influenciado pelas ideias civilizatórias dos países europeus, incluiu a história da civilização no currículo, pensando a história nacional como consequência e apêndice desta trajetória única da humanidade. Essa influência se dava não por idealizações individuais, mas por ser a Europa, naquele momento, o centro dinâmico do capitalismo mundial e, portanto, modelo de desenvolvimento para aqueles que defendiam o mesmo projeto para a América Latina (p. 27).

Esta concepção de identidade, fundamentada na história da civilização, utilizou, como explicação para a dominação, ideias racistas, cujo predomínio do branco sobre os demais povos era naturalmente justificado, como veremos nos manuais didáticos analisados no segundo capítulo. Bittencourt (2007) chama a atenção para os desdobramentos dessa concepção no Brasil:

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

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

Segundo Flávia Caimi (2002), é somente a partir da década de 1930 que os livros didáticos passaram a ser de fato produzidos no Brasil. Isto aconteceu devido à crise de 1929, que aumentou o custo da importação e acarretou no desenvolvimento de uma política de produção de livros didáticos durante o governo de Getúlio Vargas. Neste período, a Reforma Francisco Campos, que ocorreu no sistema de ensino, organizou uma centralização da educação e o fortalecimento da unidade nacional.

No governo do Estado Novo, em 1938, enquanto reflexo da ditadura que era imposta por Getúlio Vargas, foi instituído um decreto que definiu o que seria um livro didático e estabeleceu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que inspecionava e analisava o que era produzido no país. No Rio Grande do Sul, havia a Comissão Estadual do Livro Didático (CELD) que exercia a mesma função.

Com a instalação do Estado Novo, a preocupação passou a ser com a centralização e controle do ensino em suas diversas dimensões, inclusive com os

materiais didáticos. A intenção, naquele momento, era a formação de cidadãos imbuídos do "espírito patriótico", defensores da nação brasileira e da política hegemônica em curso, por isso a produção de livros didáticos mereceu atenção especial.

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

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

Parágrafo 2º- Livros de leitura de classe são os livros usados para leituras dos alunos em aula. (DECRETO-LEI Nº 1.006, de 30/12/1938 apud PINA, 2009).

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

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

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

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

d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (DECRETO-LEI Nº 1.006, de 30/12/1938 apud PINA, 2009).

Conforme Oliveira et. al. (1984), essa Comissão tornou-se demasiadamente burocrática, com função muito mais política do que pedagógica. Em meados da década de 1940, com o fim da gestão Capanema e intensificação do processo de democratização, Clemente Mariani assume o Ministério da Educação, e a CNLD sofre severas críticas em razão da burocratização e centralização excessivas. Discute-se a necessidade de descentralizar a produção e distribuição do livro didático e fomentar uma maior formação acadêmica dos profissionais responsáveis pela sua escolha Vargas fora o responsável por estabelecer uma nova hegemonia na sociedade brasileira, que representava, simultaneamente, uma ruptura e uma continuidade com a estrutura dominante anterior a 1930 (PINA, 2009, p. 29 e 30).

A industrialização brasileira adotou uma estratégia de substituição de importações com forte apoio do Estado, que se transformou no carro-chefe da

acumulação capitalista no Brasil (SANTANA JUNIOR, 2000). Foi nesse contexto que o Estado adquiriu traços autoritários e passou a interferir decididamente não apenas no setor econômico, mas também em setores de produção de instrumentos ideológicos, como a escola e, especialmente, os livros didáticos.

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

A intenção de Anísio Teixeira era "promover, entre os professores secundários do país, um movimento de renovação no tocante à matéria a ser ensinada e aos métodos de ensiná-la, a fim de tomar a matéria e o método mais adequados aos interesses do adolescente e ao ambiente em que vive" (MUNAKTA, 2004, p.516). Trata-se aqui de mais uma função exercida pelos livros didáticos desde Comenius: orientar os professores na preparação das aulas, já que se reconheciam a falta de tempo, de condições financeiras e de formação para se utilizarem de outros materiais de pesquisa e a falta de atualização em relação a seu campo profissional.

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

Conforme procuramos evidenciar, a história dos livros didáticos está vinculada com a história do ensino de história e da educação no Brasil. Desta forma apontamos como importante conhecermos um pouco da História dos livros didáticos no Brasil para que possamos analisarmos as narrativas presentes neste suporte.

## Capítulo 2 - A temática da Escravidão em Livros Didáticos de História

Neste capítulo proponho uma análise de narrativas em livros didáticos de História usados em diferentes momentos, durante o século XX, mais especificamente do início do século até a década de 1950, por ser o material impresso mais próximo e influente nas práticas escolares cotidianas.

Os livros didáticos analisados são dos seguintes autores: João Von Franckenberg, Rocha Pombo, Jonathas Serrano, Joaquim Silva e Ary da Matta; expressões ricas de uma cultura escolar que marcou o ensino de história no ensino comercial<sup>5</sup> e secundário. Segundo Pina (2009), alguns dos livros desses autores foram utilizados por várias décadas na educação básica.

O uso do livro didático por um longo tempo representa as poucas mudanças que ocorreram no âmbito educacional em relação à esse suporte. No século XX, a expansão do ensino foi limitada, seus programas curriculares e o público a quem ele atendia mudavam pouco, como bem analisa Bittencourt (2004):

Um número significativo de obras produzidas no final do século XIX e início do século XX teve inúmeras edições e foram usadas por várias gerações de alunos. Além das obras da editora Francisco Alves, que encabeçaram as listas de livros aprovados e adotados nas escolas primárias e secundárias oficiais até 1920, livros de outras editoras, especialmente as destinadas às escolas confessionais, também tiveram "uma longa duração". O catálogo da Casa Brigueit de 1936 traz livros de Joaquim Maria de Lacerda, um autor religioso de variadas obras para o ensino elementar produzidas na década de 1880. (...) A permanência dessas obras comprova a importância da "tradição escolar" e o alcance das mudanças às quais autores e editores estavam ou ainda estão submetidos, no processo de reformulações curriculares (BITTENCOURT, 2004, p.485).

Para a consolidação de uma nacionalidade comum a todos, os livros didáticos de História do Brasil foram de suma importância. Tanto nos programas curriculares como nas obras didáticas era reservado um espaço considerável para temas como, por exemplo, a Guerra do Paraguai, apresentando ao leitor uma abordagem profundamente nacionalista, dando à este acontecimento o caráter de consolidador do espírito patriota (FONSECA, 2011).

---

<sup>5</sup> O ensino técnico e comercial esteve presente nas propostas da Reforma Francisco Campos e na Reforma Gustavo Capanema.

O ensino comercial era composto de um curso propedêutico e de cursos técnicos. Sua estrutura é composta por quatro categorias: o curso propedêutico, os diferentes técnicos, o curso de nível superior e o curso elementar de auxiliar de comércio. Quanto ao ensino propedêutico, o decreto estipula as disciplinas a serem ensinadas: Português; Francês; Inglês; Matemática; Geografia; Corografia do Brasil; História da Civilização; História do Brasil; Noções de Física, Química e História Natural e Caligrafia (SILVA, 2016)

Segundo Fonseca (2011), até meados do século XX a produção historiográfica brasileira era caracterizada como tradicional, geralmente chamada de positivista, e os livros didáticos acompanhavam esta tendência de enaltecimento da nação e dos grandes heróis brasileiros, como já foi comentado.

Desta maneira, vamos aos autores e suas narrativas didáticas para identificar o percurso de construção da história do Brasil de cada um e, nele, os elementos construtores e divulgadores da nação brasileira e da identidade nacional, com destaque para a questão da escravização dos africanos durante o Brasil Colônia. O objetivo principal é identificar nos textos como esses autores abordaram o tema e quais os silenciamentos sobre o assunto, levando-se em conta a questão racial.

As obras que trago para a análise foram selecionadas no Acervo de Livros Didáticos do LEH<sup>6</sup> e nem todas as obras analisadas foram objeto de pesquisa de outros pesquisadores. Desta forma não foram encontrados pesquisas de referência ou foram encontrados dados insuficientes para nos remeter aos autores João Von Frankenberg e Ary da Matta.

Para tanto, passamos à descrição dos capítulo de cada livro que corresponde a temática, investigando mais minuciosamente como cada autor pensou a escravidão na história do Brasil e como cada autor construiu seu discurso nos manuais didáticos para o contexto do Ensino de História daquela época.

---

<sup>6</sup> No ano de 2004 o Laboratório de Ensino de História foi constituído como um espaço de formação, para troca de experiências, discussão, problematização e produção de diversos materiais didáticos relacionados ao Ensino de História. Ao longo dos anos também formou-se enquanto um Núcleo de materiais didáticos sendo composto pelos seguintes acervos: Acervo de Livros didáticos de História, Acervo de livros Paradidáticos e acervo de Jogos Didáticos.

Atualmente o acervo conta com cerca de 1.700 exemplares de livros didáticos e paradidáticos da disciplina de História, sendo datados desde o final do século XIX até os dias atuais, abrangendo uma parte significativa da história dessa disciplina escolar. O acervo também conta com 65 exemplares de materiais relacionados com o livro didático que são: Caderno de Atividades e Manuais do Professor. Os livros são utilizados para subsidiar pesquisas, assim como, para auxiliar as práticas de ensino de História realizadas por alunos do Curso de Licenciatura, que os utilizam como auxílio pedagógico.

## 2.1 A ESCRAVIDÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE JOÃO VON FRANCKENBERG

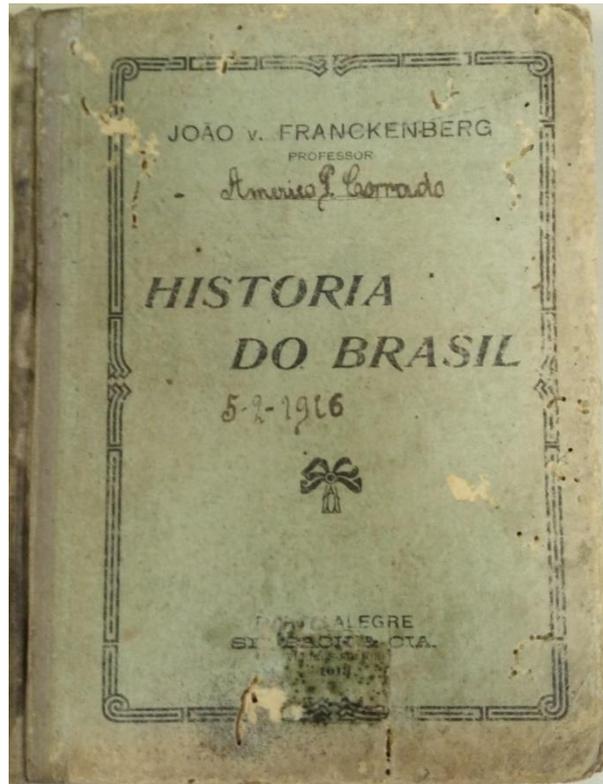


Figura 1- Capa do livro História do Brasil de João Von Franckenberg (1913)

Título: História do Brasil

Autor: João Von Franckenberg

Ano de Publicação: 1913

Editora: Selbach e Cia

Edição: Nova edição

Local de Publicação: Porto Alegre

Série: ?

A obra *História do Brasil* de João Von Franckenberg foi publicada no ano de 1913 pela editora Selbach e Cia, em Porto Alegre. Infelizmente no livro não consta a série ou ano a qual era destinada a obra. O livro possuía o total de 194 páginas e 40 capítulos. Os conteúdos estavam assim distribuídos: Brasil Colônia, Primeiro Reinado, Período regencial e Brasil República.

Embora tenhamos poucas informações sobre esta obra e não foram encontradas pesquisas acadêmicas sobre a mesma, trago esse livro didático para que possamos analisar como este autor abordou a temática da escravidão em sua obra.

Entre tantos capítulos, o autor não destina propriamente algum deles para abordar a escravidão na colônia brasileira, apenas cita brevemente a “Republica de Negros dos Palmares” no capítulo XV – “Luctas entre os jesuítas e os colonos Manoel Beckman. Republica de Negros dos Palmares- Guerra dos Emboabas e dos Mascates” - em dois parágrafos.

No primeiro trecho Franckenberg se refere ao Quilombo dos Palmares como sendo uma República, ou seja, um estado independente. Em seguida o autor dá a localização do quilombo e narra como esse foi formado e se tornou tão grande; cita também o seu líder Zumbi. No entanto ao final do primeiro trecho ele diz que a Republica dos Palmares representava uma ameaça à sociedade brasileira:

Um outro acontecimento deu-se nesse mesmos tempos: foi a destruição da Republica dos Negros (quilombos) dos Palmares. Estes quilombos estavam situados na provincia das Alagoas na serra da Barriga, e foram fundados por negros que, em tempo do dominio hollandez, escaparam do poder de seus senhores. Os quilombos reunidos formavam uma especie de republica, sob o commando de um chefe, chamado Zumbi; e o numero dos seus habitantes chegava, segundo alguns, a 11.000, e segundo outros, a 3.000. Constituiam naturalmente um perigo serio para a colonia, porque os negros faziam correrias [...] quentes, talando os camos e commettedo toda a classe de depredações (Franckenberg, 1913, p.68).

Desta maneira a única representação do qual o autor traz em sua narrativa sobre os negros escravizados seria a de que eles representavam um perigo para a colônia brasileira. A seguir o autor considera como importante de ser relatado as várias expedições que foram realizadas contra os quilombos lamentando que muitas delas não obtiveram resultado e também destaca a figura do bandeirante Domingos Jorge Velho como grande combatente do Quilombo dos Palmares - valente, exaltando as honras e méritos que este alcançou por esse feito.

Para acabar com esta especie de Estado no Estado, Francisco Barreto de Menezes e seus sucessores tinham mandado muitas expedições contra os negros, porém sempre sem resultado algum. Quem, por ultimo, conseguiu acabar com os quilombos, foi o mameluco Domingos Jorge Velho que, em recompensa de seus serviços, obteve grandes concessões de terras e um titulo de nobreza. Dez longos annos teve o valente paulista de guerrear contra os negros. Afinal foram tomados os Palmares por assalto, dando-se voluntariamente a morte o Zumbi, e os principaes chefes.(Idem)

Consideramos importante a análise das narrativas da obra de João Von Franckenberg pois demonstra que os autores de livros didáticos de História ao selecionaram os assuntos para narrarem em seus textos, em meados do século XX, acabaram por privilegiar alguns temas da História do Brasil que acompanhavam a tendência de uma história essencialmente militar e política, heróica e exaltadora dos grandes acontecimentos feitos pelas personalidades brasileiras (FONSECA, 2011).

Ao objetivarem enaltecer a pátria acabaram, conseqüentemente, por dedicar pouco espaço para outros assuntos importantes de serem discutidos na escola. Desta maneira, a temática da escravidão no Ensino de História acabou por ser esquecida ou muitas vezes silenciada por vários autores devido ao projeto do Estado brasileiro em formar uma sociedade branca e que tivesse o sentimento nacionalista através de uma educação positivista.

## **2.2 Rocha Pombo**

José Francisco de Rocha Pombo nasceu em 4 de dezembro de 1857 em Morretes, no Paraná e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de junho de 1933. Era filho de Manuel Francisco Pombo e de Angélica da Rocha.

Bacharelou-se pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro no curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Aos dezoito anos teve sua primeira experiência na área da educação, substituindo seu pai, ensinando primeiras letras no Anhaia, subúrbio da sua cidade natal. Trabalhou em diferentes áreas além de ser professor, atuando como jornalista, poeta e historiador.

Rocha Pombo era uma pessoa envolvida com a política do seu tempo. Ao voltar para seu estado natal, fundou e dirigiu em Curitiba, em 1879, o jornal O Povo, no qual fez campanhas abolicionistas e republicanas. Ao lado de João Ribeiro e Preto do Couto, republicanos convictos, Pombo via os sinais do progresso no fim da monarquia e na ascensão do regime republicano. Sua colaboração se estendeu a outros órgãos da então província, pela qual foi eleito deputado provincial em 1886 pelo Partido Conservador.

A atuação política de Rocha Pombo, ao ser eleito, foi caracterizada pela apresentação de projetos de caráter reformista e sua aptidão à independência política do Brasil. Logo suas atitudes levaram conservadores e republicanos a desconfiarem do seu mandato, sendo que Pombo só voltou a ser deputado no ano de 1916, em função de sua atuação como historiador no Distrito Federal.

Rocha Pombo ingressou por concurso no Colégio Pedro II, também lecionando na Escola Normal do Rio de Janeiro. Foi membro do Instituto Geográfico e Brasileiro e terceiro membro da 39ª cadeira da Associação Brasileira de Letras (ABL), mas não chegou a ser empossado. Pombo era conhecido como historiador dedicado ao estudo da formação da nacionalidade brasileira. Para escrever os seus livros serviu-se de materiais levantados e publicados por outros historiadores (GOMES, 1999).

No Rio de Janeiro ele iniciou sua carreira como historiador, com a publicação de sua primeira obra didática, *História da América* (1900). Essa obra foi fruto de um trabalho escrito para um concurso promovido pelo IHGB, o qual ele venceu, ganhando uma premiação em dinheiro e a publicação da mesma. Ainda em 1900, publicou outro trabalho de caráter historiográfico, *O Paraná no Centenário*.

Rocha Pombo acabou se dedicando a escrever a história da nação, publicando o primeiro dos dez volumes de *História do Brasil* em 1905, considerada uma das mais vastas e completas obras do gênero, e com certeza sua mais importante obra historiográfica, pela sua abrangência e pelo rigor em sua produção.

Garcia (1934), no seu discurso de posse da Academia Brasileira de Letras, ao suceder Rocha Pombo, dizia “não há como desconhecer o extraordinário mérito” de *História do Brasil* em 10 volumes de Rocha Pombo, cuja “utilidade provada, os serviços prestados aos estudiosos, que a estimam entre todas as congêneres”<sup>7</sup>. O livro foi criticado por João Ribeiro, que o definiu como “difuso, frio, raras vezes ameno, de leitura difícil”, mas com informações úteis. Para Caldas (2005, p.84), “*História do Brasil* para o ensino secundário é uma compilação de sua *História do Brasil* (10 volumes)”.

Rocha Pombo lamentou que na *História do Brasil* utilizou poucas fontes primárias, pela impossibilidade de ir até Portugal e Espanha, onde estariam a maior parte dos documentos oficiais. Sua produção está sobretudo em fontes secundárias compostas por monografias, dissertações, teses e diversas obras já escritas em variados momentos de nossa história, além das revistas publicadas pelo IHGB.

As obras didáticas de Rocha Pombo foram permeadas pelo ideal proposto pelo IHGB, escritas especialmente para a educação da elite que constituía o núcleo favorecido pela instrução do período. Um legítimo representante da elite, Rocha Pombo, como professor no Colégio Dom Pedro II, contou por esse motivo com uma legitimação para suas obras didáticas, o que facilitou sua aceitação e difusão.

---

<sup>7</sup> Discurso de Rodolfo Garcia em posse na ABL. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=8478&sid=350>>. Acesso em: 21 out. 2010.

### 2.2.1 A ESCRAVIDÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE ROCHA POMBO

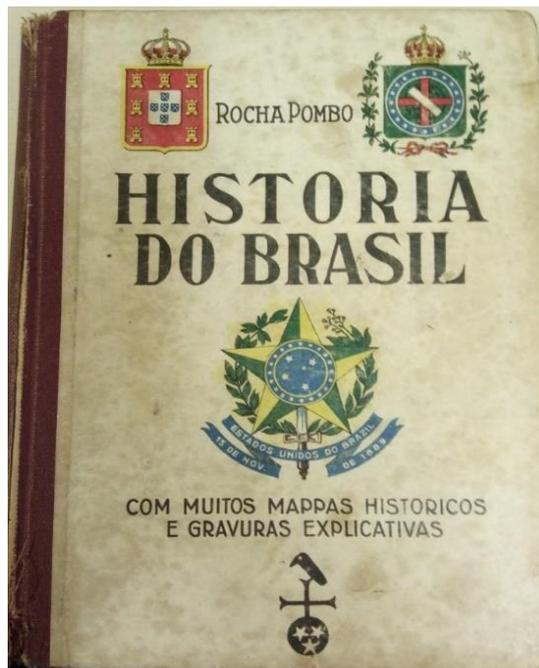


Figura 2- Capa da 17ª edição do livro História do Brasil (1918)

Título: História do Brasil

Autor: Rocha Pombo

Ano de Publicação: 1918

Editora: Weisflog Irmãos

Edição: 17ª Edição

Local de Publicação: SP e RJ

Série: Ensino Secundário

O livro didático *História do Brasil*, de Rocha Pombo, fora publicado em sua 17ª edição no ano de 1918, pela Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos incorporada), com o objetivo de ser utilizado no ensino secundário. A obra caracteriza-se por conter mapas históricos e gravuras explicativas, o que para a época não era tão comum encontrar nas obras, pelo alto custo das impressões didáticas.

Em geral, o livro segue as marcas tradicionais de periodização da história do Brasil, acompanhando os fatos políticos-administrativos que marcaram a formação da nação e do Estado brasileiro: “descobrimento”, colonização, independência, abolição, proclamação da República. No texto, o autor por várias vezes deixa perpassar o seu sentimento republicano, coerente com seu posicionamento político, sendo um ativo participante do movimento republicano (PINA, 2009).

Rocha Pombo em seu livro traz a narrativa cronológica linear da história do Brasil, ligada às ações político administrativas. O autor não faz referência a características locais e regionais, nem está interessado em ressaltar os sertões e o interior brasileiro. O interior apresenta-se apenas na perspectiva das bandeiras e dos bandeirantes. Em suas narrativas ressalta a grandiosidade da nação brasileira de maneira uniforme para todos (PINA, 2009, p. 132 e 133). Em sua obra permeia um suposto espírito patriótico e nacionalista.

O livro é composto de 89 capítulos, que vão desde "O mundo no século XV" até os novos presidentes da então proclamada República. São 317 páginas, com 205 gravuras, incluindo personagens ligados à vida político-administrativo do Brasil; quadros com representações de pessoas ilustres ou acontecimentos importantes; mapas históricos; monumentos e edifícios; e diversas imagens. Em relação aos escravizados negros o autor não traz nenhuma ilustração referente ao assunto, apenas o personagem Domingos Jorge Velho e seu ajudante de campo Antonio Fernandes de Abreu, um quadro de B. Calixto, exaltando o destruidor do Quilombo dos Palmares.

Levando-se em conta o contexto em que esse fora produzido para o Ensino de História no Brasil, o livro didático fora publicado durante o início da República Velha e destinava-se a uma pequena parcela da população que tinha acesso à educação. As narrativas possuíam ideias, concepções e entendimentos que se faziam presentes no pensamento social do período e que fora transferido para o livro didático.

No início do capítulo, Rocha Pombo faz menção à força e ao vigor dos negros que foram escravizados no Brasil e em quase toda a América, afirmando que os negros traziam "grande vigor humano" das misérias do continente negro. O autor menciona a África reduzida a um lugar de misérias e essa é a representação do continente africano que permeia sua obra.

O africano, cuja natureza moral parecia como estremecer e agitar-se nas vicissitudes da escravidão, deu no Brasil, como em quase toda a América, frequentes provas do grande vigor humano que trazia lá das suas misérias do continente negro (POMBO, 1918, p.156).

O autor também coloca que os negros escravizados ansiavam pela liberdade assim como viam os brancos desfrutarem desta condição. Desta forma o autor argumenta em seu texto que os escravizados "Quantos, á custa do proprio esforço, conseguiram libertar-se; e entre esses não raro se viam alguns que uma perseverança infatigavel e habitos de trabalho e de ordem tornavam abastados (Idem,p.167).

Rocha Pombo prossegue em seu texto falando sobre o sonho dos negros em serem libertos, ele diz que o negro não queria apenas aquela liberdade que tinha na sua terra – que o autor critica, ao afirmar que lá o escravizado seria “livre como a caça ou como a besta da floresta”; o que eles passam a aspirar é um outro ideal de vida e de liberdade, o dos brancos. Nas primeiras linhas do excerto notamos também que o autor coloca a questão racial, afirmando que os negros ao chegarem ao Brasil estavam diante a uma raça superior que seria a branca.

Pode-se dizer que desde que chegava ao seu exílio e se via em presença de uma raça superior, a emancipação era o sonho torturado do negro.

E isso não exprimia apenas o desejo de ser livre como tinha sido lá na terra inclemente – livre como a caça, ou como a besta da floresta.

O que o negro começava logo a aspirar era a condição nova cujos horizontes se lhe abriam como de súbito, a felicidade que via gosada pelo branco. (POMBO, 1918, p. 157)

Segundo Moreira (2011), Rocha Pombo partilhava algumas idéias com os intelectuais de seu tempo, mesmo aqueles que lutaram e defenderam a abolição, acabavam por justificar a escravidão no Brasil pela mito da inferioridade racial.

No início do século XX, as referências à escravidão no Ensino de História eram apenas tópicos, sendo ela apresentada, sobretudo, como elemento constituinte e necessário da organização da produção açucareira no Brasil. Autores como Rocha Pombo não deixavam, contudo, de citar o triste destino dos negros escravizados no Brasil. O tom dado às narrativas, no entanto, aproximava-se muito mais de um discurso piedoso, inclusive nas referências às manifestações da resistência, como a formação dos quilombos (FONSECA, 2011):

Desde os primeiros tempos do regimen servil (meados do seculo XVI) começaram os negros a protestar contra a impiedade dos seus oppressores. No ultimo grau da miseria, ignorantes, e ás vezes deprimidos pelos vicios, em cuja voragem procuravam afogar a consciencia do seu infortunio, os escravos tinham de soffer castigos rigorosos principalmente quando cahiam sob a manopla de senhores deshumanos, que tudo do escarmento reclamavam. Desamparados de todo mundo, entregues a todos os caprichos da força – o único refúgio do seu desespero era o recesso das florestas, os alcantis das montanhas, onde iam disputar às feras a clemência da solidão (POMBO, 1918, p.157 e 158).

Embora o autor citasse as fugas constantes que os escravizados realizavam para não serem submetidos às más condições de vida e aos castigos rigorosos de seus senhores, ao definir o quilombo, o autor afirma que as pessoas da época manifestavam pavor:

Em breve o valhacouto crescia, e tornava-se quilombo.  
Formaram-se assim numerosos desses nucleos em todo o paiz.

Dali saham, aos bandos, para assaltar estancias e povoados da redondeza e viandantes incautos, exercendo contra os brancos as vinganças mais terríveis.

Bastava a noticia de um quilombo para alarmar toda uma zona; e, muitas vezes, só a voz de negro fugido espantava e punha em rebate povoações inteiras (Idem, p.158)

Rocha Pombo comenta a importância do quilombo para os escravizados, por representar uma possibilidade de liberdade e de livrá-los da violência dos seus senhores. Mas ao mesmo tempo, o autor ressalta o perigo da organização do Quilombo dos Palmares para a nação brasileira:

A policia perseguia desapiedadamente essas miseras creaturas que a crueldade dos homens convertera em bandidos; e até, quasi sempre, os proprios senhores organizavam expedições contra os quilombos, atacando-os como si foram antros de alimárias ( Idem. p.145).

Neste excerto acima também é possível notarmos como o negro escravizado era visto pelo autor. Em seu discurso Rocha Pombo apontava os negros escravizados como sujeitos que incitavam compaixão, como se pode notar no uso do termo “miseras criaturas”. Ele afirma que tão grande era a crueldade dos homens que os negros escravizados necessitavam fugir e assim eram procurados pela polícia como se fossem bandidos. Porém não há menção em seu discurso do protagonismo destes negros escravizados, nem na sua fuga como um exemplo de resistência escrava.

De certa forma, Pombo responsabiliza os holandeses pela formação dos quilombos e justifica os portugueses pela crueldade com que os escravizados eram tratados (PINA, 2009). Assim, manifesta, mais uma vez, seu amor pela pátria.

Com a entrada dos holandezes em Pernambuco, aumentou consideravelmente aquella vasta aliança, chegando alguns chronistas a calcular em nada menos de 30.000 almas o total da população aldeada. (Idem, p.158 e 159)

No final do capítulo o autor termina seu texto falando sobre as numerosas expedições que se voltaram a combater e destruir os quilombos e como fora difícil esses atos devido a ação dos negros para impedirem os ataques. No entanto, Pombo, ao final da sua narrativa nomeia como um grande herói aquele que finalmente destruiu o Quilombo dos Palmares, que segundo ele fora o bandeirante Domingos Jorge Velho, como mostra a citação a seguir:

Numerosas expedições dirigiram-se contra aquelles dyscolos da ordem; mas os pretos repeliram sempre os ataques, até que, em 1697, Domingos Jorge Velho, não sem grandes esforços, pôde destruir os mais fortes daqueles núcleos, sendo os negros apanhados vivos de novo escravizados e vendidos.

Destacamos também no texto de Rocha Pombo o fato dele mencionar a Revolução Haitiana, como uma grande honra para a raça negra:

Sem contar manifestações de menos vulto em outros pontos do Novo Mundo, bastaria indicar, para honra da raça, o Haiti, onde o negro chegou a criar, com o seu inaudito heroísmo, uma das páginas mais épicas na história moderna (p.157). E não é só o seu amor à liberdade que o africano revela na desgraça: talvez seja nelle ainda mais acentuada a capacidade para a vida social (Idem, p.157).

O autor neste excerto enaltece o “heroísmo” dos negros em um fato importante para a América Latina, que foi a independência do Haiti da França, por meio da revolta dos escravizados. Afirma também que teria sido “uma das páginas mais épicas na história moderna” pois contava com o heroísmo dos negros.

Em um momento histórico em que a Revolta do Haiti na historiografia foi silenciada, ressaltamos a importância do autor Rocha Pombo ter mencionado este episódio em sua narrativa. Essa revolta é importante de ser lembrada e estudada por seu caráter radical, antiescravagista e antirracista.

Segundo o filósofo haitiano Michel Rolph Trouillot, este processo revolucionário, mesmo no momento de seu desenvolvimento, foi para um mundo racista Ocidental, impensável, porque aqueles que levaram a revolta adiante eram escravizados negros, considerados como bárbaros e incapazes de serem sujeitos históricos racionais genuínos (PERIA, 2009).

Pode-se afirmar que foi o caráter radical, popular e anti-escravista da Revolução Haitiana que levou as elites a impor um silenciamento sobre este acontecimento. O acontecimento fora inesperado e deveria ser silenciado para evitar qualquer tipo de contágio político e cultural para com as outras sociedades escravistas e coloniais. Esse silenciamento estava baseado no elitismo, eurocentrismo e racismo e sobrevivera até o século XX.

No capítulo destinado a escravidão na obra História do Brasil de Rocha Pombo, percebemos uma certa ambiguidade em seu discurso sobre a presença dos negros no Brasil: por um lado, reforça a concepção hegemônica do período sobre a inferioridade racial; por outro, não deixa de considerar a coragem, determinação e organização dos negros. Um fato interessante é que em um momento da história que muitos autores tentaram não falar sobre a Revolta do Haiti este autor aborda esse assunto como prova do grande vigor humano dos escravizados.

### 2.3 JONATHAS SERRANO

Jonathas Arcanjo da Silveira Serrano nasceu em 8 de maio de 1955, no Rio de Janeiro, e faleceu em 17 de outubro de 1994. Realizou o curso secundário no Colégio Pedro II. Formou-se em Direito pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, mais tarde obteve o grau de doutor por defender teses em concursos de Direito Romano e Filosofia do Direito da Faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro, classificando-se em primeiro lugar para professor substituto.

Mas dedicou-se ao ensino de História sendo professor de História da Civilização no Colégio Pedro II e professor desta mesma disciplina na Escola Normal do Rio de Janeiro. Foi membro do Conselho de Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro e do Conselho de Educação no Distrito Federal. Foi eleito sócio efetivo do IHGB em 25 de maio de 1919.

Os seus livros didáticos tiveram uma grande divulgação e serviram a várias gerações, entre eles estão: *Epítome de História Universal* (1913), *História do Brasil* (1931), *Epítome de História do Brasil* (1931), *História da Civilização* (1933/37). Para os professores de História duas obras foram importantes: *Metodologia da História na Aula Primária* e, principalmente, *Como se Ensina História*, de 1935.

As suas obras acabaram contribuindo para a constituição de uma pedagogia da História, dado seu interesse pelo método, o "como se ensina". Atuou em favor da educação juntamente com Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Lourenço Filho e Gustavo Capanema, dentre outros.

Jonathas Serrano defendia outros recursos didáticos que não apenas o livro didático, publicando em 1930, com Venâncio Filho, Cinema e educação.

O livro *História do Brasil* foi publicado em 1931, impresso na França, com tiragem reduzida de 200 exemplares, tendo em vista o alto custo devido às suas 500 páginas e 121 ilustrações e mapas.

A obra *Epítome da História do Brasil* se assemelha com História do Brasil do autor, mas não é um resumo apenas. No dizer de Jonathas Serrano "a diferença é muito mais de plano de exposição, de estrutura interna, de aplicação metodológica do que meramente de volume, calculado em páginas" (SERRANO, 1941, p.1).

### 2.3.1 A ESCRAVIDÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE JONATHAS SERRANO

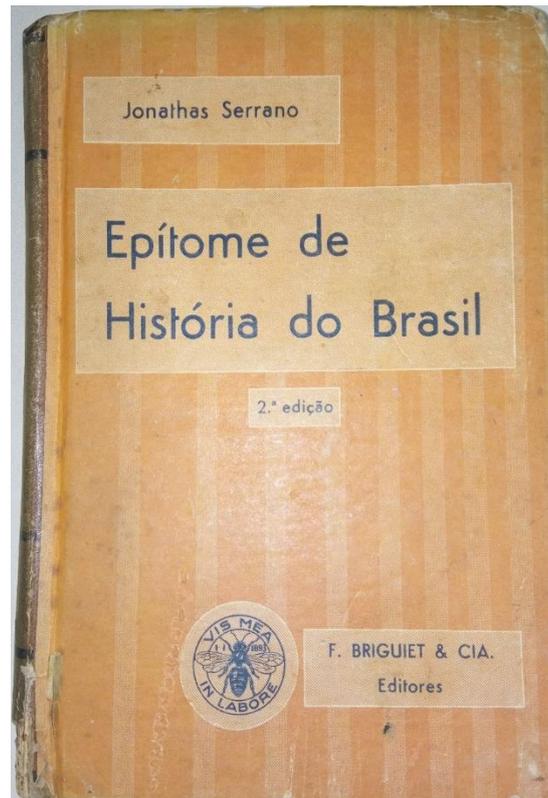


Figura 3- Capa do livro *Epítome da História do Brasil* de Jonathas Serrano (1939)

Título: *Epítome da História do Brasil*

Autor: Jonathas Serrano

Ano de Publicação: 1939

Editora: F. Briguiet & cia

Edição: 2ª

Local de Publicação: RJ

Série: ?

O livro *Epítome da História do Brasil* (1939) do autor Jonathas Serrano, publicado no Rio de Janeiro pela editora F. Briguiet e Cia, serviu de referência para a disciplina de História da América e do Brasil. Na obra não há uma referência sobre a que nível da educação básica destinava-se. O livro possui 211 páginas no total e 13 capítulos, divididos pela cronologia linear da História do Brasil: Colônia, Primeiro Reinado, Período Regencial e Brasil República.

A obra foi lançada após a Reforma Francisco Campos (1931), que instituiu entre tantas medidas a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial. O enaltecimento da nação, no período em que foi

publicado o livro representa o movimento realizado por Getúlio Vargas de valorizar o trabalho, sendo este ideal difundido nos livros didáticos do período estadonovista.

Para o tema da escravidão o autor destina o décimo capítulo, intitulado “O elemento negro”, com dezesseis páginas este aborda os seguintes tópicos: o tráfico; o cativo no Brasil; Palmares; a contribuição do negro em nosso meio; e a Abolição. Como leitura complementar ao final do capítulo o autor propõe “O elemento africano”. Aqui trataremos dos quatro primeiros tópicos para a análise.

Jonathas Serrano ao se dirigir ao tema da escravidão, fala sobre a contribuição do negro para o Brasil, explicada no contexto do segundo Reinado, quando o autor trata da Abolição da escravatura. Ele também dedica um tópico sucinto ao Quilombo dos Palmares sem introduzir novas informações, quando comparado ao demais autores didáticos (MOREIRA, 2011). Neste capítulo percebe-se uma tendência nos textos didáticos de apontar os sofrimentos dos negros e os problemas do sistema escravagista, como se evidencia no trecho a seguir:

Do século XVI em diante, filas e filas de negros escravizados, de pesada cadeia ao pescoço e presos uns aos outros para não fugirem, seguiam rumo da costa, marcados a ferro em brasa e sob o chicote dos *Tumbeiros*. Eram comprados, em geral, a troco de missangas, de pano da Costa riscado, de cachaça ou de objetos de aço. Eram levados para os presídios (Caconda, Ambaca) e depois embarcados nos principais portos (S. Paulo de Loanda, S. Filipe de Beguela). Atirados no porão de imundos navios, só de vez em quando podiam subir à coberta para dansar e respirar um pouco de ar puro, que lhes conservasse a vida. Dizimava-os a bexiga, o sarampo, os maus tratos, a fome. Muitos preferiam a morte, jogando-se ao mar. A alguns consumia lentamente a saudade da terra, o *Banzo*.(SERRANO, 1941, p.158-159)

Segundo Serrano, os negros sofriam diferentes castigos e viviam em condições muito ruins desde a saída da África até o desembarque nos portos brasileiros. O autor mencionava a questão das doenças às quais estavam submetidos, como a bexiga e o sarampo, e sobre a questão do banzo, da saudade da sua terra. Ele afirmava também que os negros viviam sem nenhuma proteção legal, “eram tratados como animais pelo feitor, sempre dispostos a punir de chicote, ou mais cruelmente ainda, qualquer falta cometida. Viviam nas senzalas, amontoados e sem higiene nem conforto algum (Idem, p.159)”.

No entanto, ao mesmo tempo que o autor reconhecia a violência infligida contra a população escravizada, ele amenizava tal violência ao dizer que no Brasil os negros recebiam melhor trato, como mostra o texto a seguir:

É justo entretanto reconhecer que no Brasil o negro foi em geral mais feliz ou menos desgraçado que noutros países, inclusive as colônias norte-

americanas. Muitas vezes o escravo ou escrava se tornava querido dos senhores e sobretudo das crianças. (Idem, p.159-161)

Esse argumento que o autor utiliza em sua narrativa tinha como pretensão passar uma visão mais branda da escravidão no Brasil, pondo em comparação o sistema escravagista brasileiro com os demais, afirmando que havia “melhores condições” em contraponto a outros países que possuíam a escravidão também como esteio econômico. Porém essa percepção é problemática, uma vez que não há como equiparar melhores condições em um sistema opressor tal como a escravidão. Alguns escravizados podiam sofrer mais que outros, dependendo de condições específicas ou das ações de seus senhores, mas todos eles estavam na mesma condição de cativo, sem direito à liberdade e submetidos a diferentes castigos, sejam eles físicos ou morais.

Além disso, Serrano defendia que as leis portuguesas seriam benevolentes aos escravizados:

As leis portuguesas abrandavam o rigor do cativo pelo ensino religioso, pelo batismo e até, algumas vezes, pelo casamento diante do altar, com a permissão dos senhores. Havia ainda a possibilidade do resgate e as alforrias na ocasião do batizado, por exemplo. (Idem, p.161)

O autor nesse trecho faz uma alusão às relações do sistema escravagista, como se as relações entre senhores e escravizados fossem harmoniosas, afirmando que as leis portuguesas propiciavam uma boa vida aos escravizados, dando-lhes alguns direitos sociais. Porém, ao nos determos nas produções historiográficas que estudam a “história vista de baixo”, podemos desconstruir essa narrativa com os seguintes autores: João José Reis e Eduardo Silva, que em sua obra “Negociação e Conflito(1989)” afirmam que as relações entre senhores e escravizados era permeada por negociações e conflitos.

Assim teriam sido os próprios escravizados que teriam lutado por direitos sociais como os citados por Serrano, como a permissão ao casamento e ao batismo. Os negros aos poucos foram conquistando os espaços na sociedade em que viviam, resistindo quando fora necessário, de diversas formas, como fugas temporárias, sabotagens, revoltando-se e formando quilombos, levando os seus senhores a negociarem com eles, mesmo em meio a muitos conflitos.

A suposta passividade dos negros escravizados em relação aos seus senhores, como é vista nesta narrativa, também pode ser atribuída a uma visão permeada na sociedade da década de 1930 pelos pensamentos de Gilberto Freyre, sintetizadas em

sua obra literária *Casa-grande & Senzala* (1933)<sup>8</sup>, que sugere a harmonia na relação entre escravizados e senhores. De outro modo, essa relação pode ser entendida como uma negociação entre ambos; compreendendo a sociedade como uma relação de forças, os senhores não poderiam criar um ambiente que oferecesse maiores possibilidades de uma revolução como no caso do Haiti, por isso negociar direitos sociais, por exemplo.

Quanto à "contribuição do negro em nosso meio", Serrano aponta uma grande e natural influência: "A afetividade da Mãe Preta é um fato comovedor de nossa história doméstica e social" (SERRANO, 1939, p.163). Para ilustrar tal afirmação, o ilustrador reproduz no capítulo um quadro de Jean Baptiste Debret- D. Pedro II, ainda na infância, repousa no colo de uma mucama. Dentre as contribuições do negro para o nosso meio o autor cita:

As credices, as superstições, o amor da música e da dança, certa "negligencia crioula", resignação heroica na miséria, concepção fatalista e levianda da vida, imprevidência unida ao trabalho [...]São de origem africana o vatapá, os angus, a canjica, a pamonha, as moquecas e outros quitutes; o cateretê, o jongo, a congada e a música de chocalhos e guizos; o transporte em cadeirinha (banguê) ou rede (tipóia). O vocabulário sofreu também a influência do elemento negro: quilombo, quitanda, mandinga e infinitos outros exemplos. (SERRANO, p.163; 164-165).

Nota-se que Jonathas Serrano dedica um espaço maior em sua narrativa para analisar as influências dos negros e indígenas na formação do povo brasileiro. Na verdade o autor estava abordando o tema da influência das "três raças", que fora desenvolvido com Getúlio Vargas durante o Estado Novo. Buscava-se através do conhecimento histórico acerca das três raças uma identidade para o povo brasileiro, centrado na uniformidade do Brasil.

Desde a década de 1920 no campo historiográfico era debatido o modelo racionalista-evolucionista fundado na descrição da raça pela ciência biológica e meio-ambiente e a interferência das culturas dessas raças na sociedade. É quando no Brasil é publicado a obra *Casa-grande & senzala* (1933), de Gilberto Freyre que tornou-se "clássico". Freyre influenciado pelas ideias do antropólogo Franz Boas acabou produzindo uma reinterpretação da sociedade brasileira desde o princípio das

---

<sup>8</sup> A ideia de que as relações escravistas entre negros e brancos no Brasil era branda e harmoniosa remonta o século XVIII baseada nas cartas de viajantes europeus que percorreram as Américas e ao se depararem com a realidade brasileira em contraponto a países caribenhos e norte americanos, encontraram maior mobilidade social entre os escravizados brasileiros (alforrias), que baseou o pensamento Freyriano ao descrever uma suposta harmonia e integração sócio cultural dos negros em seu livro.

relações entre as raças e cultura. Dessa maneira, Gilberto Freyre divulgou a teoria da “democracia racial” baseada na “miscigenação” (MOREIRA, 2011).

Na política do Estado Novo, a teoria de miscigenação tornou-se um ponto de estratégia para a divulgação da proposta de governo de Vargas da união das raças em torno da nação. A “teoria da miscigenação” torna-se integrante da ideologia do período Vargas (MOREIRA, 2011).

#### **2.4 Joaquim da Silva**

Joaquim Silva lecionou em diversas instituições de ensino paulista: Colégio São Luiz, Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho, Liceu Nacional Rio Branco. É o autor com maior número de livros didáticos de História vendidos nas décadas de 1930 e 1940, editados pela Companhia Editora Nacional.

O autor Joaquim Silva, de grande sucesso editorial no mercado de livros didáticos, não alcançou o mesmo destaque social que outros intelectuais de seu tempo e acabou sendo esquecido após a decadência das vendas de suas produções voltadas para o público escolar.

Através da pesquisa de doutorado realizada por Arnaldo Pinto Junior (2010) constatei que são raras as informações sobre a vida do autor Joaquim Silva, pois ele não deixou nenhum arquivo pessoal com informações a seu respeito. Pinto (2010), ao pesquisar as escolas onde ele havia lecionado, pouca coisa encontrou a seu respeito. Se utilizando até mesmo da História oral, entrevistou a neta de Joaquim Silva, chamada Myriam Therezinha Silva Pimentel com esperanças de encontrar algum acervo pessoal a respeito do autor, mas também não teve êxito. Sua neta apenas contribuiu com algumas memórias acerca de seu avô.

Algumas das obras do autor são: *História Geral* (primeiro ano ginásial, de acordo com o programa oficial), *História geral* (para o segundo ano ginásial), *História da Civilização* (para o primeiro ano propedêutico do Curso Comercial) e *História do Brasil* (para o 3º ano ginásial).

### 2.4.1 A ESCRAVIDÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE JOAQUIM SILVA

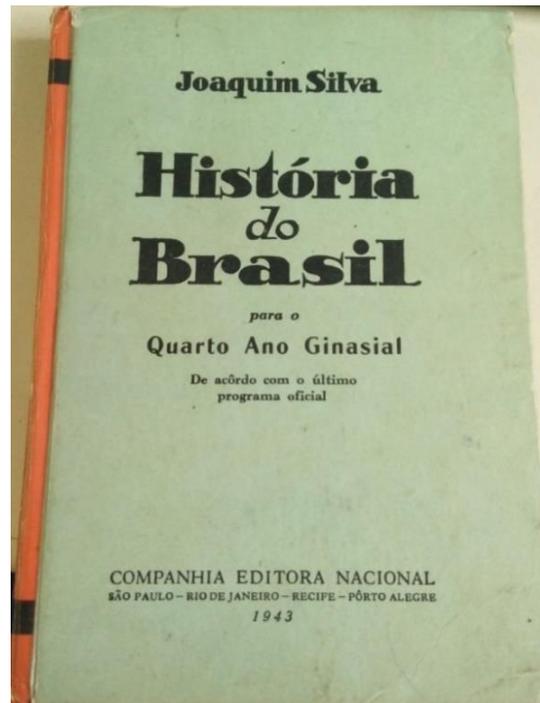


Figura 4- Capa do livro História do Brasil de Joaquim Silva (1943)

Título: História do Brasil

Autor: Joaquim Silva

Ano de Publicação: 1943

Editora: nacional

Edição: 8ª

Local de Publicação: SP

Série: 4º ano ginásial

O livro *História do Brasil* (1943) de Joaquim Silva, em sua oitava edição foi publicado pela Editora Nacional, destinado ao quarto ano do ginásial, que atualmente compreende o ensino fundamental. Ele segue a rigor o programa oficial de 1942 e para cumprir com a vigência deste e expor de maneira didática as 14 unidades temáticas exigidas, o autor destina mais de um capítulo para cada unidade.

Passando ao conteúdo histórico do livro didático, a escravidão é um assunto abordado no capítulo V, destinando dezesseis páginas para os seguintes tópicos: 1) a escravidão negra 2) o tráfico dos escravos 3) a campanha abolicionista; e seu triunfo. Aqui será abordado apenas o primeiro tópico.

O autor começa descrevendo como teria sido o Brasil em seus dois primeiros séculos após o seu “descobrimento”, uma colônia especialmente agrícola que

necessitava de mão-de-obra para o trabalho com a terra. Silva argumenta que primeiramente foi utilizada a escravização indígena para o trabalho da lavoura, mas devido à proteção dos jesuítas e como os indígenas eram supostamente “elemento de pouca eficiência”, eles não resistiam ao pesado trabalho das plantações.

Desta maneira justifica a escravização dos negros como única solução para manter a economia da colônia e que a partir da escravização militar já ocorrida na África, os portugueses teriam facilidade para conseguir também escravizar os africanos, pois já teriam o costume de escravizar seus próprios irmãos da África. Esses africanos seriam responsáveis também de vender outros africanos que deveriam vir para o Brasil. Assim, os negros escravizados, seriam vítimas de sua própria inferioridade frente aos brancos (FONSECA, 2011, p.93).

Na África, entretanto, desde tempos imemoriais continuava a haver escravos: os régulos do continente negro estabeleciam a escravidão militar e não era difícil obter deles a venda de prisioneiros. Já na Europa se conheciam escravos negros. Lembraram-se então os portugueses de substituir os selvagens por africanos, "mais seguros que os índios da terra, já observava Gandavo (Tratado da Terra do Brasil, 39), porque nunca fogem nem têm para onde". (SILVA, 1943, p. 81 e 82)

Ao final do excerto percebemos a pretensão do autor de citar Gandavo, ao dizer que os africanos não tentariam a fuga como os índios pois não conheceriam o espaço brasileiro e nem teriam chances para isso. A maneira como os negros foram arrancados de sua própria nação e ao chegarem ao Brasil e até mesmo serem batizados pelos portugueses com novos nomes fazia parte da pretensão do sistema escravocrata de inferiorizá-los e fazer com que os indivíduos perdessem sua própria identidade e sua cultura.

Em seguida o autor procede no texto falando sobre a chegada dos negros ao Brasil:

A chegada dos infelizes africanos ao Brasil era por eles desejada como um têrmo aos horrorosos padecimentos a que eram sujeitos na viagem. A escravidão os aguardava; mas os novos senhores seriam menos desumanos que os da África ou os tumbeiros; infelizmente, entretanto, não foram raros os que por sua crueldade se assinalavam. (Idem, p.82)

Para designar os recém-chegados, Silva os adjetiva como “infelizes”, pois segundo ele a chegada dos negros ao território brasileiro “era por eles desejada” devido as más condições de vida que padeciam na África e pelo terríveis dias sofridos durante a viagem, padecendo com a fome, a falta de água e sem ar nos porões do Navio Negreiro. O autor afirma também que a escravidão aguardava os africanos

recém-chegados, porém os novos senhores seriam melhores e mais “bondosos” do que aqueles da África.

No entanto nesta concepção o autor faz uma comparação errônea, pois a escravidão que ocorria no Brasil e em outras colônias portuguesas tinha como objetivo usar da mão-de-obra negra e escrava para sustentar o setor econômico. Já na África os africanos apenas escravizavam outros africanos por motivos militares ou por desavenças tribais, característico de sua cultura. Desta maneira, a cultura das diversas tribos africanas neste contexto da História do Brasil fora mal compreendida, ou utilizada como uma maneira de suavizar as responsabilidades de uma colônia escravocrata.

No texto, o autor descreve que os escravizados ao chegarem no Brasil eram levados para os mercados onde eram vendidos para os senhores e dali iam para os seus destinos, sendo atribuído a eles diversos trabalhos como a lavoura e os engenhos. Em seguida o autor relata os castigos que sofriam:

Nos sítios e fazendas habitavam as senzalas, vastos alojamentos próximos da "Casa-grande" dos senhores, ameaçados sempre de ser punidos à menor falta pelo chicote do impiedoso feitor; frequentemente eram os escravos faltosos atados ao pelourinho que se erguia no terreiro e aí castigados com açoites que lhes deixavam o dorso em sangue. Havia, ainda, a punição no "tronco", que imobilizava o escravo, prendendo-o pelas mãos e pelos pés; o porte de grossos anéis de ferro ao pescoço ou de pesadas grilhetas punia o preto reincidente na fuga ou noutras faltas. A força era empregada nos casos de delitos de assassinio ou outros de notável gravidade. (Idem, p.82)

Para o autor os castigos infligidos aos escravizados referiam-se aos "casos de delitos de assassinio ou outros de notável gravidade". Em geral " as leis vigentes" e a "índole benévola da maioria dos senhores, inspirados pela religião", suavizavam o cativo (MOREIRA, 2011). Desta maneira toda e qualquer manifestação de resistência escrava era vista como insignificante, pois para os senhores os escravizados não precisariam reagir às torturas e quando assim faziam era considerado como uma vingança, como mostra o trecho a seguir:

As leis vigentes, a índole benévola da maioria dos senhores, inspirados pela religião, procuravam suavizar as durezas do cativo (6); nas fazendas os pretos se agrupavam em famílias, ainda que a lei não lhes reconhecesse tal direito; usavam quasi sempre o nome do senhor e, como nota João Ribeiro, "eram por eles estimados, sobretudo quando criados deles. Tornava-se frequente o costume de alforriar, em testamento, de todo ou sob condição, os bons escravos e recusar o dinheiro de alforria que o negro pouco a pouco ajuntava para redimir o cativo". Tudo isso, entretanto, não impedia que os escravos procurassem, às vezes, reagir contra as torturas a que os sujeitavam. Eram numerosos os casos de vingança dos pretos maltratados, explodindo em crimes hediondos a ira por longo tempo recalçada [...] (Idem, p.82 e 83).

Do mesmo modo como Serrano aborda a benevolência das leis portuguesas em sua narrativa, Silva aponta a bondade dos senhores sem levar em conta o protagonismo e as lutas dos escravizados para combaterem o sistema e alcançarem sua liberdade.

Às ações protagonizadas pelos negros fora do mundo do trabalho escravo, como as lutas no Quilombo dos Palmares, o autor designa apenas uma leitura complementar ao final do primeiro tópico do capítulo. Isso significa que, de fato, Joaquim Silva não dava atenção à outras questões da vida dos escravizados, ligando-os, necessariamente, ao trabalho pesado, aos casos de vingança e à violência.

O livro didático de Joaquim Silva priorizava principalmente temas que davam ênfase a formação do sentimento nacional brasileiro e exaltava os grandes heróis patriotas, assim como determinava o programa educacional de 1942. Por isso a temática da escravidão não era uma assunto que precisava ser discutido em sua narrativa, a importância do negro em seu discurso estava relacionada apenas ao que tange a economia do país.

## 2.5 A ESCRAVIDÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE ARY DA MATTA

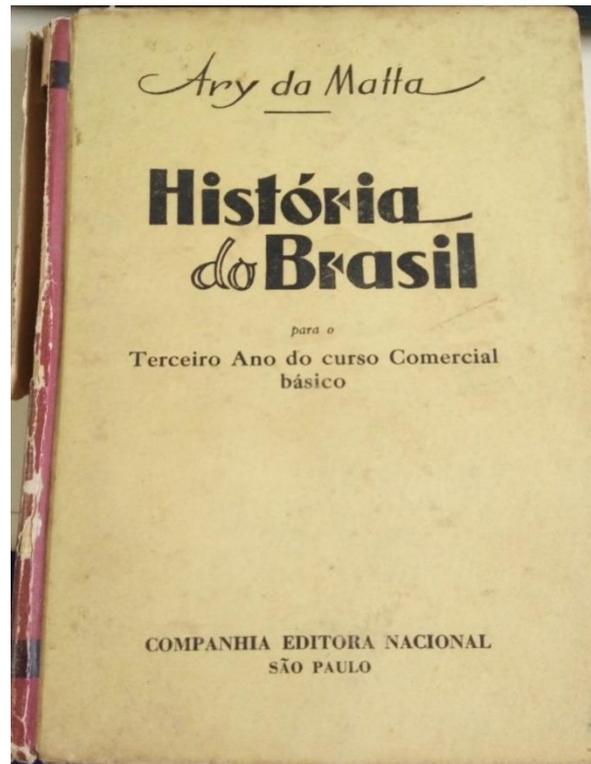


Figura 5- Capa do livro História do Brasil de Ary da Matta (1946)

Título: História do Brasil

Autor: Ary da Matta

Ano de Publicação: 1946

Editora: Nacional

Edição: N/A

Local de Publicação: SP

Série: Terceiro Ano do Curso Comercial Básico

A obra *História do Brasil* de Ary da Matta, foi publicado no ano de 1946 de acordo com o Programa Curricular de 1943, que instituía como obrigatório os seguintes assuntos: formação étnica e Abolição da escravidão. A obra era destinada ao Terceiro Ano do Curso Comercial Básico que compreendia o primeiro ciclo do ensino comercial, no qual tinha a duração de quatro anos e destinava-se a ministrar os elementos gerais e fundamentais do ensino comercial.

O livro é dividido em 4 partes: Brasil Colônia, Independência, História Imperial e Brasil República. Ao todo possui 261 páginas, e na unidade III e IV apresenta onze páginas destinadas ao tema da escravidão no Brasil. Na unidade III incluiu os

seguintes tópicos: O elemento negro – as culturas negras africanas, culturas do Congo e do Sudão e seus representantes no Brasil, tráfico negreiro, a influência africana no Brasil e a etnia brasileira. E na unidade IV aborda os seguintes: 1. A abolição: a escravidão, as questões do tráfico, o triunfo do movimento abolicionista. Leis abolicionistas. Para esta análise me deterei somente na unidade III, que aborda as informações sobre o negro durante o Brasil Colônia, destacando aspectos como formação étnica, tráfico negreiro e outros.

Inicialmente o autor começa narrando sobre as culturas negras africanas, apresentando o continente africano como tendo múltiplas culturas e línguas, não o uniformizando e esse é um bom começo para falar sobre os africanos. Afirma que o continente americano teria tido um grande interesse na África, pois teria sido o “continente do qual foi extraída a totalidade dos escravos que aqui aportaram para a lavoura e mineração (MATTA, 1946, p. 60)

Apresenta em sua narrativa primeiramente duas culturas africanas: Bantús e Sudaneses, caracterizando cada uma delas e em seguida apresenta aspectos dos negros e suas etnias inseridos nestas culturas que vieram para diferentes regiões do Brasil.

Ao se remeter à escravidão negra, Ary da Matta utiliza-se de uma abordagem histórica diferente dos demais autores aqui analisados, pois ressalta as qualidades dos africanos em seus diversos ofícios, colocando-os em um nível de cultura superior à dos indígenas, sendo assim preferidos para o trabalho da colônia, como mostra o excerto a seguir:

Detentores de técnicas agrícolas complexas, conhecedores da pecuária, da grande agricultura, criadores da siderurgia, de organização social complexa, pertencentes portanto a uma cultura superior à dos nossos indígenas, foram por isso os negros africanos preferidos, para os trabalhos de colonização (MATTA, 1946, p.62).

A seguir o autor trata sobre a influência africana no Brasil, destacando-o primeiramente como o “grande esteio econômico da lavoura e da mineração” (Idem, p. 63). Refere-se a contribuição racial quanto a mestiçagem brasileira e destaca algumas contribuições culturais como: a música, técnicas culinárias, vestuário e influência religiosa.

Ary da Matta baseia-se nas pesquisas etnográficas de Nina Rodrigues, colocando neste capítulo uma interpretação gráfica de Eduardo Canabrava Barreiros,

sustentado nos trabalhos de Nina Rodrigues sobre a miscigenação, como mostra a imagem a seguir:

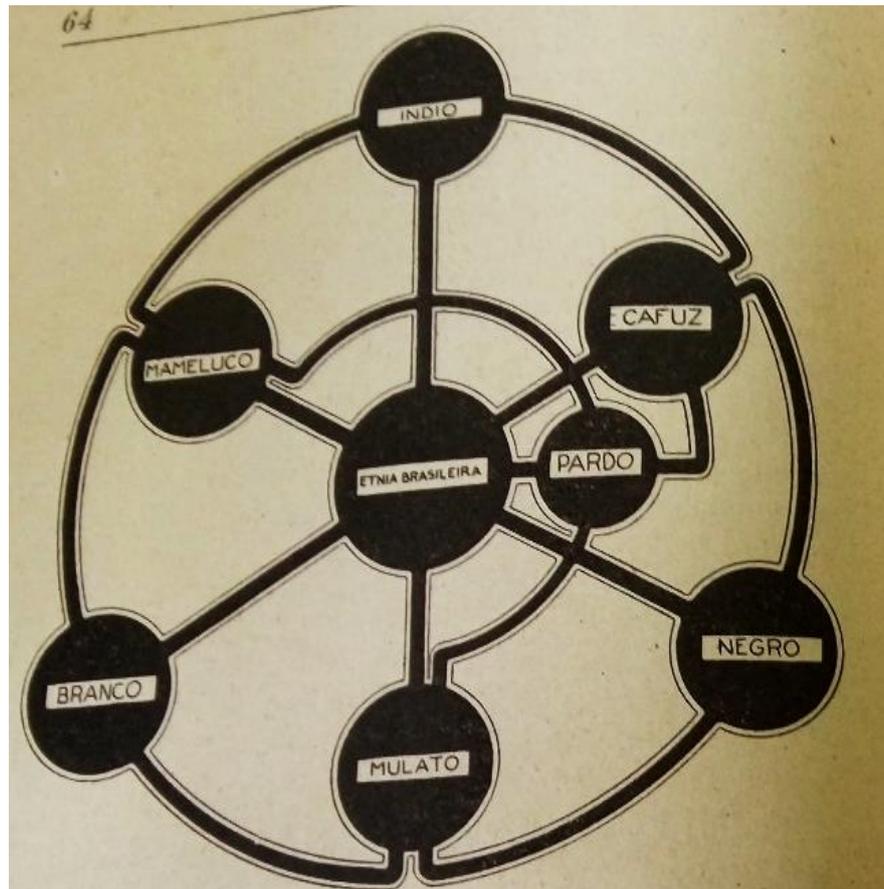


Figura 6- Diagrama provisório da etnia brasileira.  
(Interpretação gráfica de Eduardo Canabrava Barreiros, baseada nos trabalhos de Nina Rodrigues sobre miscigenação)

De acordo com a interpretação da imagem juntamente com a análise da narrativa sobre a etnia brasileira, é possível percebermos que o autor traz uma nova abordagem científica em seu texto, afirmando que o termo “raça” é empregado de modo errôneo para designar as diferentes nacionalidades, e segundo as novas pesquisas científicas da época, a expressão correta seria etnia. Assim ele cita como correta as expressões: etnia inglesa, etnia alemã e etnia francesa.

No entanto, ao compor a etnia brasileira ele ainda utiliza o termo “raça”:

A etnia brasileira formou-se do contacto de três raças: a caucasóide representada pela etnia portuguesa para aqui transplantada; a negróide - originária do continente africano; a mongolóide aqui encontrada pelos descobridores e colonizadores.

Em grau maior ou menor a população brasileira é mestiçada de sangue indígenas ou sangue negro ou dos dois como é frequente dado o contacto permanente em que estiveram em várias gerações dos nossos 446 anos de História. Esta é a opinião de SILVIO ROMERO, NINA RODRIGUES,

ARTHUR RAMOS, GILBERTO FREYRE, ROQUETE PINTO, para citarmos apenas alguns especialistas. (Idem, p.65)

A narrativa de Ary da Matta em vários aspectos diferencia-se dos outros autores, mas ainda notamos que o autor não considera as várias etnias e culturas que compõem o continente africano. Diferentemente dos demais autores ele deixa explícito as suas referências teóricas, por isso justifica-se o uso do conceito de miscigenação em sua narrativa.

## Considerações Finais

Este trabalho analisou como a temática da escravidão negra foi retratada nos livros didáticos de *História do Brasil (1913)* de João Von Franckenberg, *História do Brasil (1918)* de Rocha Pombo, *Epítome de História do Brasil (1939)* de Jonathas Serrano, *História do Brasil (1943)* de Joaquim Silva e *História do Brasil (1946)* de Ary da Matta, obras utilizadas entre as primeiras décadas do século XX até a década de 1950.

Examinamos como o livro didático de História subsistiu, nesse período, como instrumento para organizar, consolidar e justificar uma ideia de formação social em específico, denominada nação brasileira. Analisamos também a história do Ensino de História no Brasil e os interesses do Estado brasileiro na disciplina de História ao longo deste período.

Primeiramente consideramos o contexto histórico em que foram produzidas as obras e, por outro lado, focamos na narrativa didática sobre a escravidão negra elaborada pelos cinco autores. Ao tomar o livro didático de História como fonte para pesquisarmos a respeito da História da Educação, esse objeto nos apresenta muitas informações a respeito do seu contexto de produção e das concepções dos seus autores e da sociedade em que estava inserido.

Como evidenciamos no primeiro capítulo, os livros didáticos de História nas primeiras décadas do século XX tiveram poucas mudanças ao longo da trajetória do Ensino de História no Brasil. Após essa primeira investigação, destacamos no segundo capítulo a necessidade de se voltar mais atentamente ao conteúdo da escravidão, sem esquecer os contextos e autores, para compreender as construções ideológicas que fundamentaram as visões predominantes no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XX o livro didático de História foi um veículo fundamental na divulgação e consolidação de um projeto de classe hegemônico, que se caracterizava pela defesa de uma sociedade liberal, capitalista e branca. A escola secundária, como instituição oficial e responsável pela formação, naquele momento, das classes dominantes, foi o espaço privilegiado para que este projeto fosse divulgado na sociedade (PINA, 2009).

Ao realizar a análise de conteúdo do livro didático, como a escravidão, esse suporte ao longo do tempo nos diz muito sobre os embates e disputas em torno das memórias que foram consolidadas ou silenciadas, necessitando, assim, analisar o

material didático numa perspectiva mais ampla, que levou em conta a obra, o contexto e autor.

Os cinco livros didáticos aqui analisados foram produzidos em contextos históricos diferentes e trazem concepções e metodologias diferentes. Os livros de João Von Franckenberg e Rocha Pombo estão introduzidos em um contexto político da República Velha (1889-1930), enquanto os demais estão introduzidos no contexto do Estado Novo.

No livro didático *História do Brasil* (1913) de João Von Franckenberg, produzido no início do século XX, podemos notar que a história da escravidão não era uma assunto que devia ser priorizado no Ensino de História, ao contrário, procurava-se omiti-lo. O autor, embora abordasse o Quilombos dos Palmares no capítulo XV de sua obra, destinou um pequeno espaço para falar sobre o assunto e ainda utilizou-se de sua narrativa para falar de como os negros representavam um perigo para a sociedade brasileira.

Levando-se em conta o fato de que na Primeira República (1889-1930) a História da educação no Brasil não sofreu grandes mudanças, a educação destinava-se à elite brasileira, por isso não havia uma preocupação por parte dos autores de livros didáticos como João Von Franckenberg e Rocha Pombo de se falar sobre o passado escravocrata para essas pessoas.

As primeiras obras analisadas - *História do Brasil* (1913) de João Von Franckenberg e *História do Brasil* (1918) de Rocha Pombo - foram permeadas pelo ideal proposto pelo IHGB, no sentido de dar uma identidade a nação brasileira, escritas especialmente para o ensino da elite, única classe favorecida pela educação do período. O IHGB fazia parte também da confecção de livros didáticos de História, influenciando assim de alguma maneira a sociedade brasileira.

Rocha Pombo, em sua obra *História do Brasil* (1918), apresentava discursos diferentes a respeito dos negros escravizados. Por um lado expressava uma certa admiração pelo vigor, a coragem e a força dos escravizados e por outro lado justificava a escravização dos negros pelo mito da inferioridade racial em relação aos brancos. Porém nesta obra o que mais nos chamou atenção é que o autor cita os negros como protagonistas da Revolta do Haiti. Naquele momento, esse acontecimento não era muito comentado no Brasil pelo temor de uma rebelião dos escravizados.

Como vimos no primeiro capítulo, a produção do conhecimento histórico pelo IHGB também foi marcada pelo debate em torno da questão racial na formação do

Brasil. O IHGB promoveu um concurso de como deveria ser escrita a História do Brasil, do qual foi vencedor Von Martius, com a monografia sobre a influência e o papel das três raças nessa história, o que terá exercido grande influência na produção didática de João Von Franckenberg e Rocha Pombo. No final do século XIX, numa sociedade pós-abolição, o negro foi analisado sob a perspectiva eugênica<sup>9</sup>, desta forma pode ser que esta perspectiva ainda continuasse no início do século XX.

Nas obras didáticas, exceto a de Jonathas Serrano e de Ary da Matta, no processo de formação da nação brasileira, ao negro como elemento formador da nação brasileira, destinava-se um pequeno lugar nesse processo ou até mesmo nem era levada em conta sua participação pela inferiorização da raça e dos povos africanos em relação ao povo europeu.

Joaquim Silva em sua obra didática relatava as condições do tráfico e dos negros, embora construísse justificativas para a existência da escravidão e do tráfico de acordo com a concepção de diferenças e hierarquia entre as raças. Procurava explicar a escravidão como uma particularidade do próprio africano. No entanto, a análise sobre o papel dos escravizados e sua inserção na formação do Brasil é marcante nas explicações dos autores Jonathas Serrano e Ary da Matta.

A partir da década de 1930 com a implementação do Estado Novo, o Ensino de História acabou sendo articulado para novos objetivos de formação, como enaltecer a pátria brasileira. Desta maneira os autores de livros didáticos de História, ao seguirem os programas educacionais do Estado brasileiro após a Reforma Francisco Campos, acabaram por priorizar fatos históricos ditos “importantes” para a História do Brasil, dedicando pouco espaço para outros assuntos a serem discutidos na escola. Desta maneira, a temática da escravidão no Ensino de História acabou por ser esquecida ou muitas vezes silenciada por vários autores devido ao projeto do Estado brasileiro em formar uma sociedade sobretudo branca e que tivessem o sentimento nacionalista através de uma educação positivista.

Ao longo da análise dos livros didáticos selecionados percebemos que ao longo do tempo os autores acabaram destinando um espaço maior para a temática da escravidão em suas obras, embora o conteúdo ainda fosse sucinto e trouxesse vários estereótipos aos negros escravizados; neste ponto houve uma evolução de abordagem. Na primeira obra não havia nenhum capítulo em específico destinado ao

---

<sup>9</sup> Para essa perspectiva eugênica, são exemplares as análises de Nina Rodrigues (1933 e 1935).

assunto, já na segunda o autor Rocha Pombo destina um capítulo para falar sobre o tema.

Nos trechos selecionados de cada capítulo dos diferentes autores percebemos que o mito da democracia racial persiste nessas narrativas, principalmente a partir da década de 1930 com o lançamento da obra *Casa-grande & senzala* de Gilberto Freyre, que permeia as narrativas didáticas.

Dessa forma, com a análise das obras didáticas escolhidas foi possível compreender em parte como o conteúdo da escravidão foi abordado ao longo do tempo nos livros didáticos de História. Neste trabalho constatamos que as narrativas sobre a escravidão apresentavam discursos simplificadores sobre a história dos negros e negras no Brasil. Algumas vezes essas narrativas se assemelham e em outras se diferenciam mas em geral elas estavam vinculadas ao interesse do Estado brasileiro e acabaram por consequência contribuindo também para a construção de uma cultura racista que ao longo do tempo foi sendo desenvolvida em nossa sociedade.

## Fontes

FRANCKENBERG, João Von. **História do Brasil**. Porto Alegre: Selbach e Cia, 1913.

MATTA, Ary da. **História do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1946.

POMBO, Rocha. **História do Brasil**. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1918.

SERRANO, J. **Epítome da História do Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1939.

SILVA, Joaquim. **História do Brasil**. 8.ed. São Paulo: Nacional, 1943.

## Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C.M.F. **O saber histórico na sala de aula**. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. Decreto- Lei N. 6.141- de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Rio de Janeiro, 28 de dez. 1943. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/lei%20organica%20ensino%20comercial%201943.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20comercial%201943.htm)> Acesso em 29 de nov. de 2018.

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.2, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**. Porto Alegre, v.13, n.27, p.9-75, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Online. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

COMENIUS, Jan Amos. Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985 [1657].

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 120p.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal**. 51.ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1998. 569 p.

LIMA, Guilherme Pontieri de. **O ensino de História no Brasil: da história natural à história naturalizada**. 2011. 145f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo. [s.n], 2011. Disponível em:

<[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251116/1/Lima\\_GuilhermePontieride\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251116/1/Lima_GuilhermePontieride_M.pdf)> Acesso em: 10 de nov. de 2018.

MOREIRA, K. H. POVO BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REPUBLICANOS: 1889-1950. **História Revista** (UFG. Impresso), v.17, p. 34-46, 2012.

MOREIRA, K. H. **O ensino de história no Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica.** 2011. 236f. Tese (doutorado)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100934/moreira\\_kh\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100934/moreira_kh_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 01 de nov. 2018.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros Didáticos de História do Brasil para o ensino secundário (1889-1950): procedimentos de localização, seleção e acesso. **Educação e Fronteira**, Dourados/MS, v.7, n.20, p.67-90, maio/ago. 2017.

MOREIRA, Kênia Hilda. Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. Online. Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p.723-742, maio-ago. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v.20, n.50, p.119-138, set./dez. 2016.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.) **História Geral da civilização brasileira.** O Brasil republicano, v.9: sociedade e instituições (1889-1930). 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.p.283-318.

OLIVA, Anderson Ribeiro. “O que as lições de história ensinam sobre África? Reflexões acerca das representações da África e dos africanos nos manuais escolares brasileiros e portugueses”. **Revista Solta a Voz**, v. 20 nº 2, p. 197-214 .

OLIVEIRA, Renato Edson. **O Brasil imaginado em José Francisco da Rocha Pombo.** 2015. 140f. Dissertação (mestrado)- Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em:  
<<https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/D2015-19.pdf>>. Acesso em: 25 de nov. 2018.

PERIA, Juan Francisco Martínez. Haití: la revolución olvidada. **Revista electrónica de estudios latino-americanos** [en línea], Vol. 7, nº 27, Buenos Aires, abril-jun, p. 3-23, 2009. Disponível em:  
<<http://www.iealc.fsoc.uba.ar/hemeroteca/elatina/elatina27.pdf>> Acesso em 1 de dez. 2018.

PINTO, Patrícia Duarte; GASPAROTTO, Alessandra. A temática da escravidão em livros didáticos de História (1901-1950). Anais XXVII Congresso de Iniciação Científica. Pelotas: UFPel, 2018. Disponível em: <  
[http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2018/CH\\_04047.pdf](http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2018/CH_04047.pdf) > Acesso em 10 de dez. de 2018.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951).** 2010. 260f. Tese (doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: [s.n.], 2010. Disponível em: <  
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251503>> Acesso em: 01 de nov. 2018.

- PINA, M. C. D. **A escravidão no Livro Didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)**. 2009. 220 f. Tese (doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251770/1/Pina\\_MariaCristinaDantas\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251770/1/Pina_MariaCristinaDantas_D.pdf)> Acesso em 20 de out. 2018.
- SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v.30, p. 489-506, 2007.
- SILVA, E. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.13-31.
- SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Formando Profissionais do Comércio: uma análise do ensino comercial brasileiro na Era Vargas (1930-1945). **XII Encontro Estadual de História da Anpuh RS: Ensino, direitos e democracia**. UNISC: Santa Cruz do Sul, 2016.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História do Brasil. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº 48. São Paulo: 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200009)> Acesso em 20 de nov. 2018.
- TAVARES, A. G. A Representação do Negro nos Livros Didáticos de História em Minas Gerais (1960-2005). **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais**. Minas Gerais, 2007.
- VARGAS, C. da S. Representação: O Escravo Negro no Livro Didático de História. **Anais do V Congresso Internacional de História**. Paraná, 2011.
- VOGT, O. P. ; BRUM, M. de B.. Escravidão e Negros em livros didáticos de História. **Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**. Porto Alegre, v. 8, n. 18, pp. 52-74, 2016.