

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

FABIANY GLAURA ALENCAR E BARBOSA

**A abolição da escravidão e modos de pensar e de representar
a experiência passada:
livros didáticos (1865-1918)**

BRASÍLIA/2012

FABIANY GLAURA ALENCAR E BARBOSA

**A abolição da escravidão e modos de pensar e de representar
a experiência passada:
livros didáticos (1865-1918)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do Título de Mestre em História (Área de Concentração: História Social; Linha de Pesquisa: Sociedade, instituições e poder).

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a DIVA DO COUTO GONTIJO
MUNIZ

BRASÍLIA, 2012

FABIANY GLAURA ALENCAR E BARBOSA

**A abolição da escravidão e modos de pensar e de representar
a experiência passada:
livros didáticos (1865-1918)**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Diva do Couto Gontijo Muniz - Universidade de Brasília
Presidente da Banca

Prof. Dr. Thiago Fernando Sant'Anna e Silva – Universidade Federal de Goiás
Examinador

Prof. Dr. Antônio José Barbosa – Universidade de Brasília
Examinador

Prof. Dr. Kelerson Semerene Costa – Universidade de Brasília
Suplente

Brasília, _____ de agosto de 2012.

Para minha mãe, pela persistência em oferecer o
melhor às suas filhas.

Para Marcos e Gabriel, minha família.

AGRADECIMENTOS

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

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Diva do Couto Gontijo Muniz, por quem cultivo grande estima, pela atenção, paciência e dedicação na leitura e correção das versões que geraram este trabalho. Seus ensinamentos foram valiosos e, para sempre, úteis.

À minha família, Marcos e Gabriel, ambos representam, para mim, a personificação do amor incondicional.

À Fabiana Francisca Macena, uma amiga muito especial, agradeço pela solidariedade nos momentos de angústias e incertezas.

À Universidade de Brasília, fecundo local de produção de conhecimento em que cresci intelectualmente e identitariamente.

Aos professores do PPGHIS que possibilitaram o enriquecimento desta pesquisa.

À CAPES pelo fundamental apoio financeiro proporcionado.

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p.14.

RESUMO

“A abolição da escravidão nos livros didáticos: modos de pensar e de representar a experiência passada”, título da presente dissertação, é o estudo resultante do objetivo de buscar perceber quais representações sobre a abolição foram veiculadas nos livros didáticos de história do final do século XIX e início do XX. Trata-se, portanto, de uma abordagem que circunscreve as obras didáticas como construções discursivas que nos permitem acessar os modos de ver e representar o mundo. Desse modo, optamos por conhecer a escrita da história da abolição através de três autores e suas obras didáticas: “Lições de História do Brasil”, de Joaquim Manoel de Macedo, publicado no Brasil em 1914; “História do Brasil, curso superior”, de João Ribeiro, publicado em 1900; e “História do Brasil”, de Joaquim Osório Duque Estrada, publicado em 1918. A pesquisa nos permitiu perceber que cada obra didática estudada, a seu modo, correspondeu a projetos políticos de formação da nação brasileira, em que as representações, a historiografia e o ensino de história foram estrategicamente pensados como meios de se atingir tal fim.

Palavras-chave: Historiografia, livro didático, abolição e representações.

ABSTRACT

"The abolition of slavery in textbooks: ways of thinking and represent the past experience," the title of this dissertation is the study resulting from the objective of seeking to understand which representations have been aired on the abolition of history textbooks at the end of nineteenth and early twentieth centuries. It is therefore an approach that limits the didactic works as discursive constructions that allow us to access the modes of seeing and representing the world. Thus, we decided to meet the writing of history through the abolition of three textbooks and their authors: "Lessons of History of Brazil," by Joaquim Manoel de Macedo, published in Brazil in 1914; "History of Brazil, higher education", João Ribeiro, published in 1900; and "History of Brazil", Joaquim Osorio Duque Estrada, published in 1918. The research allowed us to realize that each didactic work studied in its own way, represent political projects of formation of Brazil, where the representations, historiography and history teaching have been strategically designed as a means to achieve this end.

Keywords: Historiography, textbook, abolition and representations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO, ENSINO E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: PERCURSOS.....	18
1.1 - História do ensino	18
1.2 - O livro didático	33
1.3 - O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a escrita da história.....	44
CAPÍTULO 2	
A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA	52
2.1 - Modos de ver e de narrar a abolição da escravidão do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.....	52
2.2 - A abordagem da escravidão e da abolição na historiografia brasileira dos séculos XX e XXI	63
CAPÍTULO 3	
REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS	89
3.1 - A abolição de Joaquim Manoel Macedo	89
3.2 - A abolição de João Ribeiro.....	98
3.3 - A abolição de Osório Duque Estrada	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
FONTES	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

INTRODUÇÃO

No presente estudo damos continuidade à pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso de graduação em História, na Universidade de Brasília, quando abordamos o tema da escravidão, com ênfase na situação dos libertos na sociedade brasileira do século XIX. Particularmente, as relações sociais tecidas na condição pós cativo, com a emergência de uma população livre e de cor, principalmente após 1850, quando houve a promulgação da Lei Eusébio de Queiróz, que extinguiu o tráfico de escravos no Brasil. As questões que nortearam aquele trabalho, evidentemente, não foram ali esgotadas. Abolição, historiografia, memória e representação permanecem como eixos/conceitos privilegiados na presente pesquisa, cujo enfoque é o das representações da abolição da escravidão nos livros didáticos de história.

A escolha do livro didático como fonte/objeto de pesquisa justifica-se por este ser percebido como material que mediatiza a ação pedagógica, viabilizando a transmissão de conhecimentos universalmente sistematizados. Afinal, é recorrente na literatura sobre o tema a noção de autoridade do livro e de seu potencial no sentido de inculcar nos alunos a internalização de um repertório comum de representações, isto é, de imagens, valores, atitudes, que orientarão seus modos de agir e de pensar, individual e coletivamente. Além disso, e por conta disso, a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que, ao serem desenvolvidos no âmbito do espaço escolar, possibilitarão a cada um dos/as alunos/as o domínio dos códigos próprios de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar.

Em se tratando do livro didático de História, é importante destacar sua função política e cultural, ao veicular a produção historiográfica de determinada época e tradição. Não obstante tratar-se de conhecimento produzido sob os signos da objetividade e da neutralidade, os conteúdos dos livros didáticos, tal como o discurso historiográfico, encontram-se atravessados por preconceitos, ideologias, mistificações, exclusões, hierarquizações e silenciamentos. Nesse modo de reproduzir os conhecimentos sistematicamente produzidos, o livro didático revela-se, tal como o discurso histórico, como um produto atravessado por relações de poder, pela disputa em torno do controle da leitura do passado. Assim, em cada

época, no campo historiográfico, prevalece a visão vitoriosa na disputa pelo controle dessa leitura que é reproduzida no livro didático de história.

No projeto político imperial de “criação de uma identidade comum”, a constituição da nação compreendia um de seus objetivos centrais e a história e seu ensino um dos caminhos e recursos indispensáveis para tal. Percebida como disciplina escolar indispensável ao processo de formação e amalgamento da identidade nacional, a História do Brasil ocupou, sob tal perspectiva, uma posição de destaque nos currículos escolares. Trata-se de função definida desde o Império consoante às orientações do modo de se escrever história do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB, cujo projeto historiográfico era o de escrever a história da nação, daí a ênfase dada à dimensão político-institucional, aos acontecimentos protagonizados pelos governantes e lideranças militares e políticas, conforme seu modo de ver o passado e de escrever a história no século XIX. Sob tal lógica, as camadas populares foram excluídas dessa história e, sobretudo, da possibilidade de protagonização, bem como a atuação de escravos e escravas, não obstante representarem, no século XIX, quase a metade da população do país.

A historiografia brasileira contemporânea incorporou o protagonismo daqueles grupos, construindo uma outra história da escravidão, com ênfase na atuação desses agentes. Conferiu-se, assim, visibilidade às suas experiências históricas, ao focar vários de seus aspectos, como a demografia, a família, as redes sociais, o tráfico, as práticas de resistência, rebeliões, as identidades étnicas, as relações raciais e de gênero, os movimentos políticos. Esse esforço de releitura da escravidão foi, aos poucos, incorporado nos textos didáticos de história. No presente estudo procuramos investigar como os livros didáticos de História, editados no final do Império e início da República, abordaram a abolição da escravidão, quais teriam sido os modos de narrar esta experiência nesses dois momentos específicos, sob duas formas diferenciadas de regime político. Se, atualmente, explicita-se a preocupação em conferir visibilidade historiográfica à protagonização de escravos e escravas nos movimentos abolicionistas, como inicialmente o tema foi tratado na historiografia dos séculos XIX e XX? Os primeiros livros didáticos reproduziram a visão historiográfica da abolição que foi hegemônica no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro? Como encontra-se representada a abolição nos livros didáticos da segunda metade do século XIX e início do século XX? Haveria também neles uma transposição do conteúdo historiográfico do período?

Procurando respostas para tais questionamentos, elegemos a pesquisa das seguintes obras: “Lições de História do Brasil”, de Joaquim Manoel de Macedo, publicado em 1914; “História do Brasil, Curso superior”, de João Ribeiro, publicado em 1900; e o manual “História do Brasil”, de Osório Duque Estrada, publicado em 1918. Trata-se de escolha pautada pelo critério de maior proximidade dos autores com o acontecimento da abolição da escravidão, proclamada em 1888. Não há, nessa escolha, o pressuposto de que a maior proximidade seria garantia de maior veracidade no relato da experiência abolicionista, mas justamente o de buscar identificar qual leitura dessa experiência passada foi incorporada no texto didático.

As obras didáticas também possibilitam-nos perceber como é operada a transposição do saber acadêmico para o saber escolar. Essa transposição didática, segundo Yves Chevallard, se dá pela necessidade de adaptação do conhecimento acadêmico em escolar, adequando desde a forma vocabular, o uso de conceitos, resumos, ilustrações até o ordenamento dos capítulos. Nesse movimento, não podemos desconsiderar as interseções, explícitas ou não, entre as visões de mundo de seus autores e sua localização temporal e institucional. Nessa relação entre transposição didática, representação e poder, não se pode esquecer a dimensão da memória e de sua função de manter a coesão interna e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais que fornecem, segundo Michael Pollak, um quadro de referências e pontos de referências indispensáveis à nossa localização.

Tais orientações nortearam a análise feita dos três livros didáticos priorizados na pesquisa proposta. O primeiro deles, de autoria de Joaquim Manoel de Macedo, intelectual que nasceu em 1820 e faleceu em 1882, em Itaboraí, interior do Rio de Janeiro. Comumente lembrado por sua vasta obra literária, dentre elas “A Moreninha”, destacamos, sobretudo, seu vínculo de professor do Colégio Pedro II e de membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Estas últimas atuações foram significativas para a elaboração de “Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária”. Essa obra didática foi a primeira produzida por um professor de história do Brasil do Colégio Pedro II, que, com suas atualizações e reedições, foi utilizada até as primeiras décadas da República.

O segundo livro, de João Batista Ribeiro, autor que nasceu na cidade de Laranjeiras, Sergipe, em 1860 e faleceu em 1934. Também com atuação em diversas áreas da cultura e da produção de conhecimento, o que parece ter sido comum, à época, aos intelectuais de sua geração. De sua biografia, sublinhamos seu vínculo como professor de História do Brasil no

Colégio Pedro II e de membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Sua obra didática foi concebida para o ensino secundário, sendo editada até meados do século XX.

O terceiro livro escolhido é de autoria de Joaquim Osório Duque Estrada, autor que nasceu em 1870, em Pati de Alferes, e faleceu em 1927 na cidade do Rio Janeiro. Filho de Luís de Azeredo Coutinho Duque Estrada, tenente coronel que serviu na Guerra do Paraguai. Exerceu o magistério sempre de forma interina, tendo lecionado no Ginásio de Petrópolis, no Colégio Pedro II e na Escola Normal. Em relação aos outros dois autores estudados, foi o que mais se dedicou à produção de livros didáticos, abrangendo os campos de estudo da História e da Língua Portuguesa. Institucionalmente, foi membro correspondente do Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco e de Ceará. Sua obra didática foi direcionada às alunas e alunos das escolas normais.

Essas obras didáticas foram as fontes priorizadas na pesquisa proposta, pois vistas como produto social e cultural, como construção discursiva que nos permite acessar os modos de ver o mundo e de representá-lo, bem como de ensinar a ver e a interpretar o mundo. Elegemos ainda como fonte alguns números da Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, como produção que nos possibilitaria identificar os modos de ver e narrar a história da abolição, segundo o lugar social da sua escrita. Assim, selecionamos o exemplar número 1 de 1839, que contém artigos sobre o nascimento do IHGB e da revista. Deste, selecionamos o artigo “Breve Notícia: Sobre a criação do IHGB, Discurso recitado no ato de estatuir-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”, proferido pelo secretário perpétuo Januário da Cunha Barbosa e o “Extrato dos Estatutos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”. Além deste, também selecionamos o artigo “A extinção da escravidão no Brasil – O jubileu do Instituto Histórico”, assinado por Franklin Távora e presente no número 51, ano de 1888. Sobre a abolição, incluímos o artigo “A abolição no Brasil”, redigido pelo Barão de Loreto e publicado na revista número 63 de 1900, parte 2. No número 399, abr/jun de 1998, escolhemos o artigo “Novas considerações sobre a princesa Isabel”, por Alexandre de Miranda Delgado. A indicação que nos orientou é a de que as reflexões sobre a abolição, publicadas com o aval do IHGB, estavam também informando a dos livros didáticos da época e também de obras posteriores.

A análise dos livros didáticos exigiu-nos o uso do conceito de representações sociais. Nesse sentido, orientamos nossas reflexões a partir do conceito de representações, tal como proposto por Roger Chartier, que as concebe como esquemas intelectuais incorporados por

indivíduos e grupos¹. É através delas que atribuímos sentidos às nossas experiências e às dos outros, que apreendemos, percebemos e significamos a realidade. Elas nos permitem, como localização no tempo e no espaço, tornar inteligível o mundo no qual vivemos. Roger Chartier enfatiza que as representações sociais, ao mesmo tempo em que são constitutivas do real, quando interiorizadas, geram discursos e práticas, comandam ações de indivíduos e de grupos de indivíduos, interferem e agem sobre esse real; ou seja, há uma relação direta entre representação e prática social e cultural. Segundo Roger Chartier:

a noção de representação coletiva autoriza a articular (...) três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe².

Para o presente trabalho nos interessa essa concepção de representação, pois, o discurso didático insere-se em um campo icônico e figurativo, representacional; ele é, ao mesmo tempo, discurso e prática social atravessados por representações, por esse saber socialmente produzido que orienta as ações e relações sociais e confere sentido à realidade social. Embora busquem a aparência e o *status* de universal, as representações são constituídas a partir de interesses e valores dos grupos que as forjam. Torna-se, nesse sentido, imprescindível buscar conhecer as condições de produção de uma determinada representação para poder perceber as relações de poder que a informam. As representações estão inseridas num ambiente de luta pela imposição de uma visão de mundo, de uma ordenação e classificação do real, de um grupo sobre outros. Ou seja, o embate de representações está inserido num contexto de poder e jogos de silenciamento, de enquadramento da memória e de disputa pelo controle do campo do significado social.

Nesse sentido, as obras didáticas são veiculadoras e disseminadoras de representações que apontam para como determinado grupo social legitimou suas posições, como significou a experiência social da abolição. Ao mesmo tempo, as representações também ensinam a interpretar e significar essa experiência. As obras didáticas são objetos de pesquisa com amplas possibilidades, pois são espaço privilegiado para se investigar as disputas em torno do

¹ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*. São Paulo, v. 5, n. 11, 1991. p 182.

² Idem, p. 183.

controle do campo do significado social, do estabelecimento da visão do presente a partir do controle da leitura do passado. Em suma, trata-se de saber prático que orienta, sob a visão estabelecida, as condutas, os modos de pensar e de agir dos indivíduos/grupos.

Neste trabalho, historiografia, poder e representação foram consideradas sob o entendimento que se encontram intrinsecamente conectadas e presidem as narrativas históricas, no caso específico, a experiência histórica abolicionista. Conhecer a historiografia da abolição a partir de três obras didáticas que marcaram a vida escolar por longo período, é justamente um exercício que nos possibilita apreender as relações de poder que presidiram a domesticação do passado, com suas inclusões e exclusões, suas visibilidades e ocultamentos. Particularmente sobre a abolição, instiga-nos perceber como esta foi vista, dada a ler, significada. Tal esforço cobra-nos o procedimento de desnaturalização de construtos históricos, de desconstrução das práticas discursivas sobre a abolição, produzidas e veiculadas nas obras didáticas de História e naturalizadas na memória social.

Segundo Peter Burke, inicialmente a visão tradicional das relações entre a história e a memória se apresentava sob uma forma relativamente simples: a função do historiador era a de ser o guardião da memória dos acontecimentos, quando escritos para proveito dos autores, para lhes proporcionar fama, e também em proveito da posteridade, para aprender com o exemplo deles. Porém, a relação entre memória e história revelou-se mais complexa. Tanto a memória como a história “passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados”³.

Para Manoel Luiz Salgado Guimarães, o trabalho da memória e o exercício da lembrança são oportunidades fundamentais para a criação da história. Se considerarmos que o livro didático de história, assim como a historiografia, foram, durante muito tempo, discursos sobre a história da nação, a memória então se torna algo comum às duas narrativas. Ao refletir sobre os significados políticos de certos usos da disciplina história, Manoel Luiz Salgado Guimarães relaciona, no contexto de constituição da disciplina história, século XIX, história e identidade, construtos caros à constituição da nação. Na visão daquele historiador, a disciplina história legitimou e autorizou o projeto das elites de construção da nação, ao ancorar no passado, no estudo do passado, na construção de uma memória comum, a gênese da nação. Para Manoel Luiz Salgado Guimarães,

³ BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 69-70.

as relações entre a escrita da História própria da cultura oitocentista e os projetos de construção nacional são, talvez, o exemplo mais característico dos entrelaçamentos entre projetos de escrita sistemática das lembranças do passado e produção de memória social.⁴

Acerca da abolição, a pesquisa nos mostrou que memórias foram enquadradas e registradas nas obras didáticas de Joaquim Manoel de Macedo, João Ribeiro e Joaquim Osório Duque Estrada. Na obra de Joaquim Manoel de Macedo há destaque para a atuação da Princesa Isabel como redentora e mínimo espaço para a campanha abolicionista. O fim do trabalho escravo deveria ser conduzido por iniciativas do governo imperial, via ação parlamentar. Na obra de Joaquim Ribeiro é dado destaque ao encaminhamento governamental da questão, cabendo à ação abolicionista papel complementar. Ambas narrativas enfocam o fim da escravidão de forma lenta, gradual e por meio da legislação. Na obra de Osório Duque Estrada, a abolição foi feita pelas atuações dos abolicionistas, organizados em torno do ideário republicano da ordem e do progresso e que viam as instituições da escravidão e da monarquia como um atraso para o país. Assim, alinhamos aquelas duas primeiras obras à vertente emancipacionista que concebia a abolição de forma lenta, gradual e no campo legal. Já a obra de Joaquim Osório Duque Estrada foi localizada em meio ao pensamento abolicionista, defensor da extinção do trabalho escravo de forma imediata e incondicional.

Essa dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, “Educação, ensino e ensino de História no Brasil: percursos”, consideramos alguns momentos de inflexão da história do ensino e do ensino de história no Império e nas primeiras décadas da República, bem como algumas reflexões sobre o livro didático. Além disso, fizemos uma breve abordagem do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro/ IHGB, sua criação e função na construção da nação e nacionalidade brasileiras e a relação da historiografia ali produzida, ou sob sua influência, com os conteúdos dos livros didáticos de História.

No segundo capítulo, “A abolição da escravidão na historiografia brasileira”, fizemos um esforço de exame crítico da historiografia da escravidão e, nesta, da abolição. Consideramos os modos de ver e de narrar a abolição da escravidão dos sócios do IHGB e de alguns autores/obras da historiografia brasileira dos séculos XX. Nesta, priorizamos obras localizadas nas reconhecidas três tendências historiográficas da escravidão: a patriarcalista, a sociológica e a revisionista. A vertente patriarcalista tem origem nos estudos de Gilberto Freyre e ressalta a suavidade nas relações entre senhores e escravos, fundamento do mito da

⁴ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Usos da História: refletindo sobre identidade e sentido. *História em revista*, v.6, dez 2000. Pelotas: IBEP, 2000. p.7.

democracia racial. A tendência sociológica encontra-se abrigada nos estudos da Escola Paulista de Sociologia da Universidade de São Paulo/USP, que faz a crítica à visão freiriana e aponta a violência inerente à instituição da escravidão. Por último, a tendência revisionista, que defende a existência de espaços para o escravo negociar o “bom cativo”, relativizando o conceito de violência do sistema escravista.

No terceiro capítulo, “Representações da abolição da escravidão nos livros didáticos”, enfocamos a abolição da escravidão nas obras didáticas de Joaquim Manoel Macedo, João Ribeiro e Joaquim Osório Duque Estrada. A preocupação foi a de identificar como esses autores estruturaram suas obras, como escreveram a história da abolição da escravidão, como significaram tal acontecimento. Um dos propósitos foi o de buscar localizar as permanências ou não de uma visão da história da abolição com a dos primeiros estudos sobre o tema, publicados ainda no século XIX, sob inspiração do modo de escrever história do IHGB.

Com este trabalho, pretendemos ampliar nossas reflexões acerca da escrita da história da abolição no Brasil e também sobre sua escrita no texto didático, ou seja, como a abolição foi representada naqueles manuais. A análise feita conduz-nos para os diversos modos de ver e de escrever a história e não para a “verdadeira história”. Ao destacar as várias possibilidades de leitura do passado, estamos reconhecendo a história como um campo de múltiplas possibilidades e, ao mesmo tempo, combatendo por uma história comprometida com a crítica do social e, sobretudo, com a possibilidade de mudança nas relações entre as pessoas.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, ENSINO E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: PERCURSOS

1.1 História do ensino

A vinda da Corte Portuguesa respondeu por mudanças significativas na sociedade brasileira, dentre elas, algumas iniciativas na área educacional, voltadas para a capacitação de quadros profissionais demandados pelo novo estatuto do país, sede do império português. Sob a regência do Príncipe D. João VI, foram criados cursos nos níveis superior e técnico, visando à formação de oficiais do exército e da marinha, bem como de profissionais liberais, dentre eles, engenheiros militares, médicos, advogados, agrimensores e topógrafos. Segundo Maria Luísa Santos Ribeiro, a criação e organização dos cursos de nível superior ocorreram de modo isolado, reduzidos às aulas oferecidas sob uma estrutura não-universitária e com objetivos profissionalizantes. Nas palavras daquela historiadora:

Seria bom ressaltar, em primeiro lugar, que a expressão “curso” não dá ideia precisa, uma vez que, em verdade, muitos correspondiam a aulas, como as de economia, anatomia, etc. Em segundo lugar, que pelas condições imediatistas a que teve de se subordinar, quase que exclusivamente se condicionou o prosseguimento de tais estudos conforme duas tendências que, de determinado ponto de vista, foram prejudiciais ao seu pleno desenvolvimento. Tais tendências são: organização isolada (não-universitária) e preocupação basicamente profissionalizante.⁵

A mesma energia não foi, porém, dispensada aos demais níveis de ensino, primário e secundário, cuja estrutura e funcionamento foram, em suas linhas gerais, mantidos. O ensino primário permaneceu orientado pelo objetivo universal de alfabetização, com a aprendizagem do ler, escrever e contar; no ensino secundário, perduraram os conteúdos curriculares em vigor desde o período colonial, com o viés humanístico e propedêutico do ensino jesuítico. Embora modesta, observa-se uma amplificação dos cursos secundários no país, com a criação das cadeiras de “Matemática Superior”, em Recife (1809), de desenho e história, em Vila Rica

⁵ RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes. 1984. p. 45.

(1817), de retórica e filosofia, em Paracatu (MG-1821) ⁶, e de inglês e francês, no Rio de Janeiro, dentre outras.

Com a independência do país, o atendimento escolar primário público e gratuito foi assegurado a todo cidadão brasileiro pela Constituição de 1824. Desse atendimento estavam excluídos os escravos, os libertos nascidos em outra nação e os indígenas, já que considerados não cidadãos. Embora o projeto constituinte abrigasse a intenção de criação de um sistema nacional de educação, com a oferta dos três graus de ensino, em todas as províncias, o texto constitucional aprovado e sancionado foi mais comedido, ao restringir a obrigatoriedade do atendimento escolar público à “instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos”⁷.

O primeiro imperador do Brasil, Dom Pedro I, em discurso inaugural, por ocasião da abertura dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, ressaltou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública. A tarefa foi designada à Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte que instituiu um prêmio para a melhor proposta de um “Tratado Completo da Educação da Mocidade Brasileira”. Nas iniciativas tomadas, observa-se a preocupação do governo imperial com a organização de um sistema escolar público, “segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado”⁸, como assim definiu o Imperador ao explicitar sua política em relação ao atendimento escolar.

Em resposta ao apelo, o deputado constituinte, Martim Francisco d’Andrada Machado, apresentou sua “Memória”, obra elaborada por ele por ocasião da reforma do ensino na Capitania de São Paulo, em 1816. Segundo Demerval Saviani, tal proposta, baseada na obra de Condorcet, *Écrits sur l’instruciona publique*, subdividia o ensino em três graus:

o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos nove aos doze anos de idade. O segundo grau, com duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões. E o terceiro grau, se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país.⁹

⁶ Idem. p.45.

⁷ BRASIL. Constituições Brasileiras: 1824. 1v. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001a. p. 106.

⁸ SAVIANI, Demerval. Pedagogia e política educacional no império brasileiro. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6,2006. Uberlândia (MG) *Anais...* p. 5371. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>>.

⁹ Idem, ibidem.

Além da obra de Martim Francisco d'Andrada, com a reabertura do Parlamento, em 1816, e a retomada dos debates sobre instrução pública, outras propostas foram apresentadas, dentre elas a de Januário da Cunha Barbosa. Nesta, havia a defesa da organização do ensino em quatro graus, a saber:

O primeiro, denominado “Pedagogias”, abrangeria os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão; o segundo, os “Liceus”, se voltaria para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio; o terceiro, denominado “Ginásios”, compreenderia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e “de todo gênero de erudição”, finalmente, o quarto grau, as “Academias” se destinaria ao ensino das “ciências abstratas e de observação”, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social, compreendendo-se além disso o estudo das ciências morais e políticas, contempladas debaixo do mesmo ponto de vista.¹⁰

A proposta de Januário da Cunha Barbosa nem mesmo entrou em pauta de discussão, pois ela, assim como a de Martim Francisco d'Andrada Machado, eram, ambas, consideradas inviáveis para as condições financeiras, administrativas e de recursos humanos do país naquele momento. Como bem avaliou Demerval Saviani, “em lugar de ideias mais ambiciosas, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação das escolas de primeiras letras.”¹¹

Com efeito, a da Lei de 15 de outubro de 1827, única lei geral relativa ao ensino elementar promulgada até 1946¹², estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos (artigo 1º), contemplando, em seu artigo 11, também a criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Segundo Maria Luísa Santos Ribeiro,

esta Lei era o que resultara do projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), onde estavam presentes as ideias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Dele (projeto) vigorou simplesmente a ideia de distribuição racional por todo o território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras)¹³.

¹⁰ Idem. p. 5.372.

¹¹ Idem, ibidem.

¹² RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *Op. Cit.*, p. 48.

¹³ Idem, ibidem.

Embora limitado a um grau de ensino – o primário – e ao objetivo do ensino das primeiras letras – ler, escrever e contar – nem mesmo assim esse dispositivo legal tornou-se, a curto e médio prazos, realidade. Há um consenso entre os estudiosos da história da educação brasileira quanto ao fracasso dessa lei em termos de sua aplicabilidade, abrangência e qualidade do atendimento escolar proporcionado pelo Estado Imperial¹⁴. Fracasso, esse, creditado não apenas à inoperância do Estado, mas também à falta de interesse e de posicionamento da sociedade quanto à defesa do direito à educação. Segundo aquela historiadora da educação, dos quarenta projetos enviados ao plenário somente dois foram convertidos em lei.

Nem mesmo a adoção do método mútuo, já bastante criticado à época e praticamente descartado nas escolas da Europa e dos EUA, nossas referências educacionais, foi objeto de contestação pelos setores da sociedade mais envolvidos com o assunto. Tal método de ensino já era utilizado nas escolas do país desde 1808, com problemas que já haviam sido evidenciados e denunciados. O método mútuo de ensino foi proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos *Quakers*, com o objetivo de instruir o maior número de alunos ao menor custo possível, daí priorizar o quantitativo em detrimento do qualitativo. Como bem assinala Maria Helena Camara Bastos, a ênfase no aspecto quantitativo compreendia um perigoso desvio no que concernia à qualidade do ensino proporcionado, uma vez que tal método possibilitava a situação não recomendável de ajustar

todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, esta sob um estrado. Na sala, estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro-negro. Os alunos estão divididos em várias classes, seis em geral, todos com nível de conhecimento semelhante, ou seja, nenhum aluno sabe mais do que o outro.¹⁵

Com efeito, na operacionalização desse método, cada classe compreendia um grupo de alunos do mesmo nível, sob a responsabilidade de um monitor. O professor selecionava os alunos mais aptos para atuarem como monitores, distribuídos por classe e exercendo as tarefas

¹⁴ Assim, alguns autores e obras podem ser citados: RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes. 1984. OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1993. SAVIANI, DEMERVAL. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

¹⁵ BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FIHO, Luciano Mendes (orgs). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 97.

docentes a eles delegadas pelo mestre. A presença do monitor auxiliava o mestre a cumprir suas tarefas, compreendendo uma mediação que minimizava seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, também restringia seu papel como docente. Segundo Maria Helena Camara Bastos:

Com essa organização, o papel do professor é restrito. Ele não tem contato direto com os alunos, a não ser antes da aula com os monitores. Durante a aula, ele permanece em sua mesa, ao fundo da sala, sobre um alto e vasto estrado, e é assistido por um ou dois monitores, os mais velhos e instruídos, que transmitem suas ordens e o substituem em caso de falta.¹⁶

Para José Ricardo Pires de Almeida, o método mútuo foi legalmente estabelecido e adotado nas escolas das províncias devido ao seu relativo baixo custo, dada sua capacidade de alcançar, em uma mesma turma, um maior número de alunos:

por esse sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais que dois ou três professores. Durante as horas de aulas para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, aluno mais avançado que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam, diretamente dos professores, uma instrução mais completa, e não era raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior.¹⁷

As limitações de tal método eram conhecidas à época, assim como suas vantagens, não apenas as econômicas, mas também as pedagógicas, dentre elas, a de “exercitar a emulação dos alunos”¹⁸ e “fazer com que nenhuma criança fique desocupada”¹⁹. Não por acaso, Antônio de Almeida Oliveira, ao dissertar sobre os métodos de ensino correntes à época, alerta mestres e mestradas quanto aos riscos no uso do sistema mútuo de ensino, sendo o principal deles, o grave inconveniente de os alunos e alunas serem levados a aprender de modo equivocado. Nas palavras do jurista e educador da época:

Limitando-se a pouco o ofício do professor, podem os alunos, que lhe servem de auxiliares, inquirir suas classes de erros grosseiros.

É mister, pois, que o professor evite essa tendência, que lhe pode aparecer, de delegar quase todos os seus poderes nos monitores. Explique ele próprio o que for mais interessante e delicado, e deixe aos monitores só o que estes houverem feito prova de saber perfeitamente.

Com esta cautela o modo mútuo posto ao serviço de um bom método, é capaz de produzir milagres. Um professor pode ensinar 300 meninos.²⁰

¹⁶ Idem, p. 98.

¹⁷ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. CHIZZOTTI, Antônio. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC. 1989. p. 60.

¹⁸ Idem, ibidem.

¹⁹ Idem. Ibidem.

²⁰ OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. p. 257.

Além dos inconvenientes do método mútuo ou lancasteriano, o atendimento escolar público no Brasil Império foi precário e de péssima qualidade também pela escassez e precariedade profissional dos mestres e mestras²¹, pela carência de recursos financeiros e materiais, pelo desinteresse da sociedade e do Estado, pela falta de edifícios próprios para o atendimento escolar, pelos baixos salários dos docentes, dentre os principais motivos.

Nem mesmo a substituição gradual do método de ensino mútuo pelo intuitivo ou simultâneo resolveu o problema do fraco atendimento escolar proporcionado pelo Estado. Segundo Demerval Saviani, a revolução industrial europeia e norte-americana, desenvolvida entre o final do século XVIII e meados do século XIX, paradoxalmente também estimulou a substituição do método mútuo pelo intuitivo, pois possibilitou a produção e a divulgação de novos materiais didáticos que funcionaram como suporte ao método intuitivo conhecido como “lições de coisas”. Esses novos suportes didáticos, formados por “peças do mobiliário escolar, quadros negros parietais, caixas para ensino de cores e formas, quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária, aros, mapas, linhas, diagramas.”²², possibilitaram a ampliação dos recursos didáticos disponíveis aos mestres/mestras e o gradual abandono do método mútuo. Pelo método intuitivo, o ensino deveria “partir de uma percepção sensível”²³, o que exigia o “oferecimento de dados sensíveis à observação”²⁴ do aluno, viabilizado pela atividade docente do uso de ilustrações com objetos, animais ou figuras”²⁵. Esse método foi utilizado no Brasil até a Primeira República, muitas vezes alternado com o mútuo.

A obrigatoriedade de utilização do método de ensino mútuo foi quebrada com o Ato Adicional de 1834. Essa emenda à Constituição de 1824, trouxe, dentre algumas mudanças substantivas, a descentralização do ensino. Por essa reforma, caberia ao governo central a função de criar, regulamentar e implementar o ensino superior, enquanto às províncias caberia a responsabilidade pelo ensino primário e secundário. Uma inflexão significativa nas relações

²¹ Essa questão pode ser aprofundada nas seguintes obras: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. CHIZZOTTI, Antônio. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC. 1989. OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais.(1824-1892)*. Brasília: Edunb, 2003.

²² SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (org.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: GRAF, FE: HISTERDBR, 2006. p. 8.

²³ REIS FILHO APUD SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira. Op. cit. p. 9.

²⁴ Idem, ibidem.

²⁵ Idem, ibidem.

entre Império e províncias, inclusive no concernente ao direcionamento do atendimento escolar público, pois alterava a prescrição do artigo 83 da Constituição de 1824 que vedava às Assembleias Provinciais a proposição e deliberação sobre “assuntos de interesse geral da nação”. Assim, com essa descentralização, a educação primária e secundária foi definida como assunto de competência exclusiva das províncias, nos planos legislativo e executivo. Segundo José Ricardo Pires de Almeida, as Assembleias Provinciais apressaram-se em fazer uso do direito de regular sobre a instrução primária e secundária, centrando sua atuação, porém, muito mais na promulgação de leis e regulamentos sobre ensino do que propriamente em sua implantação e implementação:

Desde suas primeiras sessões, as Assembleias Provinciais apressaram-se em fazer uso de suas novas prerrogativas e votaram, sobre a instrução pública, uma multidão de leis incoerentes. Esta incoerência podia-se observar, não somente de província a província mas, também, nas disposições legislativas da mesma província. Não havia nem plano e nem método: (havia modelos no estrangeiro, mas não se pensou em ir buscá-los). O que havia eram interferências de grupelhos, a satisfação de algumas personalidades ou disputas oratórias sem convicção formada do que é o bem público, isento de egoísmo ou com um real interesse na difusão da instrução.²⁶

Além das disputas partidárias, das rixas provinciais, a atuação dos governos provinciais, no que concernia à oferta e expansão do atendimento escolar público e gratuito, esbarrou, quase sempre, nos problemas da precariedade de recursos financeiros, do desinteresse das famílias pela educação de seus filhos e filhas, da escassez e despreparo dos mestres e mestras, da ausência de políticas públicas comprometidas efetivamente com o projeto nacional e imperial de civilização do país, via escolarização. Embora amplamente anunciada como “mola mestra” propulsora do progresso material, moral e cultural do país, a escola não foi contemplada com políticas e ações que possibilitassem tal *desideratum*. Como bem observou Diva do Couto Gontijo Muniz, no império a escola foi significada como espaço indispensável para o projeto político de passagem da “barbárie” para a “civilização”, pois apenas o processo de escolarização permitiria eliminar vestígios culturais identificados com a “barbárie”, associada ao atraso e à população negra:

A preocupação das elites dirigentes com a educação pautada por rígidos princípios morais e religiosos traduzia seu propósito em erradicar sobrevivências culturais consideradas abomináveis e “abrir caminho ao progresso e à civilização”. Abomináveis, sobretudo, porque identificadas com manifestações das raízes culturais, negras, disseminadas entre as

²⁶ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. Op. cit. p. 64-65.

camadas populares, que comprometiam a imagem do país perante as nações “civilizadas”.²⁷

Se o atendimento escolar proporcionado pelo Estado no nível primário foi sempre aquém das necessidades do país, no que tange ao ensino secundário foi ainda mais limitado e precário. Trata-se de grau de ensino cujo viés propedêutico aos cursos superiores manteve-o atrelado a essa finalidade, ou seja, a de preparar os jovens para ingressar naqueles. Destino, esse, que poucos conseguiam alcançar nas poucas e precárias aulas oferecidas pelo Estado na modalidade de instrução secundária. Como bem avalia Maria Luísa Santos Ribeiro, “como o preparo intelectual representava ocasião de ascensão social, os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos Colégios, nos Liceus, não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior, qualquer que fosse sua origem social – média ou alta.”²⁸

Essa “vocação” para o exercício das profissões liberais foi criada justamente em razão da possibilidade de ascensão social que elas ofereciam. O privilégio dado às profissões liberais, conforme avaliou Sérgio Buarque de Holanda, foi algo imanado da presença portuguesa entre nós, pois, “em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos”²⁹.

Para Maria Lucia de Arruda Aranha, dentre os vários fatores que contribuíram para a má qualidade do ensino primário e secundário destacam-se a ausência e a formação inadequada dos mestres e mestras. A ausência de mestre e mestras formados em cursos normais favorecia o surgimento de docentes improvisados que, além do despreparo em termos de formação profissional, por conta da baixa remuneração, dedicavam-se a outras atividades, de modo a assegurar condições de sustento e de sobrevivência. Para a autora:

O precário sistema de tributação torna a falta de recursos um crônico empecilho para qualquer realização, seja a construção de escolas, seja a preparação de professores, ou a sua remuneração mais decente. Por isso não é boa a qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicarem a outras atividades ao mesmo tempo.³⁰

²⁷ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais.(1824-1892)*. Brasília: Edunb, 2003. p. 25.

²⁸ RIBEIRO, Maria Luísa Santos. Op. cit. p. 60.

²⁹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 157.

³⁰ ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1993. p. 154.

A necessidade de os docentes obterem a formação adequada nas escolas normais, como possível garantia de melhoria da qualidade de ensino, já era defendida, à época, por vários educadores. Assim, por exemplo, o já referido Antônio de Almeida Oliveira, defendia que “nada mais simples que a razão de ser das escolas normais. Tudo se reduz a um silogismo. Ninguém pode exercer um ofício que não conhece. Ora, o magistério é um ofício. Logo quem quiser segui-lo deve conhecê-lo”³¹.

O educador ressaltava também a necessidade de preenchimento de dois requisitos para o “ofício” – a vocação e a prática –, construções caras à época em que o exercício do magistério inicia seu processo de profissionalização e institucionalização. No entendimento de Antônio Almeida de Oliveira, o professor recém-formado deveria lecionar sob a supervisão de outro professor, experiência vista como indispensável à sua formação, da mesma forma que ocorria com os demais profissionais como “o aspirante à advocacia ou à clinica não raro começa a vida trabalhando sob as vistas de outrem”³².

O autor é enfático ao defender a criação e expansão das escolas normais, criticando o pequeno número de cursos de magistério existentes à época, aquém das necessidades do país, em termos de recursos humanos qualificados. Para ele, cada província deveria ter, no mínimo, uma escola normal. Na direção contrária ao defendido por aquele, algumas medidas legais foram aprovadas, com a extinção de cursos normais. Tal foi o caso, por exemplo, da Reforma Couto Ferraz, de 1854. Segundo Demerval Saviani, as mudanças introduzidas por essa reforma, no período de 1854 a 1867, e restritas à província do Rio de Janeiro, traduziram o ceticismo daquele ministro quanto às necessidades e possibilidades de cursos de formação de professores. Afinal, para Couto Ferraz,

as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificantes em relação ao número de alunos que nelas se formavam. Por isso já antecipara na Província do Rio de Janeiro a solução adotada no Regulamento de 1854: a substituição das escolas normais pelos professores adjuntos. (...) A ideia pedagógica aí presente era a de formação na prática. Consistia em se contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguiram nesse concurso comporiam uma lista da qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos.³³

³¹ OLIVEIRA, Antônio de Almeida. Op. cit. p. 211.

³² Idem. p. 212.

³³ SAVIANI, Demerval. Pedagogia e política educacional no império brasileiro. Op. cit. p. 5.375.

Para nossa atualidade soa um tanto estranho a diretriz de “formação na prática” dos mestres e mestras sem o necessário ingresso nos cursos de formação de professores. Como não estranhar o exercício docente por jovens ou adultos que, por mais bem intencionados e vocacionados que pudessem ser, não teriam a indispensável formação escolar para o exercício no magistério? Tal orientação, à época, igualmente dividia as opiniões, tanto é que Antônio Almeida de Oliveira, ao idealizar a escola normal, sugeriu a idade mínima de dezoito anos para ingresso nesses cursos. Este e outros dispositivos da Reforma de Couto Ferraz mostraram sua pouca aplicabilidade, sendo, por isso mesmo, logo depois revogada. Como bem afirma Saviani, “entre os vários dispositivos não implementados, efetivamente resultou em letra morta aquele que pretendia substituir as escolas normais pelos professores adjuntos”.³⁴

Independentemente das mudanças realizadas no setor educacional, com a introdução de métodos de ensino, a extinção ou criação de cursos normais, as divisões nos graus de ensino, reiteraões da lei da obrigatoriedade escolar, a situação do atendimento escolar público e gratuito proporcionado pelo Estado Imperial, níveis primário e secundário, permaneceu precária, com o traço comum de busca de solução para os problemas educacionais via promulgação de leis que muitas vezes não saíram do papel.³⁵

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, foi iniciativa que se destaca das demais, pois este colégio público, sob a proteção do governo imperial, tornou-se referência de ensino secundário no país. Segundo Lilia Schwarcz:

Fundada em 1733, a instituição teve diversos nomes – Casa dos Meninos Órfãos de São Pedro, Seminário de São Joaquim, Imperial Seminário de São Joaquim – até ficar conhecida como o Imperial Colégio Pedro II. Extinto em 1818, o seminário foi restituído, em 1821, pelo então príncipe d. Pedro. A escola seria definitivamente batizada por d. Pedro II e receberia seu nome em 2 de dezembro de 1837. A partir de então o seminário transformou-se em colégio de instrução secundária e, em seguida, foi elevado à condição de Imperial Colégio Pedro II. O colégio é reinaugurado em 25 de março de 1838 pelo imperador, e em 27 de abril do mesmo ano recebe os primeiros alunos. De orfanato humilde, o “Pedro II” – como era chamado – se transformaria em “glória” do nosso ensino; uma espécie de “símbolo de civilidade”, de um lado, e de pertencimento a uma elite, de outro.³⁶

O imperador Pedro II tinha visível predileção pela instituição que levava seu nome. Ele não escondia esse orgulho, dirigia-se ao colégio e ali “assistia a provas, selecionava

³⁴ Idem, p. 5. 376.

³⁵ MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais. (1824-1892)*. Op. cit., p. 25.

³⁶ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 150.

professores e conferia médias³⁷. Ao custear parte dos gastos da instituição e participar, com frequência, de suas atividades, ora para conferir diplomas aos formandos, ora para fiscalizar seu funcionamento, o monarca agia, de fato, como administrador do Colégio Pedro II. Em carta a José Bonifácio, ele assim se expressou: “Eu só governo duas coisas no Brasil: minha casa e o Colégio Pedro II”³⁸.

Para Lilia Moritz Schwarcz, tal declaração tornava explícita “a relação estreita que uniu d. Pedro II a esse colégio, o único que, de certa forma, escapava ao ensino excessivamente livresco, anticientífico e pouco abrangente da época”³⁹. Com efeito, o Colégio Pedro II era o único estabelecimento de ensino autorizado a realizar exames parcelados para conferir grau de bacharel, indispensável para o acesso ao curso de nível superior. Tal posição no sistema escolar, legitimava o educandário como referência de colégio e de ensino, direcionando as demais instituições de ensino secundário a elaborarem seus currículos consoante o daquele.

Não se pode negar que o Colégio Pedro II já nasceu com o propósito e o desafio de tornar-se a referência de ensino secundário no país. Uma de suas peculiaridades foi a de oferecer ensino secundário sob a jurisdição do governo central, fora, portanto, do âmbito provincial, tal como estabelecido pelo Ato Adicional de 1834, que atribuía aos governos provinciais a responsabilidade de oferta de ensino primário e secundário. Como bem afirma Lilia Moritz Schwarcz:

O governo central cuidava de fato era da educação superior, com exceção da Corte e, como vimos, de algumas instituições de ensino secundário que entravam no elenco de predileções do imperador: além do Colégio Pedro II, o Imperial Observatório, o Museu Nacional, o Arquivo Público, a Biblioteca Nacional, o Laboratório do Estado, o Jardim Botânico e a Academia Imperial de Belas-Artes. De resto, a falta de instrução era uma grande realidade para a maior parte do país, onde não parecia haver interesses provinciais no aumento do número de cidadãos esclarecidos.⁴⁰

Pelos bancos escolares do Colégio Pedro II passaram estudantes que mais tarde tornaram-se destacadas figuras nas áreas da política, das letras e da administração pública, dentre elas, Álvares de Azevedo, Joaquim Nabuco, Barão do Rio Branco, Visconde de Taunay, Manuel Bandeira, e três presidentes da República, Rodrigues Alves, Hermes da Fonseca e Washington Luís. Seu quadro docente foi igualmente composto por conhecidas

³⁷ Idem. p. 151.

³⁸ Idem. p. 150.

³⁹ Idem. p. 151.

⁴⁰ Idem. p. 155.

peças do cenário monarquista e republicano, a saber, Joaquim Manoel de Macedo, Gonçalves Dias, Barão do Rio Branco, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Sylvio Romero, João Ribeiro, José Veríssimo, Manuel Bandeira, Celso Cunha, dentre outros.

Nas últimas décadas do século XIX, outra reforma educacional foi promovida pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho, que reformou o ensino primário, secundário e superior na província do Rio de Janeiro. Demerval Saviani resume os pontos em que esta reforma apresenta continuidade e inovação em relação à Reforma de Couto Ferraz. Segundo o historiador, em continuidade, há a obrigatoriedade do ensino primário dos sete aos catorze anos de idade, a assistência do Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus e o serviço de inspeção escolar. A mudança introduzida refere-se ao funcionamento das escolas normais, com a inclusão de um novo currículo, bem como alguns dispositivos indispensáveis àquele, como a nomeação de docentes, a criação do órgão dirigente e a remuneração de funcionários. Além disso, também a criação de jardins de infância, de escolas profissionais, de bibliotecas e museus escolares; a equiparação de escolas normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II; a regulamentação do ensino superior, com a criação de faculdades de direito e de medicina, e a liberdade de frequência nos cursos superiores e secundários.

Introduziu-se, assim, a modalidade de liberdade de frequência, possibilidade que teve como consequência prática, de acordo com Maria Luísa Santos Ribeiro, a decretação da liberdade de credo religioso dos alunos em 1879. Até então, por força do Regime de Padroado⁴¹, ocorria o atrelamento entre Estado e Igreja Católica, sendo esta a religião oficial do Estado e, como tal, obrigatória nas escolas de instrução primária e secundária do país. Com o advento da República, estabelece-se, legalmente, o ensino laico nas escolas públicas do país, mantendo-se o pacto federativo da competência dos estados quanto à oferta do ensino primário e secundário. O ensino superior permanece como criação de competência do Congresso Nacional, conforme disposto na Constituição de 1891:

Art. 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

⁴¹ Segundo Bruneau, o regime de padroado era a outorga, pela Igreja de Roma, de um certo grau de controles sobre a Igreja local ou nacional, a um administrador civil, como retribuição aos esforços empreendidos para difundir a religião católica. Assim, esse instrumento jurídico possibilitava um domínio direto do Estado Imperial nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. BRUNEAU APUD SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2008. p. 179.

30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União;

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Art. 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.⁴²

Pelo prescrito na Constituição de 1891, o atendimento escolar, nível primário, permanecia sob a perspectiva descentralizadora do Ato Adicional de 1834, sendo o ensino secundário competência compartilhada entre os governos federal e estadual. A criação de estabelecimentos de ensino superior e secundário nos Estados era competência do Congresso, “mas não privativamente”. O governo da União também deveria promover a instrução secundária no Distrito Federal. Talvez sua maior inovação tenha sido o estabelecimento do ensino laico, perspectiva que, de certa maneira, já havia sido contemplada pela Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879. De acordo com Rosa de Fátima Souza,

a centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas.⁴³

Nas escolas primárias republicanas, cujo propósito era o de um atendimento público e gratuito que alcançasse a maior parte da população, deveria ocorrer o ensino de noções elementares das ciências físicas, naturais e sociais, ao lado da aprendizagem do ler, escrever e contar. O ensino secundário, direcionado para os setores de elites e da classe média, permanecia como espaço de difusão de uma cultura geral de caráter humanista, mesclada à uma cultura científica e tecnológica. Segundo Rosa de Fátima Souza,

a formação do cidadão republicano ancorou-se de um lado, nas possibilidades de integração social pelo cultivo da formação cívico-patriótica, pela afirmação da nação como projeto político e pela difusão de elementos das ciências, das técnicas, das letras e das artes; de outro lado, na constituição de culturas escolares distintas configuradas em diversos tipos de estabelecimentos de ensino e em modos diferenciados de distribuição e

⁴² BRASIL. Constituições Brasileiras: 1891. 2v. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

⁴³ SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 19.

apropriação do conhecimento e de produção de disposições, de percepções de mundo e de pessoas⁴⁴.

Para alcançar tal formação, orientada por objetivos cívico-patrióticos, procedeu-se a uma reorganização curricular. Nesta, opera-se a introdução de novas disciplinas, como educação física, instrução cívica e moral, ao lado das ciências físicas, naturais e humanas, conferindo ao ensino de história uma posição de destaque na formação cívico-patriótica pretendida. Mantém-se a crença no poder transformador da escola e de sua capacidade de formação do cidadão brasileiro, trabalhador ordeiro, disciplinado e qualificado. Investia-se na escola como o lugar por excelência capaz de

moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas gerações o amor pela pátria.⁴⁵

Orientada por esse ideário, a proposta educacional dessa fase primeira da experiência republicana foi marcada por duas intenções formadoras: a cívica e a científica. A formação cívica visava formar o cidadão nacional, ou seja, ir além da mera preparação para o ensino superior, de modo a contemplar também a aplicação no mundo do trabalho. A formação científica complementava, assim, a formação humanista até então predominante ao ser contemplada em um currículo escolar que enfatizava o ensino da matemática, física, química e biologia, ao lado das humanidades.

Tal orientação foi adotada após reiteradas críticas de um grupo de educadores que defendia a continuidade da formação literária/humanista coexistindo com a científica. Tal posição foi considerada e traduzida em lei com uma modificação dos currículos, em 1893, redistribuindo as disciplinas curriculares humanas e científicas de modo mais equilibrado. Na primeira fase da República, as políticas educacionais oscilaram entre reformas que buscam ora romper ora dar continuidade ao praticado nas últimas décadas do Império. Segundo Maria Luísa Santos Ribeiro, o primeiro período republicano

caracteriza-se, desta forma, a continuidade do movimento de atualização histórica, de modernização da vida brasileira, analisado e criticado quando da discussão das últimas décadas do Império.

⁴⁴ Idem, *ibidem*.

⁴⁵ Idem, p. 37.

Os resultados conseguidos, completamente distintos dos “idealizados”, comprovam, mais uma vez, a ineficácia e os prejuízos de tal atitude intelectual.⁴⁶

Interessa-nos, no presente estudo, o contexto educacional das primeiras décadas da República, no tocante ao ensino de História. Com o advento da República, não ocorrem significativas mudanças de concepção da educação como propulsora do progresso e da civilização, permanecendo a significação dada à escola como espaço importante para a consolidação do projeto de nação e de identidade nacional. Como bem avaliou Elza Nadai, “na República os processos de identificação com a história da Europa e de formação da nacionalidade foram aprofundados”⁴⁷, haja vista a ênfase dada ao ensino de história na formação do cidadão republicano.

As reformas do sistema de ensino, realizadas nas décadas de 30 e 40, caminharam em direção a um sistema nacional de educação, ao definir, de modo sistêmico e centralizado, programas, instruções sobre métodos de ensino, estrutura e organização das escolas. Nos currículos escolares, o ensino de História, ao lado do ensino da Língua Portuguesa, eram vistos como conhecimentos indispensáveis à formação do cidadão e da nação brasileira. A reforma Francisco Campos, de 1931, recomendava que no tocante ao ensino de história a ênfase deveria ser dada à história da civilização, articulada à história do país, pois, afinal aquela era nossa referência. Para o ensino específico da história do Brasil a prescrição era a de que “fosse reduzido ao mínimo necessário o estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries”⁴⁸. Duras críticas foram remetidas a essa reforma, pois, para alguns professores de história do Brasil, ela reduziu esse domínio da História, ao diluí-la na História da Civilização, tendo inclusive a carga horária diminuída.

Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema, que definiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabeleceu três níveis de ensino: o primário, com quatro anos de escolaridade; o ginásial, também com quatro anos; o clássico ou científico, com três anos. A História do Brasil retorna como disciplina autônoma, com carga horária aumentada e reafirmando seu

⁴⁶ RIBEIRO, Maria Luísa Santos. Op. cit. p.73.

⁴⁷ NADAI, Elza. O ensino da história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História: memória, história, historiografia*. Dossiê ensino de história, São Paulo: ANPUH, Marco Zero, nº. 25/26. 1993. p. 107.

⁴⁸ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 53.

papel na dimensão cívica da identidade nacional com a orientação de que era necessário “ênfatizar a comemoração de heróis em grandes festividades cívicas”⁴⁹.

Trata-se de reformas emprenhadas e comprometidas com o projeto político de formação do cidadão nacional, no qual atribuía-se ao ensino de história um papel importante. De acordo com Elza Nadai, a concepção de história presente nos programas e textos didáticos encontrava-se fortemente ainda marcada pela matriz positivista de viés cívico-patriótico, da historiografia do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro/IHGB, haja vista as ênfases conferidas à “ideia de neutralidade” e à “posição do herói na construção e organização da Pátria”. Nas palavras daquela historiadora:

Outro aspecto a ser focalizado refere-se à própria concepção de história que se concretiza nos programas e compêndios adotados bem como nas discussões travadas. É nesse particular que sobressai a grande influência do positivismo. O conceito de fato, a neutralidade do historiador-professor ao tratar do social, a posição do herói na construção e organização da Pátria, a associação entre o “método positivo” dado pelas ciências naturais e o ensino da história permearam tanto a organização da escola secundária quanto a dos estudos históricos.⁵⁰

1.2 O livro didático

O processo de escolarização na sociedade brasileira oitocentista, levado a efeito pelas políticas educacionais do Império, incluiu a constituição da história como disciplina escolar “com objetivos definidos, conteúdos adaptados da produção científica e métodos pedagógicos próprios”⁵¹. Nessa posição, o ensino de história foi incluído no currículo das escolas de instrução primária e secundária, localização que demandou a produção e utilização de livros didáticos de história, particularmente aqueles referentes à história do Brasil.

O livro didático, como produto e/ou artefato cultural que é, veicula não apenas os conhecimentos universalmente sistematizados e traduzidos em conteúdos escolares, mas também um sistema de valores, ideologias, conceitos e preconceitos de uma dada sociedade e

⁴⁹ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Brasília: MEC/SEF, 1998. p 23.

⁵⁰ NADAI, Elza. O ensino da história no Brasil: trajetória e perspectiva. Op. cit. p. 110.

⁵¹ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Op. cit. p. 42.

cultura em que todo corpo social se encontra enredado e por ela é significado. Compreende, enfim, uma construção discursiva, um saber, atravessado por um conjunto de representações que orientam o modo de pensar, de agir e de se posicionar diante do mundo, de um indivíduo e de um grupo/comunidade. Além disso, também como mercadoria que também o é, o livro sofre interdições e mediações em sua construção, desde o texto original à sua edição, revisão, produção gráfica e distribuição. Nesse sentido, é produto que foge ao controle do autor. Como bem avalia Roger Chartier: “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.”⁵²

Como depositário de conteúdos escolares, o livro didático possibilita a transposição do saber acadêmico para o saber escolar, operação que se dá mais ou menos perfilada aos parâmetros curriculares. Segundo Yves Chevallard⁵³, a transposição é operação na qual ocorrem a adequação vocabular, o ordenamento dos capítulos, o uso de conceitos, resumos e ilustrações. O livro didático é um produto cultural resultante da transposição didática feita por seus autores que, para escrevê-lo procedem à seleção de conteúdos, à utilização de modelos explicativos escolhidos em função de seus posicionamentos ideológicos, políticos e pedagógicos. Nesse sentido, o livro didático expressa, mais ou menos explicitamente, mais ou menos fielmente, as visões de mundo dos autores, seu universo representacional e simbólico. Como expressões de uma operação de transposição didática, os livros didáticos são tanto o contexto da produção dos textos, das diversas leituras do mundo, como o texto sobre outros textos, com seus sentidos e orientações. Como bem assinala Ana Maria Monteiro, os livros didáticos enquanto

expressão de uma transposição didática já iniciada por seus autores, (...) apresentam uma seleção de conteúdos a ensinar e matrizes disciplinares sobre como ensinar, por meio de modelos explicativos, conceitos, analogias e outros modos de representar esse saber.⁵⁴

Para Yves Chevallard, os professores não fazem a transposição didática, isto é, “a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado”⁵⁵, mas atuam “numa transposição já

⁵² CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990. p. 126.

⁵³ CHEVALLARD APUD MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: *A história na escola, autores, livros e leituras*. ROCHA, Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 84.

⁵⁴ MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 175.

⁵⁵ Idem, *ibidem*.

iniciada pela noosfera⁵⁶, com relativa autonomia, sendo que os livros didáticos desempenham importante papel nesse processo de transposição. Eles são usados pelos professores como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e mesmo atualização⁵⁷.

Segundo Ana Maria Monteiro, para que os saberes possam ser objeto de ensino escolar fazem-se necessárias rupturas que criem inteligibilidade, estabelecida a partir de várias operações. Estas são definidas por Yves Chevallard como a dessincretização, a despersonalização, a programabilidade, a publicidade e o controle social das aprendizagens. Na dessincretização, uma nova síntese é criada levando em consideração as necessidades dos processos de aprendizagem e de adequação ao público. A despersonalização é a retirada das referências de autoria, caras ao espaço acadêmico, mas dispensável nos saberes a ensinar e ensinados. Na programabilidade, tem-se a definição racional de sequências que possibilitem o conhecimento progressivo. Na publicidade, exige-se a definição explícita do saber a ser ensinado. Pelo controle social das aprendizagens, opera-se a aplicação de procedimentos que possibilitem a verificação do conhecimento adquirido⁵⁸.

Como já assinalado, o livro didático é importante material de apoio, de estudo e de fonte de orientação ao exercício docente, pois apresenta não apenas conteúdo, mas também indicações quanto às estruturas das aulas e orientações para o fazer docente, ao agregar, além de textos específicos sobre conteúdos, também textos complementares, exercícios, questionários e propostas de atividades. Nesse sentido, funciona como manual para o professor, ao estabelecer uma espécie de “receita” sobre “o que” e também “como” ensinar. Enfim, como veículos “portadores de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”⁵⁹, de um universo representacional, compreendem material com ricas possibilidades de acesso à cultura escolar e ao objetivo do ensino da história em diferentes momentos e espaços da história da educação do país.

⁵⁶ Noosfera significa a esfera do conhecimento que cerca todos os indivíduos e a sociedade humana. A palavra é originária do grego *noos*, mente, pensamento, consciência e *sphera*, corpo de superfície redonda. A noosfera é resultado da produção de conhecimento em cada tempo e espaço, por isso está constantemente em construção. MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Op. cit. p. 175.

⁵⁷ Idem, *ibidem*.

⁵⁸ MONTEIRO, Ana Maria. *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história*. Op. cit. p. 86.

⁵⁹ BITTENCOURT, Circe. Livro didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto. 1998, p. 72.

Considerar o livro didático apenas como instrumento de reprodução ideológica é uma leitura reducionista que nos remete às reflexões de Louis Althusser e sua obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”. O autor, partindo de uma perspectiva estruturalista marxista, defende que a exploração de uma classe por outra é mascarada pela ideologia, por meio da qual os valores da classe dominante são reproduzidos, universalizados e assimilados pela classe dominada. Tal reprodução é operada pela mediação do aparato do Estado, em sua forma mais ostensiva – Exército, polícia, tribunais, prisão, etc., e naquelas menos ostensivas, dissimuladas nos aparelhos ideológicos do Estado, localizados nas instituições da sociedade civil que igualmente reproduzem os valores vigentes, dentre eles, a Igreja, a família, a imprensa e a escola⁶⁰.

Althusser privilegia a escola como aparelho ideológico do Estado, por entender que ela desempenha papel de destaque na reprodução do sistema, ao inculcar a ideologia dominante e reproduzir a divisão classista da sociedade capitalista. Nesse sentido, o conteúdo constante nos livros didáticos de história serve aos interesses da classe dominante cujos interesses o Estado representa. O livro didático é, dessa forma, um instrumento do aparelho ideológico escolar, ao funcionar para e na reprodução da ideologia capitalista e burguesa. Ao discorrer sobre a violência simbólica ou material praticada no espaço escolar, Althusser ressalta o papel reprodutivo desempenhado pela instituição escolar:

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as “relações humanas”), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido “sem discussão” ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou os profissionais da ideologia que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, acomodados às subtilezas da Moral, da Virtude, da “Transcendência”, da Nação, (...) ⁶¹

Trata-se de leitura da educação e do livro didático bem datada e localizada nos quadros reprodutivistas do pensamento pedagógico da década de 1970, que reduziu a leitura do social à relação dominador/dominado, sem a possibilidade de agenciamentos e mediações dos sujeitos/objetos do processo de aprendizagem e mesmo da escola. Tal visão foi posteriormente criticada no campo educacional também por retirar da escola qualquer possibilidade de mudança e por reduzir a complexidade das relações travadas dentro e fora da

⁶⁰ ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

⁶¹ Idem. p. 65-66.

escola a uma única relação, a de dominador/dominado, e a uma única ótica, a da reprodução ideológica do sistema. A escola, inscrita na sociedade capitalista, envolve isso mas vai além disso. Ela reproduz o saber, mas também produz saber: engendra-se, em seu interior, uma cultura escolar própria; é um espaço tensionado, criativo e reprodutivo, atravessado por permanentes disputas e jogos de poder.

Como suporte ao trabalho docente/discente, o livro didático é material há muito tempo utilizado. No Brasil, sua produção e utilização encontram-se sintonizadas com a concepção proposta por Comenius⁶² e além dela, pois considerado material de apoio às atividades didáticas, de transmissão de conhecimento e também de suporte ao fazer docente. No Brasil, os manuais e livros didáticos também cumpriram a função de formação de docentes durante o século XIX e parte do século XX, em razão da situação de escassez de escolas normais e de quadros qualificados para o magistério. O país independente enfrentou, no caso da obrigatoriedade de atendimento escolar oferecido pelo Estado, a carência de quadros e o desinteresse pelo exercício da profissão docente. Os professores, em sua maioria, não possuíam formação no magistério e tornavam-se mestres no exercício dessa função para a qual eram recrutados os indivíduos supostamente conhecedores da matéria a ser lecionada. Assim, padres, médicos, advogados, engenheiros, escritores, compunham os quadros profissionais das instituições de ensino do período monárquico e primeiras décadas da República, tal como destacado por Arlete Medeiros Gasparello, ao traçar o perfil dos professores daquele período,

numa época em que não havia instituições formadoras de professores para ensino secundário, a função docente foi exercida por pessoas de diversas profissões e interesses, mas que possuíam uma afinidade – eram letradas e o mundo que as unia era o mundo dos livros – como escritores, jornalistas e autores de livros didáticos.⁶³

Circe Bittencourt, em seu estudo sobre o tema, também defende a ideia de que o livro didático serviu durante o século XIX e também em parte do XX, como instrumento de

⁶² Comenius (1592-1670), em sua obra *Didática Magna*, germinada no seio da Reforma Protestante, revolucionou o sistema de ensino do século XVII ao idealizar a escola para todos. Tomando como parâmetro o sistema de manufaturas, pensou o trabalho educacional por meio da divisão de séries, níveis e áreas de conhecimento. Para equacionar a questão da falta de professores com formação adequada ao magistério Comenius estabeleceu o manual didático, como único intermediário na relação professor/aluno e como ferramenta asseguradora da transmissão de conhecimento. Para esse bispo morávio, o trabalhador da educação deveria estar subordinado ao manual didático. Para aprofundar a questão é interessante ver ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. In: *Revista Brasileira de Educação*. vol. 14, n. 42, set-dec, 2009. p. 469-487.

⁶³ GASPARELLO, Arlete Medeiros. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, jan-jun. 2011. p. 468.

formação tanto do professor quanto do aluno. Tal importância foi objeto do zelo regulamentar do Estado Imperial, que prescreveu critérios para a elaboração de compêndios de história do Brasil, comprometidos com o projeto político de construção da nação que incluía a unificação da população do país em torno de um passado comum, de um repertório compartilhado de valores, costumes, tradições e ideias, bem como de uma cultura escrita comum. Como ressalta Circe Bittencourt,

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.⁶⁴

A disciplina história e seu ensino nas escolas integravam alguns dos dispositivos politicamente criados para operacionalização daquele projeto de “construção da nação, percebida como um dos elementos definidores da identidade nacional”.⁶⁵ Tal identificação ganha configurações diversas, dependendo dos enfoques dados nos diferentes momentos da experiência histórica brasileira, imperial ou republicana, pois ancora nossa localização no tempo e no espaço, indispensável à manutenção de determinada ordem social. O livro didático, como suporte para o ensino da história do Brasil, cumpriu desde o nascer do Império um dos papéis fundamentais no processo de construção da nação e da nacionalidade brasileiras, consoante os ideários de civilização e de progresso material e moral, presentes nos projetos imperial e republicano.

Como já ressaltado, a influência dos modos de ver o passado dos homens de letras e dos membros do IHGB respondeu pela escrita de uma história “mestra da vida”, centrada em escrever a biografia da nação, uma história cujos laços com o passado colonial, com a continuidade da tradição lusa, foram realçados e mantidos. Como afirma Circe Bittencourt, “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”⁶⁶.

A história do Brasil, produzida sob a égide do IHGB, transposta para os livros didáticos e disseminada nas escolas, foi a que consagrou aos colonizadores e seus

⁶⁴ BITTENCOURT, Identidade e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, M; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, M.F. (orgs.). *Ensino de história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 1993, p. 64.

⁶⁵ MUNIZ, Diva do C. G. O refrão da nação/civilização e uma dupla sertaneja: viajantes estrangeiros e o interior do Brasil oitocentista. In: MUNIZ, Diva do C. G.; SENA, Ernesto Cerveira de. (org.) *Nação, civilização e história. Leituras sertanejas*. Goiânia: PUC, 2011. p. 22.

⁶⁶ BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. Op. cit. p. 35.

descendentes o grande feito da colonização e da independência do país. A experiência histórica foi por eles descrita e significada fundamentalmente como acontecimento político protagonizado pelos governantes e pelas instituições que os representam, sendo, ambos, identificados com as elites brancas, proprietárias, políticas, administrativas e intelectuais. Suas ações deveriam servir de exemplos para os demais integrantes da sociedade brasileira, ou seja, para o grande contingente de excluídos da história, formado pelas pessoas pobres e remediadas, livres, libertas ou escravas, consideradas não-civilizadas porque desprovidas do esclarecimento que o saber letrado proporciona.

É recorrente, na literatura sobre o livro didático, a noção de função deste artefato, na produção de condutas homogêneas. Com efeito, ao incutir nos alunos, e também nos docentes formados na prática docente, um repertório comum de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades, os manuais didáticos funcionam na produção de um padrão de condutas, engendrando sentimentos de pertencimento à comunidade escolar e, além dela, à nação. Como assinala João Batista Araújo Oliveira:

É frequente a referência à ideia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma dada concepção de mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias. Enquanto instrumento homogeneizador, os livros devem ser capazes de fornecer uma “base comum”, um conjunto de informações que confirmam uma unidade à “classe” de alunos.⁶⁷

O livro didático cumpre, portanto, não apenas um papel pedagógico, mas também político e cultural, na medida em que mobiliza e internaliza valores, ideias, papeis e sentidos socialmente produzidos e comunicados. Este atua, assim, no processo de amalgamento das identidades escolares e também sociais e culturais, dentre elas, a identidade nacional. Ao possibilitar e mediar a aprendizagem dos conhecimentos universalmente sistematizados, o livro didático revela-se, assim, como um produto cuja elaboração se dá atravessada por relações de poder. No caso do livro didático de história, ele veicula, em diferentes momentos da experiência histórica, a visão vitoriosa na disputa travada pelo controle da leitura do passado que atravessa todo discurso historiográfico. Assim, por exemplo, no contexto do Estado Novo e de seu projeto de Estado Nacional, de construção da nação e da nacionalidade brasileiras, a visão predominante da leitura do passado foi a que privilegiou

⁶⁷ OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMEÉNY, Helena Maria B. *A política do livro de didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Unicamp, 1984. p. 28.

garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação.⁶⁸

Na “criação de uma identidade comum”, a constituição da nação compreendia um de seus elementos definidores e a história e seu ensino um dos instrumentos e também um dos caminhos e orientações importantes para que tal identidade se forjasse. Percebida, nos projetos monárquico e republicano de formação e consolidação da identidade nacional, como uma das disciplinas escolares fundamentais para tal propósito, a História do Brasil ocupou uma posição de destaque nos currículos escolares. Trata-se de posição definida desde o Império, consoante às orientações do modo de se escrever história do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, pautado na concepção da disciplina como “mestra da vida”. De acordo com Elza Nadai, historicizar o estatuto da história como disciplina é operação que nos permite perceber a

constituição do campo e do método da história que privilegia. E é também reforçar e instituir sua memória na qual a história serve de legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa, no interior da qual a escola secundária foi um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política que deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação.⁶⁹

Analisar a constituição do campo disciplinar da história é exercício que nos remete ao projeto político imperial da construção da nação, que incluía o compartilhamento de um passado comum, mobilizado e registrado na memória oficial e domesticado na história produzida no e sob a égide do IHGB. Esta história, pensada e escrita como biografia da nação, enfatizava os acontecimentos políticos-institucionais protagonizados pelos governantes e lideranças militares e políticas, significados como “heróis condutores da nação”, cujas condutas, vistas como exemplares, deveriam servir de guia para os demais, sobretudo para as camadas populares. Elas formavam justamente o segmento “incivilizado” da sociedade que deveria ser educado nas escolas, já que identificado como ainda não integrante da nação, tal como projetada segundo o ideário europeu civilizante da época.

Na República, observa-se a permanência do ideário europeu de civilização e progresso informando a concepção de História do Brasil, percebida como integrante da história das nações civilizadas, tal como pensado no século XIX. Significativamente, foi incluído nos

⁶⁸ NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: *O ensino de história e a criação do fato*. PINSK, Jaime. (org.). São Paulo: Contexto, 2002. p. 24.

⁶⁹ NADAI, Elza. Op. Cit. p. 25.

currículos escolares o ensino de História da Civilização, uma vez que se entendia a experiência histórica brasileira como destino e parte integrante daquela. Tal compreensão não deve ser creditada unicamente a idealizações de uma elite letrada, mas pela posição hegemônica da Europa, naquele momento, reconhecida como o centro dinâmico do capitalismo mundial e, portanto, modelo de progresso e civilização para aqueles que defendiam idêntico projeto. Apenas com os ventos novos da modernidade brasileira dos anos 1920-1930 ocorre um primeiro deslocamento nesse modo de se ver, com o movimento de ruptura com o passado e com olhar voltado não mais para fora, mas para si próprio, para a interiorização, para nossa brasilidade.

O movimento de criação e expansão da vida cultural e intelectual observado, no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX adquire maior visibilidade com a liberdade e correspondente expansão da imprensa pública. Autores de formações e profissões variadas atuam na imprensa, redigindo artigos, poesias, contos, ensaios e outros escritos. Muitos desses intelectuais exerciam também o magistério, principalmente no Colégio Pedro II, instituição que inclusive conferia maior legitimidade à autoria dos discursos veiculados na imprensa, pois, afinal, era a referência de colégio e de ensino secundário à época. Segundo Arlete Medeiros Gasparello:

esses intelectuais professores exerciam o magistério principalmente no Colégio de Pedro II e atuavam ainda em outras instituições como, por exemplo, Academia Militar, Mosteiro de São Bento, Faculdade de Medicina, Escola Normal da Corte, Liceu de Campos, Liceu de Artes e Ofícios e Colégio Abílio. Dentre outras instituições nas quais exerciam o magistério, contam-se a Escola Nacional de Belas Artes, a Faculdade Livre de Ciências Sociais e Jurídicas, o Ginásio Brasileiro e o Instituto Comercial.⁷⁰

No exercício da atividade docente, muitos desses intelectuais faziam uso da habilidade literária para redigir manuais didáticos, produção que atendia às necessidades tanto dos alunos como de professores em um meio cultural até então precariamente provido desse recurso didático. Redigir o próprio manual didático era exigência colocada aos professores do Colégio Pedro II e tornou-se, assim, uma atividade inerente ao exercício docente nas principais instituições de ensino do país. De uma maneira geral, cada professor elaborava suas “apostilas” que futuramente comporiam um manual didático. A legitimidade da obra se dava mais facilmente se o autor fosse professor do quadro do Colégio Pedro II e, sobretudo, se seu livro integrasse a lista de obras indicadas nos programas de ensino daquele colégio.

⁷⁰ GASPARELLO, Arlete Medeiros. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. Op. cit. p. 469.

Segundo Arlete Medeiros Gasparello, os livros didáticos de História do Brasil do século XIX tiveram como principais autores os professores de história do Colégio D. Pedro II e de algumas outras instituições do Rio de Janeiro. Segundo a historiadora,

a história ensinada correspondeu a expressões diferenciadas de cada momento em sua relação com o passado e a mudança na postura pedagógica sobre a formação nacional. Inicialmente, desenvolveu-se uma fase da história patriótica, que predominou de 1831 a 1861; em seguida, até o final do século, houve o predomínio da história imperial, de 1861 a 1900; e, por último, de uma história republicana em sua primeira fase, de 1900 a 1920.⁷¹

No presente estudo, escolhemos três autores, cujas obras produzidas sob marcos cronológicos e temporais distintos correspondem à divisão cronológica adotada por Arlete Gasparello a que fizemos referência. A primeira obra, “Lições de História do Brasil”, editada em 1865, de Joaquim Manoel de Macedo, corresponde ao predomínio da história imperial. A segunda obra, “História do Brasil - Curso Superior”, editada em 1900, de João Batista Ribeiro, corresponde ao início da fase republicana, em sua primeira fase. A outra obra, “História do Brasil”, editada em 1918, de Joaquim Osório Duque Estrada, na primeira metade do século XX, foi escrita no final da primeira fase da história republicana.

Joaquim Manoel de Macedo, autor de *Lições de História do Brasil*, nasceu em 1820 e faleceu em 1882 em Itaboraí, interior do Rio de Janeiro. Foi médico, escritor, jornalista, deputado provincial e geral pelo Partido Liberal, professor do Colégio Pedro II e membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, onde atuou nos cargos de Primeiro Secretário e orador. Segundo Tânia Serra⁷², estas últimas atuações foram significativas para a elaboração de seu livro, primeira obra didática produzida por um professor de História do Brasil do Colégio Pedro II. Originalmente, a obra foi produzida em dois volumes. O primeiro volume foi publicado em 1861, pela Tipografia Imparcial de J. M. Nunes Garcia e destinava-se aos alunos dos primeiros anos das escolas de instrução primária, com lições que cobriam a História do Brasil até o ano de 1581. O segundo volume, foi publicado em 1863 pela editora de Domingos J. G. Brandão, apresentava lições sobre a História do Brasil, no período de 1851 a 1822, tendo os alunos dos anos finais das escolas de instrução primária como destinatários. Esses dois volumes foram unificados, com seu conteúdo atualizado e publicado em 1865 pela Tipografia de Simon Rançon, para a Garnier, com lições até o ano de 1823. Com diversas

⁷¹ GASPARELLO, Arlete Medeiros. O livro didático como referência da cultura histórica. In: *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. ROCHA, Helenice Aparecida B.; MAGALHÃES, MARCELO DE Souza; GONTIJO, Rebeca. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 271.

⁷² SERRA, Tania. *Joaquim Manuel de Macedo ou os dois Macedos*. A luneta mágica do II Reinado. Brasília: EdUnB, 2004. p. 36.

atualizações e reedições, foi manual utilizado nas escolas primárias até o ano de 1918⁷³. Segundo Ciro Flávio de Castro B. de Melo, a obra de Macedo teve 11 edições, publicando-se em média seis mil exemplares⁷⁴. Para esse trabalho utilizamos a edição publicada em 1914 pela Livraria Garnier, revista, atualizada e prefaciada por Olavo Bilac.

O segundo livro, considerado na pesquisa é de autoria de João Batista Ribeiro, autor que nasceu em 1860 na cidade de Laranjeiras, Sergipe, e faleceu no Rio de Janeiro em 1934. Segundo Renata Figueiredo Moraes, sua trajetória de vida foi similar à de muitos “homens de letras que saíram de sua terra natal e que precisavam sobreviver”⁷⁵. Aos 21 anos de idade, desembarcou no Rio de Janeiro e, nesta cidade, trabalhou escrevendo para alguns jornais, tendo participado dos movimentos abolicionista e republicano. Em 1887, submeteu-se a concurso para a cadeira de português do Colégio Pedro II, com a tese "Morfologia e colocação de pronomes". Embora aprovado, só três anos depois foi nomeado e empossado, mas a cadeira que lhe coube foi a de História Universal e do Brasil. Sua obra didática foi concebida para o ensino secundário, sendo adotada em ginásios e escolas normais⁷⁶. João Batista Ribeiro ingressou na Academia Brasileira de Letras em 1898 e no IHGB em 1915, como associado, posição que traduzia o coroamento de seu percurso profissional como professor e historiador.

O terceiro livro, de Joaquim Osório Duque Estrada, autor que nasceu em Pati de Alferes em 1870 e faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 1927, tendo lecionado no Ginásio de Petrópolis, no Colégio Pedro II e na Escola Normal. Assim como João Ribeiro colaborou em alguns jornais e atuou nos movimentos abolicionista e republicano, participações que parecem terem sido comuns aos intelectuais da época. Sua obra didática “História do Brasil”, publicada em 1918, destinava-se ao ensino de história nas Escolas Normais, perfilada, portanto, às obras dirigidas para o ensino secundário correspondente ao atual ensino médio. No prefácio à 1ª edição, Duque Estrada enumera os autores que consultou para elaborar seu compêndio, dentre eles, João Ribeiro, Varnhagem, Rio Branco e Silvio Romero. É visível, nesse procedimento, seu propósito em explicitar sua escrita da história consoante uma das regras básicas do

⁷³ Idem. p. 342.

⁷⁴ MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História e do esquecimento*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. p. 103.

⁷⁵ MORAES, Renata Figueiredo. Memórias e histórias da Abolição: uma leitura das obras didáticas de Osório Duque-Estrada e João Ribeiro. In: *Cultura política e leitura do passado: historiografia e ensino de história*. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 251.

⁷⁶ GASPARELLO, Arlete Medeiros. O livro didático como referência da cultura histórica. Op. cit. p. 276.

exercício do historiador, tal como definido na tradição da escola metódica. Identifica-se, portanto, como historiador e não homem de letras.

1.3. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a escrita da história

A produção de livros didáticos de história do Brasil, particularmente no Segundo Reinado, esteve associada a autores-professores do Colégio Pedro II e também aos autores membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB. Este era o local institucional de produção de conhecimento histórico sobre o Brasil, social e oficialmente reconhecido em tal função até as primeiras décadas do século XX. Tal associação não se deu por acaso, pois, como avalia Circe Bittencourt, “os primeiros escritores de textos didáticos tinham estreitas ligações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam ‘no lugar’ onde este mesmo saber era produzido”⁷⁷.

O IHGB, até ser deslocado pelas universidades como o “lugar” de produção de conhecimento sobre o Brasil, ocupou hegemonicamente tal posição, como bem demonstra Lucia Maria Paschoal Guimarães, em “Debaixo da imediata proteção imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889)”, em que analisa os cinquenta primeiros anos do instituto. Nesse meio século de vida, que vai de sua criação, sob a “proteção imperial”, em 1838, até a perda desta, com a proclamação da República, a historiadora destaca o IHGB como o território da história e da memória social, ao compartilhar e implementar o projeto político imperial de construção da nacionalidade brasileira que incluía a escrita da biografia da nação.

O IHGB, ao investir na escrita da história da nação, apostava na possibilidade de amalgamar laços comuns de pertencimento a partir da produção e disseminação de uma história do país, compartilhada pelos diferentes integrantes da sociedade brasileira. Criado em 1838, o IHGB já nascia comprometido com essa tarefa monumental: construir a história da nação. Tarefa, essa, que exigia recriar e significar um passado, construir e legitimar mitos de fundação, ordenar e registrar os fatos do passado selecionados como significativos, buscando

⁷⁷ BITTENCOURT, Identidade e ensino de história no Brasil. Op. cit., p. 205.

os nexos comuns nas ações dos personagens e nos eventos até então desconhecidos e/ou dispersos. Envolveia, portanto, colocar em prática o projeto de construção de um passado comum, que fosse, ao mesmo tempo, singular em sua historicidade e também similar à de civilização ocidental, disponibilizando-o via historiografia. Com seu grupo de historiadores formado por intelectuais escolhidos quase sempre menos pelo mérito e mais por suas relações e vinculações com o círculo ilustrado imperial, coube ao IHGB o papel estratégico de

pensar o Brasil segundo postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação a que se entregam os letrados reunidos em torno do IHGB. A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. É de novo uma certa postura iluminista – esclarecimento em primeiro lugar, daqueles que ocupam o topo da pirâmide social, que por sua vez encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade – que preside o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro.⁷⁸

Segundo Manoel Salgado Guimarães, o perfil dos sócios do IHGB combinava desde políticos e proprietários de terra até letrados ou intelectuais de renome, como Januário da Cunha Barboza, Gonçalves Magalhães, Gonçalves Dias, Euclides da Cunha, Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro, Varnhagem, Rio Branco, dentre os principais. A composição interna possibilitava as trocas culturais e a difusão de uma tradição antiga, iluminista, de homens de letras, que coexistia com uma postura moderna, preocupada com o estatuto científico de história, com a institucionalização da disciplina. Os encontros e confrontos entre essas duas posições ocorriam no interior do IHGB e também fora dele, pois o restrito grupo compartilhava os mesmos espaços de convivência social e intelectual, mediante atividades comuns, como as de escrever em jornais, publicar livros nas mesmas editoras, trabalhar em órgãos da administração pública e nos estabelecimentos de ensino mais renomados, como o Colégio Pedro II.

Um dos principais desafios e também embates entre os integrantes do IHGB era o de definir o que seriam a nacionalidade e a nação brasileiras, construções erigidas em oposição a um “outro”, à diferença em torno da qual a identidade nacional seria, então, definida. Assim, a historiografia produzida naquele momento, pautada no ideário europeu de civilização e progresso, excluiu do projeto de nação todos aqueles considerados diferentes das elites civilizadas, ou seja, as camadas pobres e livres da população, formadas por negros, mestiços e

⁷⁸ GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. n. 1. 1988. p. 6.

índios, diferenciadas dos brancos, sobretudo, sua elite proprietária e letrada. Segundo Manoel Luiz Salgado Guimarães:

O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se opunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção.⁷⁹

Nesse modo excludente e hierarquizado de pensar a questão da nação brasileira, referenciado pelo ideário europeu de civilização e progresso, o ato de pensar a história se entrelaçava com o do debate em torno da questão nacional. Se no território europeu a discussão da questão acontecia nas universidades, no Brasil o espaço de destaque era o do IHGB, lugar de fala dos indivíduos em evidência no cenário político e cultural da Corte, que ali circulavam com desenvoltura, acolhidos “debaixo da imediata proteção” de D. Pedro II.

A tradição moderna que informava o IHGB explicita-se em alguns dos artigos de seu estatuto. Assim, em seu artigo primeiro, estavam definidos que os objetivos e finalidades daquela casa seriam os de coletar, organizar, publicar e arquivar documentos relativos à história e à geografia do país, procedimentos indispensáveis à pesquisa histórica. Além disso, a proposta de que o conhecimento histórico e geográfico produzido no IHGB fosse objeto de ensino nas escolas públicas de modo a disseminá-los:

Art. 1º O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro tem por fim coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e geografia do Império do Brasil; e assim também por meio do ensino público, logo que seu cofre proporcione esta despesa.⁸⁰

O IHGB, embora não estivesse diretamente envolvido no atendimento escolar proporcionado pelo Estado Imperial, sobre ele atuava, ao estabelecer o tipo de história a ser ensinada: a biografia da nação, construída e conduzida pelas elites dirigentes, representadas nos discursos históricos pelos heróis e acontecimentos distinguidos e significados como relevantes e exemplares para a sociedade por aquele instituto. Tal influência evidencia-se nos conteúdos dos livros didáticos utilizados nas escolas de instrução primária e secundária do Império, que seguiam a história oficial elaborada sob a égide do instituto. Nas obras didáticas encontravam-se, assim, veiculadas, representações sobre a nação e a nacionalidade brasileiras em que imagens de negros – escravos, alforriados ou libertos – não integravam aquelas ou

⁷⁹ Idem. p. 6.

⁸⁰ Extrato dos Estatutos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: *Revista do IHGB*. n. 1, 1839. p. 18.

estavam à margem delas. Além disso, também aqueles indivíduos/grupos, brancos e/ou negros que, no passado, confrontaram a ordem imperial e escravocrata, foram igualmente objeto do silêncio da historiografia do IHGB. Foi o caso da atuação das camadas pobres e livres da população nos movimentos abolicionistas cujas propostas e estratégias de luta contra o trabalho escravo, pela sua radicalização, destoavam e/ou confrontavam os encaminhamentos dados pela política imperial.

Segundo Thais Nivia de Lima e Fonseca, nas discussões e mudanças nas propostas curriculares para as escolas elementares, secundárias e profissionais ocorridas durante o século XIX, os objetivos do ensino de história foram tomando forma à medida que seus conteúdos reproduziam, mais ou menos fidedignamente, a produção historiográfica do IHGB ou fora dela, mas com ela sintonizada. Afinal, tal como o instituto, também a educação escolar compreendia espaço importante para a efetivação do projeto político imperial de constituição da nação e da nacionalidade brasileiras. Na escola, a história a ser ensinada tinha em vista “produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras”⁸¹ e também entre as camadas médias e populares da sociedade. Para aquela autora,

Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política e nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia. Desde a lei educacional de 1827, alguns dos pressupostos dessa formação moral e política já ficavam evidentes.⁸²

Com efeito, essa formação moral e política estava prevista na Lei de 1827 que, ao definir o currículo mínimo das escolas primárias de instrução pública do Império, nele incluiu o ensino de História do Brasil e dos princípios da moral e da doutrina católica:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.⁸³

Se, inicialmente, a Constituição do Império foi o material didático mais utilizado para essa formação, a partir da criação do Colégio Pedro II, regulamentado em lei em 1837 e inaugurado em 1838, os livros didáticos substituíram gradualmente aquela. Sobretudo, livros

⁸¹ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos. *Op. cit.*, p. 6.

⁸² FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Op. cit.*, p. 47

⁸³ BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil: 1827. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1863. p.73.

didáticos escritos pelos professores do Colégio Pedro II foram substituindo a Constituição do Império como material básico para o ensino de História do Brasil nas escolas primárias e secundárias, bem como para a formação de muitos mestres e mestras dessas escolas. O mesmo ocorreu com o ensino de História Geral, pautado nos programas e conteúdos curriculares do Colégio Pedro II. Segundo Thais Nivia de Lima Fonseca,

a partir das duas últimas décadas do oitocentos as histórias Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea passaram a conformar a História Geral e depois a História Universal. Considerado como modelo para as demais escolas do Império, o Colégio Pedro II acabava por impor seus currículos, sobretudo para o ensino secundário.⁸⁴

Não se pode desconhecer que, no tocante ao ensino de História do Brasil, os programas do Colégio Pedro II eram informados direta ou indiretamente, pelas orientações emanadas do IHGB, já que muitos dos professores daquele educandário eram também membros do Instituto ou pleiteavam tal posição ou tinha naqueles letrados suas referências. Afinal, o IHGB era o local institucional em que se discutia e se definia qual seria a melhor forma de se escrever a história do Brasil. Esta, ao ser objeto de transposição nos livros didáticos, reafirmaria a “história enquanto palco de experiências passadas”⁸⁵, de onde emergiam pessoas, lugares e acontecimentos exemplares para a sociedade no presente e no futuro. Em 1838, quando da inauguração do IHGB, Januário da Cunha Barbosa, na qualidade de primeiro-secretário, proferiu discurso em que apresentou as duas diretrizes centrais da instituição: a coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil e o incentivo, no ensino público, de estudos de natureza histórica⁸⁶. Buscava-se, assim, efetivar o propósito institucional de construir, veicular e ensinar à população do país uma dada história da nação brasileira, ancorada em um passado em que a ação colonizadora portuguesa era objeto de elogios.

Com efeito, o IHGB buscou erigir uma galeria de “vidas exemplares”⁸⁷, capazes de fornecer às gerações futuras exemplos de civismo, patriotismo e dedicação à Pátria. Afinal, seus membros, ao investirem nesses modelos de conduta e de atuação individual como exemplos a serem seguidos pelos demais, consagrava-os como “heróis” da nação, uma vez que

⁸⁴ FONSECA, Thais Nivia de Lima. *Op. cit.*, p. 48.

⁸⁵ CANABRAVA, Alice Piffer. Roteiro sucinto do desenvolvimento da historiografia brasileira. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS BRASILEIROS, 1972, São Paulo: IEB-USP. *Anais...*, p. 15.

⁸⁶ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos. p. 8.

⁸⁷ REIS, José Carlos. Anos de 1850: Varnhagem. *Identidades do Brasil. De Varnhagem a FHC*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000. p. 25.

representavam pessoas exemplares ou paradigmáticas da nacionalidade, cuja função precípua consistia em, pela repetição de suas histórias, transmitirem ensinamentos à população em geral. Com isso, buscava-se garantir a homogeneidade de pensamento no interior da nação, no sentido de congregar em torno de um referencial comum a grupos sociais altamente diversificados culturalmente.⁸⁸

Além de esculpir heróis para “garantir a homogeneidade de pensamento no interior da nação”, os integrantes do instituto reconheciam-se a si mesmos como espécies de “heróis”, pois, atribuíam aos integrantes do IHGB a difícil tarefa de construção da nacionalidade, ao retirar “memórias da pátria” da obscuridade e registrá-las no ato de escrever a biografia da nação. Era, esse, o pensamento de Januário da Cunha Barbosa, explicitado por ocasião de seu discurso na inauguração do instituto, e posteriormente publicado no número 1 da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1839:

Nós vamos salvar da indigna obscuridade, em que jaziam até hoje, muitas memórias da pátria, e os nomes de seus melhores filhos; nós vamos assinalar, com a possível exatidão, o assento de suas cidades e vilas mais notáveis, a corrente de seus caudalosos rios, a área de seus campos, a direção de suas serras, e a capacidade de seus inúmeros portos.⁸⁹

Assim, para o secretário perpétuo do IHGB, a atuação dos sócios do instituto deveria ir além do trabalho de organização de um “monumento de glória nacional”, já que para salvar a pátria da “indigna obscuridade”, o IHGB também deveria “abrir um curso de história e geografia do Brasil”. Afinal, reconhecido como espaço institucional de pessoas esclarecidas, o IHGB não deveria furtar-se à missão civilizadora de levar o conhecimento àqueles dele desprovidos, de espalhar as luzes do saber ao “resto da sociedade”. Nas palavras do secretário:

os literatos de todo Brasil saberão, pela leitura de nossos estatutos, que os sócios deste instituto não só meditam organizar um monumento de glória nacional, aproveitando muitos rasgos históricos que dispersos escapam à voragem dos tempos, mas ainda pretendem abrir um curso de história e geografia do Brasil, além dos princípios gerais, para que o conhecimento das coisas da pátria mais facilmente chegue a inteligência de todos os brasileiros.⁹⁰

Na declaração de Januário da Cunha Barbosa, as disciplinas História e Geografia do Brasil forma distinguidas, portanto, como áreas do conhecimento indispensáveis ao projeto de

⁸⁸ ABREU, Regina. *A fabricação do imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996, p. 180.

⁸⁹ BARBOSA, Januário da Cunha. Breve notícia sobre a criação do IHGB. Discurso recitado no ato de estatuir-se o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. *Revista do IHGB*. n. 1, 1839. p. 10.

⁹⁰ Idem, p. 15.

construção da identidade nacional. Como bem atenta Manoel Luiz Salgado Guimarães, ao refletir sobre a função do IHGB no projeto político imperial de construção da nação e da nacionalidade brasileiras, o projeto de escrita da história do IHGB articulava-se a um vasto

projeto de construção identitária, quer em seus aspectos físicos quer em seus aspectos morais. E, como parte importante desse projeto destacava-se uma política da lembrança dos feitos e homens a serem recordados como condição de forjar-se uma nova comunidade no presente assentada num passado.⁹¹

Para Manoel Luiz Salgado Guimarães, os fundadores do IHGB, ao atenderem a uma demanda do presente – a definição do cidadão e da nação brasileira –, propõem uma ida ao passado colonial como referência orientadora do sentido do presente e dos rumos do futuro. A história do IHGB é então aquela em que o passado se torna um fardo a pesar sobre o presente, pois a nação se funda nele e se orienta no presente e no futuro, aprisionada a ele. Essa visão da história como “mestra da vida” fundamenta a historiografia do IHGB no Império. Segundo aquele historiador:

no caso do Império Brasileiro, fundado em 1822, e do projeto da primeira geração de letrados congregados em torno do IHGB e da publicação de sua revista trimestral, seriam as demandas decorrentes da necessidade de fundar uma nação no antigo espaço colonial português que tornariam a ida ao passado uma demanda do presente para assegurar um projeto do futuro.⁹²

Ao buscar no passado o modelo e a referência para a atuação no presente, confere-se à história uma força explicativa e uma forma de controle da visão do presente. O IHGB, ao produzir uma historiografia pautada na concepção de história como “mestra da vida”, como saber que ensinava com os exemplos de seus heróis e os feitos de suas elites, condutoras dos destinos da nação, de antemão excluía daquele discurso as pessoas comuns, os infames, ou seja, a maior parte da população brasileira da época, formada por pessoas livres, pobres e empobrecidas, negras, mestiças e indefesas. Considerados pela perspectiva iluminista e civilizadora dos integrantes do IHGB como “bárbaros”, “incivilizados”, pessoas rudes que deveriam ser esclarecidas pelas luzes da civilização, esses atores sociais foram colocados à margem do projeto político monárquico de construção da nação, sustentados por uma política e uma história oficiais que os tornaram historicamente invisíveis.

⁹¹ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Entre as luzes e o romantismo: as tensões da escrita da história no Brasil oitocentista. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Estudos sobre a escrita da História*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 79.

⁹² Idem. p. 83.

Cumprer lembrar que não somente o IHGB e o ensino de História contribuíram para a construção e consolidação da nação brasileira, embora tenham tido reconhecido papel e importância nesse processo. No campo do ensino de história, é consensual a ênfase dada a esse dois elementos com o ocultamento de outros, também tão centrais no engendramento do sentimento de pertencimento. Práticas outras e saberes outros contribuíram para a formação da nação e da nacionalidade brasileiras, dentre elas, o ensino da língua portuguesa, a criação da Academia Brasileira de Letras, a produção de uma literatura nacional, as festas religiosas e cívicas, o ensino de geografia, a criação de museus e arquivos, dentre outros. Cada um, a seu termo, contribuiu no sentido da aglutinação do sentimento comum de compartilhamento de um repertório cultural e histórico comum, fundamental para a construção do sentimento de nacionalidade.

CAPÍTULO 2

A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

2.1 Modos de ver e de narrar a abolição da escravidão do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

No Brasil do século XIX, escrever a história da nação foi tarefa atribuída aos integrantes do Instituto Histórico Geográfico e Brasileiro/IHGB, local institucional autorizado para tal. Nele, engendrou-se a construção da história como campo disciplinar, processo que não se deu sem disputas e tensões, mas que tinha como pontos comuns a produção de conhecimento histórico sobre o Brasil e a concepção de história como ciência, com regras e procedimentos próprios. Um dos veículos de divulgação do conhecimento produzido foi a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Sua publicação foi iniciada em 1839, com periodicidade trimestral até 1864, e depois disso, semestral, com circulação até hoje, além das revistas das seções estaduais do instituto.

A Revista é formada por duas partes: na primeira, há os documentos históricos e os artigos; na segunda, as atas das sessões periódicas. Os artigos publicados pertencem, em sua grande maioria, aos sócios do Instituto. Segundo Hugo Hruby, muitos dos trabalhos publicados eram anteriormente lidos e discutidos nas sessões. Em ambos, nos documentos e nos artigos, não é incomum observar a inexistência de autoria e remissões às fontes citadas. Além disso, de acordo com o historiador,

importantes discussões sobre a produção do conhecimento histórico estão presentes, também, nas atas das sessões do Instituto, ao transcreverem os discursos e propostas da diretoria e dos sócios, os pareceres das comissões de trabalho, os documentos e obras enviadas e recebidas, e as leituras realizadas que não foram publicadas.⁹³

⁹³ HRUBY, Hugo. *Obreiros diligentes e zelosos auxiliando no preparo da grande obra: a História do Brasil no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1912)*. 2007. 233f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. p. 21.

Alguns artigos da revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, publicados no século XIX, permitem-nos acessar os modos de ver e de narrar a experiência da abolição, segundo o modelo de escrita da história daquela instituição. Tal é o caso de “A extinção da escravidão no Brasil – O jubileu do Instituto Histórico”, de autoria de Franklin Távora, publicado em 1888. Segundo João Franklin da Silveira Távora, dois acontecimentos destacam-se no cenário brasileiro de 1888. O primeiro foi a Lei n.º 3.353, de 13 de Maio de 1888 – que extinguiu a escravidão no Brasil e o segundo, o aniversário de cinquenta anos do IHGB. No enfoque dado, o autor confere aos dois acontecimentos uma singular importância na história da nação e, sobretudo, aos atores sociais envolvidos em ambos, a família imperial. Esta encontra-se no centro dos dois acontecimentos, pois a Lei Áurea é ato creditado unicamente à iniciativa da Princesa Isabel, na condição de Princesa Regente, e a longa existência do IHGB deve-se, sobretudo, ao estímulo e apoio do Imperador D. Pedro II, seu sócio benemérito.

Segundo o autor, com a lei de 13 de Maio de 1888 inaugura-se um novo momento na história do país, com novos atores históricos: o povo brasileiro. Com a abolição da escravidão, o

gênio da história nacional ganhou novo critério. Ele está agora completo com a parte de liberdade que lhe faltava para ser digno de uma nação que rende culto nas aras da civilização. O nosso historiador terá d’ora em diante homens para submeter à sua análise physio-psicológica, terá um povo verdadeiramente livre para estudar e julgar nos seus sentimentos e na sua evolução.⁹⁴

Não por acaso, logo após a extinção do trabalho escravo, o IHGB, em sessão extraordinária, promoveu uma série de homenagens por conta da promulgação da lei de 13 de maio de 1888 e dos festejos realizados por conta dela. Com o propósito de enaltecer o feito da Princesa Isabel, João Franklin da Silveira Távora enumera as providências comemorativas do Instituto, dentre elas, as congratulações ao Imperador e à Princesa Isabel; as mensagens de louvor às duas casas do Parlamento, ao Ministério e à imprensa, registradas em ata; a inauguração de dois bustos, um em homenagem ao Visconde do Rio Branco, em virtude de sua atuação em defesa da Lei do Ventre Livre e outro, de Perdígão Malheiro, em reconhecimento pela sua obra “A escravidão no Brasil”.

⁹⁴ TÁVORA, João Franklin da Silveira. A extinção da escravidão no Brasil – O jubileu do Instituto Histórico. *Revista do IHGB* n. 51.1888 p. 16.

O esforço em tornar visível a participação do IHGB nos festejos também inclui a criação de comissões compostas por membros do Instituto para que representassem aquela nos diversos eventos promovidos por ocasião da promulgação da lei. Uma comissão ficou encarregada de assistir à missa campal na praça D. Pedro I; outra, de participar da marcha cívica da imprensa fluminense, uma última, de congratular o Imperador e a Princesa em discurso público.

Observa-se, assim, como o Instituto e o historiador se incumbem da tarefa de enquadrar e registrar a memória do acontecimento da abolição da escravidão e, nesse ato, de operar seu engrandecimento segundo datas e atuações ligadas ao governo imperial, particularmente ao Imperador, à Princesa Regente e aos seus ministros. Além disso, não deixa, nessa operação, de conferir destaque a um jurista/historiador, produtor de conhecimento sobre o tema. A abolição da escravidão é significada como resultado da política e da iniciativa imperiais. Significativamente, o jubileu do IHGB, na leitura de João Franklin da Silveira Távora, teria sido o segundo grande acontecimento do ano de 1888, pois foi justamente nesse momento que

Se voltam as vistas de todos os que, reconhecendo os serviços prestados durante meio século por esta instituição, hostilizada por alguns, e mal julgada por outros, longe de se unirem a estes na sentença iníqua, esperam o momento da nossa remuneração de gloria para lhe darem vulto com seu generoso concurso.⁹⁵

Na narrativa de João Franklin da Silveira Távora, as comemorações do jubileu do IHGB incluíram publicações de escritos inéditos e memórias originais de sócios, além da organização de exposições, dirigidas por sócios residentes dentro ou fora do império. O coroamento desses eventos se dá com a homenagem a D. Pedro II, cuja atuação junto ao IHGB foi vista como fundamental para a existência do instituto. Como sublinhado pelo autor:

Erigir na coluna semissecular da sua consagração a excelsa personalidade do Monarca cidadão, do Príncipe sábio, do Patriota insigne, do seu Protetor imediato, S. M. o Imperador do Sr. D. Pedro II, a quem devemos a maior honra de nossa convivência literária, e cuja vida o Instituto se sente intimamente ligado nos laços da gratidão e da admiração.⁹⁶

Evidencia-se, na narrativa de João Franklin da Silveira Távora, o trabalho de enquadramento da memória operado pelo autor que constrói e veicula uma história centrada nos acontecimentos políticos e nas grandes personagens. Na narrativa produzida, o destaque

⁹⁵ Idem. p. 22.

⁹⁶ Idem., p. 25.

dado à atuação do governo imperial, ao vincular a Princesa Isabel e o ministério de João Alfredo como protagonistas heróicos da abolição. Esse exercício de domesticação do passado e de enquadramento da memória cumpre a função de produzir e manter a coesão social em torno de um passado comum. Por conta disso, cria e veicula mitos e heróis, construtos que fundamentam e realimentam a memória coletiva e individual, com permanências que resistem ao tempo e às mudanças de regimes políticos. Afinal, como assinala Michael Pollak,

as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade. Assim, o denominador comum de todas essas memórias, mas também as tensões entre elas, intervêm na definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural. Mas nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada. Sua memória, contudo, pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em geral a forma de um mito que, por não poder se ancorar na realidade política do momento, alimenta-se de referências culturais, literárias ou religiosas. O passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida.⁹⁷

Se, em seus primeiros cinquenta anos de funcionamento, nada de específico sobre a escravidão no Brasil foi publicado pelo IHGB, a abolição, ao ser proclamada pela Lei de 13 de maio, sancionada pela Princesa Regente, não poderia deixar de ser evento capitalizado pelo Instituto em proveito próprio e, sobretudo, em prol do engrandecimento do Império, das realizações do governo imperial, principal patrocinador daquela casa. Cautelosos em relação ao tema que colocava alguns membros da instituição em visível confronto, a defesa explícita da causa abolicionista somente ocorreu quando esta foi finalmente politicamente assumida pela Princesa Isabel. Leitura diferente sobre esse silenciamento do IHGB quanto ao tema da escravidão tem Renata Figueiredo Moraes, para quem:

Os membros do IHGB não propuseram ao longo dos seus primeiros 50 anos nenhum trabalho Histórico mais específico a respeito da escravidão no Brasil, talvez por esse tema não constituir ainda um problema Historiográfico. Ele só veio à tona com a Abolição, de fato, e quando isso ocorreu o Instituto manteve sua coerência ao associar o 13 de maio como objeto de desejo do Império.⁹⁸

⁹⁷ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 11.

⁹⁸ MORAES, Renata Figueiredo. *Os maios de 1888: História e Memória na escrita da História da Abolição. O caso de Osório Duque-Estrada*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2007. p. 107.

Por certo, o fato de não ter sido, no século XIX, um “problema historiográfico” ocorreu justamente porque o regime de trabalho escravo era defendido e justificado pela elite proprietária do país e também pelas elites políticas e intelectuais em razão das redes de relações estabelecidas entre estas e aquela. O IHGB era instituição integrada por membros da elite intelectual, direta ou indiretamente, associada à elite proprietária. Seu quadro de associados era preenchido por uma variada combinação de políticos, literatos, pesquisadores e homens de uma elite ilustrada, ligada à classe proprietária, sendo que muitos deles eram possuidores de escravos. Redigir a história da nação significava unificá-la em torno de um passado e de uma memória comuns, inclusive em relação à escravidão, vista consensualmente como necessária. Considerar a escravidão como problema historiográfico, era, assim, naquele contexto, inócuo e, sobretudo, sem sentido já que ela era vista como indispensável ao país e assim deveria ser lembrada na memória e na história do país. Afinal, o IHGB era formado por sócios que faziam parte dessa ordem escravocrata e que estavam, direta ou indiretamente, com ela comprometidos.

Com efeito, por ocasião da inauguração, o IHGB contava com 27 sócios fundadores, sendo que 22 destes ocupavam posições de destaque na hierarquia do Estado. O presidente do Instituto era José Feliciano Fernandes Pinheiro, visconde de São Leopoldo, político e proprietário de terra e escravos que acumulava os cargos de conselheiro e senador do Estado e o seu primeiro secretário era Januário da Cunha Barbosa, pregador imperial e cronista do império. Nos anos seguintes, esse cenário de composição social e profissional não sofreu grandes modificações, pois, como assinala Lilia Moritz Schwarcz,

As marcas de um saber oficial vão estar portanto bastante presentes, a despeito da definição formal do IHGB enquanto “estabelecimento científico-cultural”. Nas mãos de uma forte oligarquia local, associada a um monarca ilustrado, o IHGB se auto representará, nos certames internos e externos, enquanto uma fala oficial em meio a outros discursos apenas parciais.⁹⁹

Como explicita José Murilo de Carvalho, a partir da Independência do Brasil, uma das preocupações principais das elites políticas era a da formação da nação, objetivo que foi convertido finalmente em razão nacional, prevalecendo, portanto, sobre qualquer outra questão. De fato, o silêncio do IHGB acerca do tema escravidão somente fora rompido em 1888 com o referido estudo de João Franklin da Silveira Távora. Também em 1900, já no

⁹⁹ SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.102.

regime republicano, a revista do instituto publicou um texto datado de 1888 e redigido pelo Barão de Loreto, Franklin Américo de Meneses Dória sobre o tema da abolição da escravidão.

Esse posicionamento do IHGB aponta-nos para sua política de manter-se conectado ao regime monárquico, ao manter viva a memória acerca da abolição da escravidão protagonizada pela Princesa Isabel e ao silenciar sobre outros atores sociais envolvidos no movimento. Nessa operação de registro da memória, o IHGB promove um “trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais”¹⁰⁰ que apontam “de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas”¹⁰¹. Igualmente, após a proclamação da República, o IHGB reafirma a construção da abolição associada à iniciativa imperial e ao ato redentor da Princesa Isabel, contrapondo-se aos discursos republicanos que buscam silenciar tal memória, mobilizando outros lugares, personagens e significados.

No referido artigo do Barão de Loreto, este subdivide a história da abolição em quatro períodos. O primeiro teve início no período de regência de D. João VI e encontra-se marcado pela reação contra o comércio de escravos e pela pressão da Inglaterra. Esse período também caracteriza-se pela falta de ações mais enérgicas de D. Pedro I em relação ao acordo de 1826 com a Inglaterra, devido à sua abdicação. Assim, a promulgação da lei de 1831, na Regência, não teria sido suficiente para impedir o tráfico dos africanos, extinto somente em 1850. O segundo período foi caracterizado, segundo o autor, pela emancipação lenta dos escravos, proporcionada por iniciativas privadas e da Coroa, empreendida na reforma do elemento servil, vontade expressa do Imperador, registrada na fala do trono de 1867. Esse período encerra-se com a aprovação da Lei do Ventre Livre, de 1871. O terceiro período, foi datado em 1880, ano do recrudescimento dos movimentos interessados na “sorte dos escravos”¹⁰², sobretudo no Rio de Janeiro, alimentado pelas ações da imprensa, das associações e das conferências públicas que defendiam a abolição imediata.

Na narrativa do Barão de Loreto, alguns acontecimentos marcam esse terceiro período, dentre eles, a libertação de escravos nas províncias do Ceará e do Amazonas, o debate em torno da lei dos sexagenários e sua promulgação. Trata-se de lei que, para o autor, “imprimiu à emancipação o maior impulso, preparando o advento da abolição definitiva”¹⁰³, ao fortalecer

¹⁰⁰ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p.10.

¹⁰¹ Idem, *ibidem*.

¹⁰² LORETO, Barão de. A extinção da escravidão no Brasil – O jubileu do Instituto Histórico. *RIHGB* n. 63.1900 p. 189.

¹⁰³ Idem. p.190.

a aspiração do abolicionismo com liberdade imediata e sem indenização pecuniária aos proprietários. O quarto e último período foi marcado pelas manifestações da imprensa e de quase todos os setores da sociedade a favor da abolição. Novos projetos foram apresentados ao legislativo, sendo que um deles datava em cinco anos a abolição, outro em dois anos e outro em um ano, 1889. Tais propostas tinham por base um levantamento feito em 1887 que identificava uma drástica queda no quantitativo de escravos no país. Para o autor,

Tamanha redução operava-se, menos por efeito da morte e da emancipação retribuída, do que em consequência das manumissões expressa ou tacitamente concedidas pela filantropia particular. Era extraordinário o alcance de tal fato, que, denotando as tendências do país para a abolição, assaz atenuava também as dificuldades que a impediam.¹⁰⁴

O grande número de alforrias na província de São Paulo e a multiplicação destas em outras províncias foram iniciativas que, segundo o Barão de Loreto, indicavam ao governo “o rumo a seguir a respeito da abolição imediata; ela tornara-se um anelo nacional, podia reputar-se virtualmente feita”¹⁰⁵. Este quadro “bem o compreendera” a Princesa Regente Isabel, que “revelou pelo seu proceder o propósito de contribuir para a pronta consumação do resgate dos míseros oprimidos”¹⁰⁶, ao escolher, então, o Conselheiro João Alfredo para formar o gabinete que promulgou a lei de 1888. Sobre a atuação da Princesa Isabel, o Barão de Loreto assim se manifestou:

Quase por unanimidade votada pelas duas Câmaras, ainda no meio de flores e aclamações, a grande lei foi logo sancionada pela Regente.

Assim a princesa, que antes, sancionando outra lei famosa, proclamara livres as gerações futuras, revocou à liberdade centenas de milhares de cativos, e completou a obra da Abolição na sua pátria, a qual, reconhecida, lhe deu o título de “Isabel a Redentora”¹⁰⁷

Esse enfoque, que confere peso maior à iniciativa imperial no encaminhamento da “questão servil”, tornou-se matriz para estudos posteriores sobre o tema na historiografia brasileira. Na trilha aberta por ele, encontram-se os estudos de José Murilo de Carvalho que aborda a abolição como um conjunto de políticas públicas levadas a cabo pelo governo imperial sob o incentivo da Coroa que resultaram na extinção do trabalho cativo no país. Tal política evidencia-se, sobretudo, no divórcio observado entre o “Rei e os barões”, antiga base de sustentação do Império, à medida que as leis abolicionistas vão sendo aprovadas¹⁰⁸. Com

¹⁰⁴ Idem. p. 191.

¹⁰⁵ Idem, ibidem.

¹⁰⁶ Idem, ibidem.

¹⁰⁷ Idem. p. 192.

¹⁰⁸ CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 293.

efeito, segundo o referido historiador, nos últimos anos da escravidão, ao lado da campanha popular pela abolição,

o incentivo da Coroa nunca deixou de se fazer sentir, seja em manifestações pessoais do imperador e da princesa Isabel, seja nos títulos nobiliárquicos oferecidos aos que libertassem escravos, seja pela ação direta. (...). A posição da Coroa sem dúvida encorajava a atuação dos abolicionistas e reduzia substancialmente a credibilidade das medidas repressivas do governo.¹⁰⁹

Para o autor, coube aos abolicionistas e à ação popular um papel apenas complementar para a efetivação da abolição, creditada particularmente ao incentivo da Coroa e de suas políticas direcionadas para a extinção lenta e gradual do trabalho escravo no país.

Em 1998, por ocasião das comemorações do centenário da abolição, a revista do IHGB publica, em seu número 399, o artigo “Novas considerações sobre a princesa Isabel”, de autoria de Alexandre Miranda Delgado, que reafirma a construção dos discursos históricos oitocentistas acerca da atuação da Princesa Isabel como redentora dos escravos. Para tanto, destaca, além de aspectos como formação escolar, o amor pelo pai e pelo esposo, a religiosidade, a simpatia, também sua visível posição em prol da causa abolicionista. Segundo o autor, ainda bem jovem, aos 25 anos, “coube-lhe a glória de assinar a Lei do Ventre Livre”, atitude na qual a Princesa expressa seu compromisso humanitário e cívico com aquela causa. Passados 150 anos de seu nascimento, o autor ressalta ser unânime a opinião acerca da atuação da Princesa Isabel quanto a estes dois aspectos e sua relação com a queda do Império:

Primeiro, teve grande participação na grande causa cívica que culminou com o 13 de Maio; segundo, foi a abolição que conduziu à queda do regime monárquico. Outros fatores naturalmente contribuíram, mas foi a abolição que precipitou o golpe de 15 de novembro.¹¹⁰

Participar do movimento abolicionista, mesmo sob o ônus da queda do Império, foi aspecto destacado pelo autor que relata o episódio da interferência da Princesa a favor dos escravos do Quilombo do Leblon. Estes foram denunciados por perturbação da ordem pública com seus movimentos em prol da liberdade, que exigiu pronta ação do poder público. Ao saber da ação policial prevista junto ao quilombo, a Princesa pediu ao pai que intercedesse e

¹⁰⁹ Idem, p. 320.

¹¹⁰ DELGADO, Alexandre de Miranda. Novas considerações sobre a princesa Isabel. *Revista do IHGB*. n.º. 399, abr./jun. 1998. p. 386.

impedisse a intervenção, no que foi atendida, pois o “imperador acolheu suas ponderações e insinuou ao Primeiro Ministro para que não fossem perseguidos os escravos”.¹¹¹

Alexandre de Miranda Delgado relata outras situações em que a Princesa militou a favor da abolição, seja angariando fundos através de espetáculos, bailes, concertos para libertar escravos, seja colaborando no jornal “Correio Imperial”. Também seus filhos, D. Pedro e D. Luis, tiveram atuação na defesa da abolição nos jornais “Correio Açú” e “Correio Mirim”. Supervisionados pelo Barão de Loreto e pelo Barão de Ramiz, publicaram artigos em prol da causa abolicionista, ao lado da mãe, que, segundo aquele barão, “era nossa colaboradora e à sua pena se devem artigos vibrantes de propaganda redentorista”¹¹².

Para Alexandre de Miranda Delgado, a assinatura da Lei de 13 de Maio de 1888 teria sido a gota d’água nas relações entre a monarquia e a classe proprietária, pois, após as comemorações, que duraram pouco mais de um mês, surgiu “a reação escravocrata, a reação da lavoura, a reação dos fazendeiros, que constituíam então a maior força econômica do Brasil”¹¹³. A Lei Áurea viabilizou o apoio dos proprietários à causa republicana, fortalecendo o movimento abolicionista. Já no exílio, a Princesa, em uma espécie de exame de consciência, assinala as razões humanitárias e religiosas que fundamentaram sua decisão de sancionar a lei de 13 de maio, mesmo ciente dos riscos que corria:

Objetavam-me que o ato era impolítico. Mas era preciso terminar. Havia agitação entre os escravos. Leão XIII me pressionava e poderia eu, batizada e livre, suportar que meus irmãos em Jesus Cristo fossem escravos, enquanto não tinham senão a mim para libertar? Depois de ter assinado subi para meu quarto e agradei de joelhos a Nosso Senhor.¹¹⁴

Constrói-se, assim, a imagem da Princesa Isabel identificada com o abolicionismo por razões religiosas e humanitárias e, sobretudo, com a grandeza do gesto em que aquela abre mão de si em prol da causa. Na formação da Princesa, as evidências dos princípios humanitários e religiosos, oriundos das práticas religiosas dos *Quakers* que, de acordo com José Murilo de Carvalho, concebiam a escravidão como pecado e tratavam a abolição como “afirmação da igualdade dos homens e da fraternidade cristã”¹¹⁵. Não se pode desconhecer, nessa formação, ressonâncias do ideário da ilustração para quem a liberdade era um direito

¹¹¹ Idem. *ibidem*.

¹¹² Idem. p. 387.

¹¹³ Idem. p. 390.

¹¹⁴ Idem. p. 388.

¹¹⁵ CARVALHO, José Murilo de. Escravidão e razão nacional. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro. VOL. 31. nº 3. 1988. p. 288.

natural que havia sido subtraído de homens, mulheres e crianças submetidos à condição de escravos. A escravidão seria, portanto, uma prática antinatural, contrária à lei natural, visto que todos nascem livres.

Alexandre de Miranda Delgado encerra o artigo realimentando a imagem da Princesa Isabel como principal protagonista da abolição da escravidão, ao ressaltar que por mais cem anos a Princesa seria lembrada como a redentora dos escravos:

Daqui a cem anos, as crianças e os jovens brasileiros se surpreenderão ao aprender que, no Brasil, houve escravidão, o cativo da amada e sofrida raça negra que tanto fez pelo Brasil; que havia uma Princesinha chamada Isabel – pequena na estatura mas dona de um grande coração; que ela libertou os escravos; que por isso perdeu o trono; que morreu no exílio; mas não deixou de amar a sua pátria, esse Brasil tão singular e tão amado que foi a grande paixão e ao mesmo tempo a grande cruz de sua vida.¹¹⁶

Tal construção foi reiterada em diferentes narrativas históricas, dentre elas, a historiográfica e a didática, direta e/ou indiretamente tributárias dos modos de ver o passado e de escrever a história do IHGB, no século XIX. Assim, por exemplo, em nossa contemporaneidade, o historiador Eduardo Silva, ao lado da visibilidade quanto à protagonização das pessoas comuns e dos próprios escravos no movimento abolicionista, também enfatiza a da Princesa Isabel. Em livro publicado em 2003, intitulado “As camélias do Leblon e a abolição da escravatura”, o historiador sublinha que a Princesa Isabel, além de atuar no episódio de não intervenção no quilombo do Leblon, também protegia escravos fugidos. O autor destaca o testemunho de André Rebouças para autorizar suas afirmações quanto à ativa participação da Princesa Isabel. Segundo André Rebouças, em 04/05/1888, “almoçaram no Palácio Imperial 14 africanos fugidos de Fazendas circunvizinhas de Petrópolis”. O esquema de fugas e alojamentos de escravos foi planejado pela Princesa Isabel e por André Rebouças, conforme relatos deste abolicionista. No intuito de evidenciar os diferentes matizes e protagonizações do abolicionismo, o autor ressalta que, sob a orientação da Princesa, outros integrantes da alta sociedade também atuaram como facilitadores de fugas de escravos, chegando a contabilizar mais de mil fugitivos. Como bem relata Eduardo Silva,

o proprietário do Hotel Bragança, onde André Rebouças se hospedava, também estava comprometido até o pescoço, chegando a esconder 30 fugitivos em sua fazenda, nos arredores da cidade. O advogado Marcos Fioravanti era outro envolvido, sendo uma espécie de coordenador geral das fugas. Não faltava ao esquema nem mesmo o apoio de importantes damas da corte, como Madame Avelar e Cecília, condessa da Estrela, companheiras

¹¹⁶ DELGADO, Alexandre de Miranda. *Op. cit.*, p. 397.

fiéis de Isabel e também abolicionistas da gema. Às vésperas da Abolição final, conforme anotou Rebouças, já subiam a mais de mil os fugitivos “acolhidos” e “hospedados” sob os auspícios de Dona Isabel.¹¹⁷

Segundo o historiador, a prática de facilitar a fuga, acolhendo e encaminhando escravos para longe de seus cativeiros, fazia parte da atuação também dos quilombos abolicionistas nos anos finais da escravidão, integrando o “jogo político de transição” do trabalho escravo para o livre. Nesses quilombos, as lideranças eram bem conhecidas, formadas por cidadãos muito bem articulados política e socialmente, que contavam, assim, com uma extensa e complexa rede de contatos indispensável e crucial para o bom êxito de sua atuação. Um desses quilombos abolicionistas situava-se no Rio de Janeiro e foi idealizado pelo português José de Seixas Magalhães, dono de fábrica e comércio de malas e sacos de viagem. Possuía uma chácara, situada no Leblon, onde cultivava flores, dentre elas a camélia. Era nessa chácara que o português escondia os escravos fugitivos, “com a cumplicidade dos principais abolicionistas da capital do Império, muitos deles membros proeminentes da Confederação Abolicionista”¹¹⁸. O local ficou conhecido como quilombo do Leblon, pois dali vinham as camélias que enfeitavam a mesa de trabalho da Princesa e sua capela particular. Também, em algumas oportunidades, eram as flores que adornaram seus vestidos e estiveram igualmente presentes na ocasião da assinatura da Lei de 13 de Maio, quando João Clapp, presidente da Confederação Abolicionista lhe ofereceu um ramalhete delas. Tal gesto foi seguido por José de Seixas Magalhães que ofertou à Princesa outro buquê de camélias, estas “naturais”, e não artificiais como as de João Clapp, “vindas diretamente do quilombo do Leblon”¹¹⁹.

A participação do quilombo do Leblon e da Princesa Isabel no movimento abolicionista ganha visibilidade também pelo recurso de identificar as camélias como símbolo da luta pela emancipação dos escravos. Há um investimento discursivo nesse sentido, traduzido no uso da flor como adorno, como decoração, como gesto de homenagem. Não por acaso, a assinatura da Lei de 13 de Maio foi realizada com uma pena de ouro oferecida por pessoas físicas e uma única “entidade coletiva, o Quilombo Leblond, como aparece escrito, e que todo mundo sabia tratar-se do Seixas das malas”¹²⁰

¹¹⁷ SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura*. Uma investigação de história cultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 28.

¹¹⁸ Idem. p. 13.

¹¹⁹ Idem. p. 43.

¹²⁰ Idem. p. 24.

2.2 A abordagem da escravidão e da abolição na historiografia brasileira dos séculos XX e XXI

Embora representasse a mão-de-obra indispensável à economia do país, e estivesse legalmente assegurada, a escravidão, inscrita na história e não fora dela, acompanhou seus movimentos em direção à modernização e todo o ideário que a informava. Nesse sentido, tornou-se um regime de trabalho que, do ponto de vista econômico, social, político e moral revelava-se insustentável. Sua extinção, em 1888, ocorreu em meio às demandas sociais e políticas em defesa da libertação dos escravos, traduzidas nos movimentos abolicionistas e nas políticas emancipacionistas praticadas durante o século XIX, particularmente a partir de 1850. Assim, a referência a esses movimentos não pode ser feita sem a associação, direta ou indireta, à experiência histórica da escravidão.

Uma conjunção de fatores levaram à abolição da escravidão, creditada a acontecimentos de ordem econômica, política, ideológica, social, humanitária e religiosa. Ressalta-se, na historiografia sobre escravidão no Brasil, a necessidade de modernização do país, de alinhá-lo ao conjunto de nações civilizadas, inseridas na ordem capitalista burguesa e liberal, ciosa por ampliar a produção e, sobretudo, o consumo. Nesse sentido, a instituição escravista, desde meados do século XIX, foi sendo contestada e sofrendo transformações significativas no sentido de seu ajustamento àquela ordem, que se fazia impor por meio de pressões internas e externas. Embora os cenários e as iniciativas tenham sido os mais diversos, a esfera do poder público estatal foi central na definição e decretação do fim da exploração compulsória do trabalho. Os diversos objetivos e modos de atuar foram surgindo ao longo do percurso abolicionista, imprimindo faces ora contidas, ora acaloradas, ora contemporizadas do movimento. Esta diversidade pode ser percebida nos diferentes discursos veiculados na imprensa, no Parlamento, nas Falas do Trono, nos sermões dos cultos católicos, nos romances, nos comícios, nos teatros e cafés, nas festas cívicas, religiosas e particulares, dentre os principais cenários da época.

Dessa forma, o movimento abolicionista não teve, nem poderia ter, uma formação coesa. Podemos mesmo afirmar que foram movimentos dentro de um movimento geral que tinha em vista o objetivo comum do fim da escravidão, como bem assinala Alfredo Bosi, “não é exato falar apenas de um abolicionismo. O plural é mais consentâneo com a variedade de

pontos de vista e de interesses específicos que, afinal, concorreram para a Lei Áurea”¹²¹. De acordo com o modo predominante, pensado e defendido de como deveria ocorrer o fim da escravidão, dois perfis podem ser traçados: os emancipacionistas e os abolicionistas. Em suas linhas gerais de atuação, os emancipacionistas objetivavam o fim da escravidão via parlamentar, de modo gradual e com indenização aos proprietários de escravos, enquanto os abolicionistas defendiam, como movimento organizado, sobretudo, a partir de 1870, a abolição de forma imediata e sem indenização¹²².

Os emancipacionistas estavam imbuídos da ideia de que uma nação livre e liberal não poderia abrigar o trabalho escravo, que se mostrava improdutivo, imoral, incentivador dos maus costumes, desagregador da sociedade, transgressor do direito natural de liberdade, atraso econômico, social e cultural. Uníssonos em perceber que a melhor solução seria a extinção do trabalho escravo por meio da lei, de forma lenta e gradual, justamente para não desorganizar a economia. O trabalho livre poderia ser feito por imigrantes, sendo que para alguns, tanto a introdução desse tipo de mão de obra como a adequação dos ex-escravos ao mundo livre deveria ser amparada por políticas públicas¹²³.

Sob tal perspectiva, seriam emancipacionistas autores como José Bonifácio de Andrada, político que apresentou em 1823 um texto intitulado “Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil”; José Eloy Pessoa da Silva, que em 1826 publicou “Memória sobre a escravatura e projeto de colonização dos europeus e pretos da África no Império do Brasil”; Frederico Leopoldo César Burlamaque, que, em 1837, publicou um livro intitulado “Memória analítica acerca do comércio de escravos e acerca dos males da escravidão doméstica”. Suas ideias, ao questionar a escravidão como direito de propriedade, não encontraram espaço na sociedade escravocrata naquele momento. Todavia, na segunda metade do século XIX,

à medida que se desintegrava o sistema servil e aumentavam as possibilidades de transição para o trabalho livre, reduzia-se o número dos que apresentavam a escravidão como um benefício que se prestava aos negros, e crescia o daqueles que a consideravam um mal necessário que deveria ser extinto quando as condições o permitissem, evitando-se qualquer interferência no direito de propriedade e limitando-se os riscos de uma possível catástrofe social.¹²⁴

¹²¹ BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 233.

¹²² MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004. p. 16.

¹²³ Idem. p. 145.

¹²⁴ COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 425.

Na década de 1880, as ideias dos emancipadores da primeira metade do século XIX são revitalizadas, inclusive pela ativa participação de Joaquim Nabuco no Parlamento e na imprensa. A publicação do manifesto “O abolicionismo”, onde Joaquim Nabuco fez a defesa apaixonada da abolição do trabalho escravo, mobilizando a opinião pública a favor dessa causa. Nesse sentido, pode-se dizer que sua proposta inaugura o abolicionismo organizado, não obstante defender a abolição lenta e gradual, operada no âmbito parlamentar e dentro da legalidade. Alinhados a essa mesma perspectiva encontravam-se abolicionistas como Antônio Pereira Rebouças, José do Patrocínio, Luís Gama, Raul Pompéia, dentre outros.

Após a Lei dos Sexagenários, em 1885, alguns abolicionistas radicalizaram suas posições, defendendo a abolição imediata e sem indenização, convencidos de que os meios legais dificilmente seriam viabilizados, pois enfrentavam séria oposição de setores da classe proprietária representados no Parlamento. Destaca-se, nesse momento, a atuação de Antônio Bento e seus caifazes na intensa atividade de organizar e realizar fugas e de proteger escravos fugidos. A esse movimento mais radical junta-se a “gente miúda” da sociedade, formada por pequenos comerciantes, cocheiros, estivadores, ferroviários, estudantes, profissionais liberais e as atuações dos quilombos abolicionistas, como evidenciado por Eduardo Silva¹²⁵.

Desde o século XX, a escravidão e sua abolição constituem temas presentes e recorrentes na historiografia brasileira, indicando-nos o esforço de reflexão sobre essa experiência que marcou nossa história por mais de três séculos. Todavia, como nos interessa no presente estudo investigar as representações do abolicionismo nos livros didáticos de história, tributários da narrativa historiográfica, selecionamos apenas algumas obras que trataram da abolição da escravatura. Não tivemos a pretensão de esgotar obras/autores que falaram do tema, pois não é esse o objetivo do trabalho, mas selecionamos apenas aqueles reconhecidos como significativos nesse domínio do campo historiográfico brasileiro. Significativos, em razão da visível circulação de seu modo de ver e dar a ler a experiência da escravidão, reproduzido e/ou ressemantizado em obras posteriores e/ou contemporâneas. O esforço em dialogar com esses autores/as é o de buscar suas aproximações e distanciamentos com a narrativa didática acerca da abolição da escravidão, produzida no final do século XIX e início do XX.

Do século XIX, a primeira obra considerada foi “O abolicionismo”, de Joaquim Nabuco. Quando esse livro, verdadeiro manifesto abolicionista, começou a ser redigido, em

¹²⁵ SILVA, Eduardo. Op. cit. p. 33.

meados de 1882, o movimento abolicionista estava arrefecido. A obra, publicada em agosto de 1883, impressa pela Tipografia de Abraham Kingdon e Co. - Londres, foi elogiada, à época, nos jornais “Gazeta de Notícias e Gazeta da Tarde”. Tornou-se um estudo recorrentemente citado como indispensável para o entendimento da formação histórica brasileira, já que contemporâneo aos acontecimentos que marcaram as experiências monárquica e republicana. No livro, o autor defende a abolição do trabalho escravo, pois este impedia qualquer possibilidade e iniciativa de o país inserir-se na modernidade liberal. Joaquim Nabuco traça um retrato cruel do Brasil, cuja economia dependia essencialmente da força do trabalho compulsório, regime que fundamentava o ordenamento da sociedade brasileira dividida, estruturalmente, entre pessoas livres e pessoas escravas. Consoante o pensamento moderno de seu tempo, Joaquim Nabuco combatia a escravidão, imputando-lhe todas as mazelas da sociedade, com sua depredação moral, cultura elitista, instituições fragilizadas e corrompidas. Para Marco Aurélio Nogueira, essa obra

reflete um esforço pessoal de Nabuco para dar a si próprio e ao movimento uma melhor fundamentação teórica, algo que pudesse passar em revista os estragos da escravidão, aprofundar a autoconsciência dos abolicionistas e levá-los à vitória. (...) Fará uma defesa apaixonada da emancipação, mas irá além, articulando uma contundente crítica das estruturas e instituições imperiais e propondo um amplo programa de reforma social.¹²⁶

No capítulo que expõe os “fundamentos gerais do abolicionismo”, Joaquim Nabuco afirma que seu objetivo é o de alcançar o fim da escravidão, porque ela é ilegítima e ilegal, promove a ruína material do país e impede o progresso moral e material. Assim, para o autor, o abolicionismo não era um partido e sim um fator de desagregação dos partidos e do próprio sistema político do Império, já que ambos mostravam-se desqualificados para projetar uma nova sociedade, dissipar os conflitos e dirigir o país. Nesse sentido, a expressão partido abolicionista é “o movimento abolicionista, a corrente de opinião que se está desenvolvendo do Norte ao Sul”.¹²⁷

Segundo Joaquim Nabuco, a propaganda abolicionista não se dirigia aos escravos, pois se assim fosse seria “covardia, inepta e criminosa”¹²⁸ e, sobretudo, suicídio político para o partido abolicionista. Covardia, porque exporia outros a perigos; inepta, porque agravaria o cativo; criminosa, porque fazia inocentes sofrerem; suicídio político, porque a nação, ao

¹²⁶ NOGUEIRA, Marco Aurélio. Joaquim Nabuco. O abolicionismo. In: MOTA, Lourenço Dantas (org.). Introdução ao Brasil. *Um banquete no trópico*. São Paulo: SENAC, 2001. p. 171.

¹²⁷ NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 8.

¹²⁸ Idem, p. 12.

presenciar a classe mais influente e poderosa do país sendo “exposta à vindita bárbara e selvagem”¹²⁹ da população escrava, pensaria em salvar a sociedade e ficaria contra os escravos.

Consoante sua concepção acerca da incapacidade estrutural de atuação de escravos e ex-escravos e também de pessoas livres na solução da “questão servil”, Joaquim Nabuco defende o encaminhamento desta por uma frente parlamentar. Apenas a ação parlamentar, com a proposição, discussão e aprovação de leis, teria legitimidade para levar adiante o projeto de extinção da escravidão no país. Segundo Joaquim Nabuco,

é assim, no Parlamento e não em fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e praças das cidades, que se há de ganhar, ou perder, a causa da liberdade. Em semelhante luta, a violência, o crime, o desencadeamento de ódios acalentados, só pode ser prejudicial ao lado que tem por si o direito, a justiça, a procuração dos oprimidos e os votos da humanidade toda¹³⁰.

Em discurso com forte conteúdo programático, Joaquim Nabuco busca sensibilizar as classes proprietárias quanto à justeza da causa abolicionista, mobilizando-as para o fim buscado. Além disso, procura desfazer a ilusão compartilhada por muitos políticos quanto ao encerramento da escravidão em alguns anos, como decorrência natural da promulgação da Lei do Ventre Livre (1871), argumentando que o escravo permanecia como propriedade e a manumissão também passava pela vontade do senhor. A vitória abolicionista seria, no projeto de Joaquim Nabuco, fato consumado quando se traduzisse em liberdade “não afiançada por palavras, mas lavrada em lei, não provada por sofistas mercenários, mas sentida pelo próprio escravo.”¹³¹

Outra leitura da abolição, centrada no aspecto jurídico e produzida também no século XIX é a obra de Agostinho Marques Perdigão Malheiro, “A escravidão no Brasil”, publicado em duas partes, a primeira em 1866 e a segunda em 1867, ambas no Rio de Janeiro, pela editora Typografia Nacional. Esse jurista brasileiro, contemporâneo de Joaquim Nabuco, pautou-se no estudo comparativo entre direito romano e brasileiro, ao defender que a escravidão poderia terminar por três meios: primeiro, pela morte natural do escravo; segundo, pela manumissão ou alforria; terceiro, por disposição da lei.

¹²⁹ Idem, p. 8.

¹³⁰ Idem, p. 12.

¹³¹ Idem, p. 18.

O autor destaca cinco formas principais de alforria, praticadas à época e legalmente reconhecidas: no leito de morte – registrado em testamentos orais ou escritos -, condicional, incondicional, comprada e ratificada. Em qualquer ato de alforria, gratuita ou paga, o senhor perdia a posse e o domínio que por direito detinha sobre o escravo. Este ato era aplicado como um favor, uma concessão do proprietário, e a liberdade dele resultante significava como efeito de uma doação. Agostinho Marques Perdigão Malheiro interpreta a alforria ao pé da lei, ou seja, como uma renúncia senhorial do *manus* sobre o cativo, argumentando que ela significava a restituição da liberdade ao escravo, cujo exercício e gozo haviam sido suspensos pelo ato violento da escravização, contrário à lei natural, visto que todo homem nasce livre. Se este era o pensamento do jurista, isto é, a interpretação da alforria à luz do direito romano, não correspondia, porém ao modo de ver da classe proprietária, que entendia a escravidão como direito de propriedade e significava a alforria como concessão senhorial. Segundo aquele autor, no caso do fim da escravidão, por dispositivo legal, a liberdade poderia vir ao escravo, mesmo contra a vontade do senhor, nas seguintes situações:

- 1.º A morte natural extingue a escravidão — Se ressuscitasse, seria como livre. — Questionou-se a respeito dos que fossem salvos por alguém de morte certa em caso de naufrágio.
- 2.º O descendente, ascendente, ou outro parente, consanguíneo ou afim.
- 3.º O cônjuge não pode ser escravo um do outro.
- 4.º O escravo enjeitado ou exposto.
- 5.º Aquele que manifestava diamante de 20 quilates e para cima, era liberto, indenizando-se ao senhor com 400\$.
- 6.º Aquele que denunciava a sonegação de diamantes pelo senhor, igualmente; e recebia mais o prêmio de 200\$.
- 7.º Também obtinha a liberdade o escravo que denunciasse o extravio ou contrabando de tapinhoã e pau-brasil.
- 8.º O irmão da Irmandade de S. Benedito, resgatado por esta nos casos de sevícia e venda vingativa do senhor.
- 9.º O abandonado por inválido, se restabelece, não deve voltar ao cativo.
10. Pela saída do escravo para fora do Império; pois, voltando, é como livre, salvos unicamente os casos de fuga e de convenção em contrário.
11. Pela prescrição.¹³²

Quanto ao questionamento acerca da legitimidade de uma lei que declarasse livre o escravo, ou que abolisse de uma vez por todas a escravidão, com ou sem indenização, sob o argumento de que o dispositivo legal estaria fora da órbita das atribuições constitucionais do Poder Legislativo, o autor responde que

¹³² MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social*. vol. 1. Petrópolis: Vozes. 1976. p. 98.

Certamente que não; se a escravidão deve sua existência e conservação exclusivamente à lei positiva, é evidente que ela a pode extinguir. A obrigação de indenizar não é de rigor, segundo o Direito absoluto ou Natural; e apenas de equidade como consequência da própria lei positiva, que aquiesceu ao fato e lhe deu vigor como se fora uma verdadeira e legítima propriedade; essa propriedade fictícia é antes uma tolerância da lei por motivos especiais e de ordem pública, do que reconhecimento de um direito que tenha base e fundamento nas leis eternas, das quais a escravidão é, ao contrário, uma revoltante, odiosa, e violentíssima infração, como as próprias leis positivas não reconhecido. Essa manutenção está, pois, subordinada à cláusula implícita e subentendida na lei positiva — enquanto o contrário não for ordenado —; é um direito resolúvel, logo que esta cláusula se verifique, isto é, logo que o legislador o declare extinto.¹³³

Para Agostinho Marques Perdigão Malheiro, o acesso à liberdade continuaria a existir, respeitando, porém, o direito de propriedade assegurado pela Constituição de 1824 enquanto o Parlamento assim o entendesse. Para o jurista, tal como para Joaquim Nabuco, qualquer reforma que desse fim à escravidão deveria, necessariamente, passar pela discussão no Parlamento, pois era ali naquele fórum republicano que ela encontrava-se positivamente definida, abrigada e assegurada como direito de propriedade. A extinção desse direito só poderia ser feita também no âmbito legislativo, dentro da ordem institucional, sem ferir a constituição e os direitos nela assegurados.

Tratar a abolição da escravidão no Brasil como fruto do encaminhamento parlamentar e da legislação foi enfoque amplamente utilizado na/pela historiografia sobre o tema. Contemporaneamente, Joseli Nunes Mendonça, em “Cenas da abolição”¹³⁴, rememora o processo abolicionista no Brasil pelo viés tradicional do encaminhamento parlamentar. Segundo a autora, embora essa abordagem já tenha sido amplamente feita, ora enfatizando as ações humanitárias, ora os fatores econômicos, e ambas unidas em torno da produção de uma história feita e vista por cima, que desconsiderou a ação de escravos e ex-escravos e perpetuou a ação de homens de casaca, ela, porém, é relevante, pois “foi assim que se deu a história entre nós”¹³⁵, marcada pelo conservadorismo das elites brasileiras. Dessa forma, Joseli Nunes Mendonça analisa a abolição, principalmente a partir da lei de 1871, interligando discursos no Parlamento com suas repercussões nos jornais, e mostrando os diversos interesses, as disputas, as ambiguidades das leis. A autora conclui, assim, que a abolição não se fez de maneira pacífica e ordeira. O encaminhamento parlamentar da questão emancipacionista significou retirar a campanha das ruas e abrigá-la onde era possível

¹³³ Idem. p. 100-101.

¹³⁴ MENDONÇA, Joseli Nunes. *Cenas da abolição: escravos e senhores no Parlamento e na justiça*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

¹³⁵ Idem, p. 12.

conduzi-la, isto é, pelo caminho legal, parlamentar, dentro da ordem institucional. Os efeitos não foram os esperados, pois, como mostra a autora, as perturbações decorrentes da atuação parlamentar em torno da abolição não se restringiram àquele espaço legislativo:

A intervenção do poder público no encaminhamento do processo de emancipação tinha, portanto, este aspecto que não se pode desconsiderar. A concretização de um novo instrumento legal a dar os rumos para a emancipação colocava-a em evidência e fazia com que o momento fosse reconhecido como prenhe de possibilidades, porque o próprio resultado estaria na dependência da atuação de múltiplos agentes, com interesses e projetos conflitantes.¹³⁶

Assim, embora considere a abolição pelo viés legislador do Parlamento, a autora não exclui práticas outras, como a própria atuação de escravos e escravas, também relevantes no sentido de introduzir mudanças nas relações entre escravos e senhores, fundamentais para o esgarçamento do sistema escravista. Além disso, a própria ambiguidade da legislação também permitiu embates entre senhores e escravos no campo jurídico, intermediados por magistrados, advogados e curadores, pois

ao legislar sobre a escravidão, os parlamentares criavam dispositivos legais que, significando uma intervenção direta do poder público nas relações de escravidão, podiam dar novos contornos aos conflitos nessas relações. Os próprios escravos, uma vez que as leis lhes outorgavam direitos – inclusive de tornarem-se livres –, moveram-se ativamente no campo legal definido pela atuação parlamentar. Se é verdade que muitos escravos se insurgiram abertamente contra a escravidão, muitos outros utilizaram-se das possibilidades – ainda que extremamente restritas – que a legislação emancipacionista lhes abria para tentar fazer valer seus anseios de liberdade.¹³⁷

No centenário da abolição, dentre os vários estudos publicados sobre o tema, há o esforço de exame crítico da historiografia da escravidão realizado por Suely Robles Reis de Queiroz. A autora destaca algumas tendências nessa historiografia, dentre elas, a patriarcalista, oriunda dos estudos antropológicos culturais de Gilberto Freyre, de 1933, que enfatiza a amenidade das relações entre senhores e escravos, construção que fundamentou o mito da democracia racial. Além desta, a tendência sociológica, surgida nos anos 1950, cujos maiores expoentes são intelectuais da Escola Paulista da Sociologia da Universidade de São Paulo. Estes criticam a visão amena freiriana, destacam a violência que preside tal instituição, “pedra basilar no processo de acumulação do capital”¹³⁸. Por último, a tendência revisionista

¹³⁶ Idem. p. 103.

¹³⁷ Idem. p. 13

¹³⁸ QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: *Historiografia brasileira em perspectiva*. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). São Paulo: Contexto, 1998. p.106.

dos anos 1980, que revê o conceito de violência do sistema escravista, admitindo a existência de espaços para o escravo negociar um cotidiano mais brando, o “bom cativo”.

A mudança de enfoque dessa última tendência é visível e inovadora, pois desloca a ideia de “coisificação” da leitura sociológica e focaliza a de protagonização dos escravos, até então, considerada inexistente. Esta leitura que investe na possibilidade de agenciamento dos escravos, e, portanto, faz uma relativização da violência, é fortemente combatida por Jacob Gorender que a denuncia como “neo-patriarcalistas ou neofreiriana”. As tendências destacadas por Suely Reis Robles de Queiroz orientaram nossas escolhas em relação às obras sobre escravidão/abolição nos séculos XX e XXI.

A obra de Gilberto Freyre, “Casa Grande e Senzala”, publicada em 1933, é o marco inaugural da tendência patriarcalista na historiografia brasileira sobre a escravidão. Segundo Suely Robles Reis de Queiróz, essa tendência inspira-se nas ideias do século XIX, no contexto de predomínio da aristocracia rural em que se fazia a

apologia do passado e a defesa do *status quo*. Fontes daquela época como os viajantes, os parlamentares que representavam os interesses dos proprietários ou os historiadores saudosos do império, difundiram a ideia de brandura na escravidão, devida à “índole” do povo brasileiro, “bondoso e equânime” por natureza.¹³⁹

A obra de Gilberto Freyre obteve, à época e mesmo depois dela, grande repercussão, inclusive internacionalmente, ao difundir a amenidade nas relações entre senhores e escravos. A família patriarcal seria a base do sistema escravista, formando uma ordem privada que impedia a permeabilidade da ordem pública. A peculiaridade da escravidão brasileira residia na empatia entre as raças, o que explicaria a fácil e rápida miscigenação, que corrigia as disparidades sociais e fundamentava o mito da democracia racial, segundo a qual, a mestiçagem entre portugueses, índios e africanos foi feita de forma harmoniosa e respondeu pela produção do brasileiro, produto da mestiçagem racial.

As ideias de Gilberto Freyre não foram rebatidas de imediato; muito pelo contrário, foram reforçadas e influenciaram outros autores, como o norte americano Frank Tannembaum. Este autor, em 1947, publicou “Escravo e cidadão”, trabalho no qual afirma que a diferença da escravidão brasileira em relação à anglo-saxônica reside na matriz moral, religiosa e legal que informava as relações escravistas e que respondeu pela preservação do

¹³⁹ Idem, p. 105.

escravo como ser humano. Como bem assinala Stuart Schwartz, “os pesquisadores modernos da escravidão brasileira são todos, queiram ou não, afilhados de Freyre e Tannenbaum”¹⁴⁰, pois as discordâncias e releituras sobre seus posicionamentos fizeram surgir outras perspectivas de estudos.

Com efeito, na década de 1950, surgem seguidores e também opositores de Gilberto Freyre, de seu modo de ver e dar a ler a escravidão. Os autores que o combatem estavam preocupados justamente em mostrar a extinção do trabalho escravo não por razões humanitárias mas como exigência incontornável ao processo de acumulação capitalista do período. Autores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Paula Beiguelman, dentre outros, identificados como autores da “Escola Paulista”, enfatizavam o escravo como peça chave na engrenagem econômica. Viam a escravidão como sustentáculo do processo de acumulação de capital, voltada para a atividade exportadora. Violência, coerção e repressão contra os escravos seriam, assim, imprescindíveis à manutenção desse sistema. Segundo Suely Reis Robles de Queiróz, esse grupo de intelectuais percebia a escravidão como

pedra basilar no processo de acumulação do capital, instituída para sustentar dois grandes ícones do capitalismo comercial: mercado e lucro. A organização e regularidade da produção para exportação em larga escala – de que dependia a lucratividade – impunham a compulsam ao trabalho. Para obtê-la, coerção e repressão seriam as principais formas de controle social do escravo.¹⁴¹

Reduzido, nessa leitura, a simples mercadoria, como definida na legislação do século XIX, o escravo não poderia ter nenhuma atuação que não fosse a de força de trabalho. Privado de sua condição humana, em razão de sua condição de cativo, o escravo foi representado como “coisa”.

Os autores dessa tendência sociológica, criticam Gilberto Freyre, ao assinalarem que este interpreta o Brasil a partir de imagens idealizadas do nordeste canavieiro e do escravo doméstico. Nessa prática mitificadora e generalizadora, desconsiderou a dinâmica do processo histórico e ignorou a historicidade da escravidão. No tocante à miscigenação, afirmam que foi uma realidade que existiu em todos os sistemas escravistas e, mesmo assim, não alterou a situação de violência vivida pelo escravo e nem desestabilizou a instituição. Para os autores

¹⁴⁰ SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Tradução de Jussara Simões. Bauru (SP): Edusc, 2001. p. 28.

¹⁴¹ QUEIRÓZ, Suely Reis Robles de. *Op. cit.* p. 106.

dessa “escola”, a leitura de Gilberto Freyre tinha em vista justificar o passado escravista em meio à crise das oligarquias rurais.

Emília Viotti da Costa, em “A abolição”¹⁴², analisa a extinção da escravidão no Brasil sob a perspectiva emancipacionista, isto é gradualista e legal, ao destacar os acontecimentos que levaram à abolição da escravatura, distribuídos em três fases que correspondem à aprovação de leis pelo Parlamento: fase da Lei de Extinção do Tráfico (1850 a 1871); da Lei do Ventre Livre (1871) e a da Lei dos Sexagenários (1881). Na primeira fase, que se estende até meados do século XIX não se pode falar em movimento abolicionista no Brasil, pois as críticas à escravidão eram isoladas, tinham pouca sustentação e despertavam pouco entusiasmo. A pressão da Inglaterra pelo fim do tráfico de escravos resultou na Lei de 7 de novembro de 1831, que considerava livres todos os africanos que entrassem no Brasil a partir daquela data. Trata-se de norma efetivamente ignorada até a aprovação da Lei de 1850 que finalmente proibiu e combateu o tráfico de escravos.

Segundo a autora, nessa primeira fase, no âmbito parlamentar, inúmeros projetos foram propostos, mas se perdiam nos trâmites entre o Senado e a Câmara. Na literatura, a temática da escravidão inspirava escritores, retratava-se, de modo idealizado, o “negro melancólico, saudosos da pátria de origem, o negro torturado no eito, mucamas fiéis, quilombolas, a escrava virtuosa perseguida pelo senhor, o escravo justiceiro que vingava sua honra ultrajada”¹⁴³. O entusiasmo pelo tema da abolição do trabalho escravo fez surgir associações emancipacionistas com intuito de arrecadar dinheiro para alforria de escravos, ou com intuito de defendê-los, mas aquelas iniciativas não duravam muito tempo. O mesmo acontecia com os jornais abolicionistas, surgiam e desapareciam rapidamente. Somente entre as elites intelectuais a campanha em favor da emancipação se mantinha acesa, porém restrita.

A partir de 1866, o tema da abolição da escravidão passou a ser sistematicamente veiculado, como ressonância da Guerra de Secessão nos Estados Unidos. Nesse contexto, a maioria da população culta do país percebia a escravidão como uma instituição ultrapassada e representativa do atraso nacional. Para a autora, nessa primeira fase, observa-se que

o número das associações abolicionistas crescia nos núcleos urbanos. Agora já não eram só os estudantes e os poetas que agitavam a questão. Não eram apenas os pasquins que pregavam a emancipação. Jornalistas ilustres, advogados, médicos e engenheiros, homens e mulheres juntavam-se a eles.

¹⁴² COSTA, Emília Viotti. *A abolição*. 8ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

¹⁴³ Idem. p. 40.

A grande imprensa começava a discutir a questão. E o que era mais importante: alguns políticos discutiam o assunto no Parlamento.¹⁴⁴

De fato, reveste-se de importância a discussão do tema no âmbito do Parlamento, única instância institucional capaz de conduzir a abolição dentro da ordem constitucional, anseio de muitos. Não por acaso, o empenho do Imperador Pedro II, entre 1867 e 1868, em chamar a atenção dos parlamentares para que estes considerassem como uma de suas prioridades a “questão do elemento servil”. Inúmeras dissidências políticas e a Guerra do Paraguai marcaram essa primeira fase que se encerra a 7 de março de 1871, ocasião em que o ministro Rio Branco anuncia que apresentará à Câmara um projeto propondo a emancipação dos filhos nascidos de mães escravas.

A segunda fase foi marcada pela discussão que o projeto governista de 1871 provocara na Câmara, com desdobramentos na imprensa, na literatura, em panfletos distribuídos nos centros urbanos. Argumentos contra e a favor mobilizavam escravistas e abolicionistas, conferindo visibilidade pública e política ao movimento. Os defensores do projeto utilizaram argumentos morais e econômicos. Afirmavam que o trabalho livre era mais produtivo que o escravo; que a escravidão era um entrave à imigração; que era moralmente inválido evocar o direito de propriedade, pois ele se aplica a coisas e não a homens. Por seu turno, os escravistas alegavam justamente a violação do direito de propriedade assegurado pela Constituição de 1824, argumentado que a extinção do trabalho escravo causaria a ruína dos proprietários, da economia nacional e da ordem pública. Após intensos debates, o projeto foi convertido em lei a 28 de setembro de 1871. Mas os abolicionistas não tardaram a apontar as fraudes, deficiências e burlas que prejudicavam a execução da lei. Passaram então a pleitear medidas que dessem fim à escravidão. Em contrapartida, os escravistas alegavam que a Lei do Ventre Livre já determinara o fim da escravidão, sendo esta apenas uma questão de tempo.

Na terceira fase, a autora deixa claro que não obstante a lei de 1871 ter sido significada politicamente como uma concessão dos proprietários de escravos aos abolicionistas, a discussão da abolição não foi encerrada. Esta temática tornou-se a porta de entrada para múltiplas aspirações: uma cadeira para candidato a carreira política; um tema e público para o poeta, para as moças casadouras; uma nova forma de sociabilidade. A abolição passara a ser uma causa nobre, em razão de seus preceitos cristãos e filantrópicos, sendo objeto de discussão nos espaços públicos, ampliando os espaços de sociabilidade para ambos os sexos.

¹⁴⁴ Idem, p. 41.

No início da década de 1880, o abolicionismo se fortalecia nos centros urbanos, sendo contestado pelos escravocratas que repudiavam e protestavam contra o crescimento do movimento. Nesse contexto, é apresentado o projeto de emancipação dos sexagenários. Novos conflitos na arena política foram vivenciados e os principais defensores do projeto foram afastados. Para Emília Viotti da Costa, a lei dos sexagenários

foi uma tentativa desesperada daqueles que se apegavam à escravidão para deter a marcha do processo. Mas era tarde demais. O povo arrebatava das mãos da elite a direção do movimento. A abolição tornara-se uma causa popular e contava com o apoio não só de amplos setores das camadas populares, como também de importantes setores das classes médias e, até mesmo de alguns setores das elites. Tinha também o apoio da princesa e do imperador.¹⁴⁵

O movimento já se encontrava tão disseminado que o golpe final na escravidão se deu antes mesmo da lei de 1888, com o aumento de rebeliões e fugas de escravos e também de alforrias em massa, recurso último usado pela classe senhorial como alternativa para assegurar mão-de-obra nas fazendas. No percurso abolicionista, a autora constrói algumas imagens emblemáticas da causa abolicionista, reiterando algumas já presentes em outras narrativas, como Luiz Gama, André Rebouças e Joaquim Nabuco, bem como alguns movimentos “insurrecionais”, como os caifazes em São Paulo.

Emília Viotti da Costa destaca os diversos matizes, orientações e objetivos presentes na experiência da abolição da escravidão no Brasil, com ênfase à atuação parlamentar, sem excluir, porém, a protagonização do “povo” que arrebatou das “mãos da elite” a direção do movimento, particularmente na fase final. A autora não deixou de registrar, nessa terceira fase, o envolvimento de “amplos setores das camadas populares”, como também “das classes médias” e “até mesmo das elites” na defesa da “causa abolicionista que se tornara finalmente, causa popular”.

Jacob Gorender, em sua obra “A escravidão reabilitada”, publicada em 1990, defende que o processo abolicionista no Brasil possui duas singularidades: a primeira diz respeito ao tempo de duração do modo de produção escravista, cujas dimensões e domínios engendraram no Brasil a formação do modo de produção capitalista ainda na segunda metade do século XIX; a segunda singularidade foi a coesão interna da formação social escravista, proporcionada por um estado independente, monárquico e fortemente centralizado.

¹⁴⁵ Idem, p. 90.

Segundo o autor, a cessação efetiva do tráfico africano deu início ao processo de extinção da escravatura no Brasil. Embora impulsionado por uma causa externa, a pressão da Inglaterra, foram os fatores internos que dificultaram o avanço político do movimento abolicionista, pois, os escravocratas, movidos pelos influxos da conjuntura, preferiram um processo lento e gradual para a extinção da escravidão. Não por acaso, não obstante, a lei de extinção do tráfico de 1850, pairava, nessa década, enorme tranquilidade quanto ao fornecimento da mão de obra escrava para os escravocratas, pois as enormes importações nos anos anteriores a esta lei deixaram o mercado bem abastecido de escravos. A proibição do tráfico, responsável pela elevação do preço do escravo, ao lado da prosperidade dos EUA e da Europa, responsável pelo aumento da demanda por produtos como café, açúcar e algodão, elevaram, conseqüentemente, o lucro dos plantadores. Segundo Jacob Gorender, essa tranquilidade foi fortalecida, porque, “no plano internacional, as pressões antiescravistas se atenuaram e, no plano interno, a monarquia bragantina se estabilizou e consolidou, escorada na tranquilidade dos fazendeiros e na considerável melhora do comércio exterior.”¹⁴⁶

O autor credita à década de 1860, o começo de um movimento abolicionista organizado, pois a conjuntura assim o permitia. O café, no cenário internacional, sofreu cotações declinantes, as plantações no vale do Paraíba também. Além disso, a Guerra de Secessão, 1861-1865, abalou a sustentação moral do regime escravista no Brasil, reforçada pela Guerra do Paraguai que “revelou a vulnerabilidade militar de um país escravista, ao tempo que a incorporação de milhares de escravos recém-libertos à tropa combatente disseminou sentimentos abolicionistas no seio da oficialidade”¹⁴⁷.

Para Jacob Gorender, essa década foi desfavorável ao regime escravo, tanto em razão da falta de coesão da frente dos homens livres defensores do regime escravocrata, como pelo surgimento de uma opinião pública favorável à abolição com as primeiras associações abolicionistas, dedicadas à propaganda e à coleta de donativos para compra de alforrias. No plano ideológico, as manifestações literárias de Castro Alves, os posicionamentos políticos de Tavares Bastos e os ensaios jurídicos de Perdigão Malheiro encontravam público receptivo. Tal conjuntura repercutiu na cúpula da monarquia, haja vista que o Conselho de Estado começou a estudar projetos de abolição, sendo que o gabinete liberal de Zacarias de Gois anunciou posição favorável ao encaminhamento de medidas emancipacionistas. Todavia, em julho de 1868, o gabinete é dissolvido, fator que “aguçou o debate nos círculos que

¹⁴⁶ GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Editora Ática, 1991. p. 141.

¹⁴⁷ Idem. p. 142.

constituíam a “opinião publica” da época. O debate entre os homens livres chega aos ouvidos dos escravos, e estes dão sinais manifestos de inquietação e esperança”.¹⁴⁸

Para Jacob Gorender, a Lei do Ventre Livre foi resultado da ação da cúpula monárquica que “soube agir movida por uma ideia de conjunto da situação, superando interesses imediatistas, particularizados e regionais”¹⁴⁹. Ou seja, aquela reconhecia os fatores desfavoráveis e a necessidade de fazer concessões que implicassem na máxima sobrevivência possível do regime de trabalho escravo. Assim,

embora pareça paradoxal, este objetivo requeria uma concessão gravíssima, porém inevitável nas circunstâncias nacionais e internacionais da época: a de aceitar a não perpetuidade da escravidão, a de reconhecê-la como regime transitório, uma vez que se estancava a única fonte subsistente de sua renovação – o nascimento de filhos de mulheres escravas.¹⁵⁰

No modo de ver de Jacob Gorender, a aprovação dessa lei, conseqüentemente, neutralizava o movimento abolicionista. Todavia, as dificuldades políticas do Império, na década de 1880, possibilitam um revigoramento do movimento abolicionista que se expande e se desdobra, ao colocar em lados opostos emancipacionistas e abolicionistas. A coesão interna do sistema escravocrata foi definitivamente abalada pelo apoio de pessoas livres a escravos fugitivos e rebeldes, o que teria causado, potencialmente, ações de rebeldia escrava. Para esse historiador,

o característico das ações autônomas dos escravos consistiu em que se tornaram componente essencial do movimento abolicionista. Este, por sua vez, incentivou e potenciou as ações dos escravos. A autonomia das ações dos escravos não pode ser enfocada no isolamento absoluto, nem o abolicionismo dos homens livres constituiu fator negativo, freio reacionário, como pretendem certos historiadores.¹⁵¹

Depreende-se, então, que para Jacob Gorender, as ações autônomas de rebeldia escrava devem ser pensadas juntamente com o abolicionismo dos homens livres, pois, sem este, “a evolução da consciência de classe dos escravos, traduzida no aumento do número de ações coletivas, não podia alcançar a formulação abrangente de uma proposta de transformação revolucionária da sociedade existente”¹⁵². Afinal, na leitura do historiador, os

¹⁴⁸ Idem. p. 143.

¹⁴⁹ Idem, p. 150.

¹⁵⁰ Idem. p. 151.

¹⁵¹ Idem. p. 159.

¹⁵² Idem. ibidem.

os escravos não dispunham de condições estruturais para formular um projeto nacional e ultrapassar o âmbito local ou regional, na ação prática. Já o movimento abolicionista dos homens livres traçou um projeto de transformação social e articulou suas ações em escala nacional.¹⁵³

Segundo o autor, o movimento abolicionista foi marcado pela heterogeneidade na formação social, ideológica e partidária e isso se refletiu nas atuações variantes de seus protagonistas, divididos entre moderados e radicais. Os abolicionistas estavam presentes nos partidos monarquistas e nos partidos republicanos provinciais, mas este movimento era constituído também por

homens da classe operária: ferroviários, portuários, estivadores, tipógrafos, pedreiros, etc. Juntamente com os cocheiros, os ferroviários se desincumbirão de tarefas estratégicas no auge das ações revolucionárias. Mas também encontramos artesãos e gente do pequeno comércio – lojistas e mascates –, bem como comerciantes maiores e industriais. Numerosa corte vem das profissões liberais. Advogados e jornalistas se destacarão no exercício da própria atividade profissional. Por fim, as ideias abolicionistas obtêm a adesão de parte considerável da burocracia civil e militar, o que enfraquece a força repressiva do Estado.¹⁵⁴

Segundo Jacob Gorender, essa heterogeneidade social, racial, profissional, política, e ideológica na composição do movimento abolicionista fez com que se confundam moderados e radicais, pois estes ora faziam concessões à tática dos moderados, ora se distanciavam e impunham a aceleração das ações. A principal clivagem entre moderados e radicais se deu em torno dos métodos de ação diferentemente utilizados por um e outro. Assim,

a tática dos moderados teve sua expressão perfeita na proposição de Joaquim Nabuco de que os escravos fossem figurantes mudos, beneficiados pela liberdade como doação através de uma lei do parlamento. Os radicais apelaram a ação dos próprios escravos, seja porque essa ação já se achava em curso e se avolumava, seja porque se convenceram de que, sem a subversão das senzalas, a escravidão gozaria de sobrevivência indeterminada e continuaria a infeccionar o corpo social.¹⁵⁵

As ações autônomas dos escravos, principalmente nos anos de 1887 e 1888, são enfatizadas pelo autor, para quem a abolição final não seria possível sem a intervenção do abolicionismo radical. Este, da mesma forma que soube firmar aliança com os moderados, cedendo em alguns momentos, soube dissolver tal aliança quando julgou oportuno, pois finalmente consciente “de que a ação subversiva encerrava conteúdo revolucionário”¹⁵⁶. Da mesma forma, “os escravos aceitaram o controle social dos abolicionistas radicais porque este

¹⁵³ Idem, *ibidem*.

¹⁵⁴ Idem, p. 166.

¹⁵⁵ Idem, p. 173.

¹⁵⁶ Idem, *ibidem*.

não tolheu sua ação autônoma pela liberdade imediata. Bem ao contrário, apelou a esta ação autônoma e ajudou-a na prática.”¹⁵⁷

Outra conclusão de Jacob Gorender é a de que o movimento abolicionista possibilitou o engendramento de condições fundantes do capitalismo, ao eliminar a propriedade escrava. A participação daqueles setores abolicionistas livres no movimento revela sua face mais radical, sua dimensão revolucionária, uma vez que

fez as vezes da revolução burguesa no Brasil. De maneira mais taxativa, cabe afirmar que a revolução abolicionista foi a revolução burguesa no Brasil. Ao eliminar a propriedade escrava, retirou o entrave econômico e jurídico à formação do mercado de trabalho assalariado. Em consequência, caiu o maior obstáculo à expansão das relações de produção capitalistas e à estruturação dos elementos econômicos requeridos pelo modo de produção capitalista.¹⁵⁸

Não tão revolucionária como a que fez Jacob Gorender, foi a leitura do abolicionismo, inscrita na leitura da escravidão, e localizada na historiografia revisionista dos anos 1970/1980. Esta foi denominada por Jacob Gorender, de “neopatriarcalista” ou “neofreiriana”, em sua obra a “Escravidão Reabilitada”, porque vista por ele como uma produção que promove uma reaproximação com a linha interpretativa de Gilberto Freyre. Orientada por obras como as de Edward Thompson e Eugene Genovese, essa leitura revisionista repensa o conceito de violência do sistema, admitindo a existência de espaços para o escravo negociar um cotidiano mais brando, alternando estratégias de convivência, ora cedendo ao senhor, ora resistindo-lhe. Jacob Gorender critica fortemente essa historiografia, para ele “pretensamente nova”, em que

o escravo foi ressaltado como ator do sistema escravista. O escravismo seria remodelado não só pelos senhores, mas também ou até igualmente pelos escravos. Coisificação se tornou nome feio, grafado quase sempre entre aspas depreciativas.

Mas, se a historiografia brasileira pretensamente nova quis recuperar a subjetividade autônoma do escravo, não o fez para destacar as reações anti-sistêmicas, como os levantes, quilombos, atentados e fugas. Ao contrário, subiram ao primeiro plano as estratégias (sic) cotidianas e suaves de acomodação do escravo ao sistema escravocrata. Recuperou-se a subjetividade do escravo para fazê-lo agente voluntário da reconciliação com a escravidão.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Idem. p. 174.

¹⁵⁸ Idem. p. 188.

¹⁵⁹ Idem. p. 20.

Nessa tendência historiográfica revisionista, a escravidão teria, assim, caráter consensual e contratual, ao negar a coisificação do escravo, pois este participa do contrato e aceita suas regras. Para Suely Reis Robles de Queiróz, com essa nova linha interpretativa, muitos ângulos da escravidão têm sido repensados, “com vistas a confirmar a maior amenidade do sistema”¹⁶⁰. Ao lado disso, não se pode desconhecer que ela gerou novas perspectivas ou campos de pesquisa, alargando o espectro historiográfico da escravidão, ao ampliar estudos sobre a família escrava, vida e cultura escrava, legislação relativa a escravidão, campesinato escravo, assuntos demográficos, tráfico de escravos, resistência escrava, nova história econômica da escravidão, libertos, dentre os principais. Maria Helena Machado compartilha desse posicionamento, ao enfatizar que essas novas tendências historiográficas contribuíram para o

alargamento do conhecimento a respeito da escravidão no Brasil à medida que superam modelos cristalizados nos quais a escravidão, por explicada de antemão, prescindia de estudos localizados e relegava ao escravo o papel de figurante, incapaz de interagir eficazmente no processo histórico.¹⁶¹

Inserida nessa tendência historiográfica de releitura da escravidão encontra-se Célia Maria Marinho Azevedo, autora de “Onda Negra medo branco”¹⁶². No tocante à abolição do regime escravista, a autora defende que o período entre as décadas de 1860 e 1870 encontra-se marcado pelo reconhecimento oficial de que a extinção da escravidão seria apenas uma questão de forma e oportunidade. A propaganda abolicionista encontrava-se alastrada na imprensa, nas tribunas parlamentares e conferências; ou seja, restringia-se aos setores médios e abastados da sociedade. Nesse momento, os abolicionistas não se distinguiam dos emancipacionistas, não obstante aqueles pleiteassem um prazo fatal e final para a extinção da escravidão e estes, sua gradual e lenta extinção e com indenização.

Para a autora, somente na década de 1880 foi que o abolicionismo toma forma de “grande movimento urbano e popular, espalhando-se pelas ruas em acalorados comícios, manifestações e conflitos violentos com a polícia”¹⁶³. Embora tenham ocorrido confrontos e excessos, havia um consenso entre os abolicionistas quanto à orientação de manter o movimento dentro da legalidade institucional do Parlamento, haja vista que seu objetivo

¹⁶⁰ QUEIRÓZ, Suely Reis Robles de. Op. cit. p. 111.

¹⁶¹ MACHADO, Maria Helena. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão. *Revista Brasileira de História*. v. 8 n. 16 mar/ago. 1988. p. 144.

¹⁶² AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco*. O negro no imaginário das elites. Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹⁶³ Idem, p. 88-89.

permanecia o de “reordenar o social a partir das próprias condições sociais vigentes, sem nunca enveredar por utopias revolucionárias”¹⁶⁴. Consoante tal propósito, o movimento abolicionista deveria “por um lado, lutar pela libertação dos escravos e a sua integração social, mas, por outro, precisaria envidar todos os esforços para manter o poder da grande propriedade.”¹⁶⁵.

Para enfatizar o caminho predominantemente parlamentar escolhido para as ações abolicionistas, a historiadora recorre ao discurso autorizado, à época, de Joaquim Nabuco, reconhecido como emblemático da causa abolicionista. Em sua obra “O abolicionismo”, o autor defende que o fim da escravidão deveria ser encaminhado por uma frente parlamentar abolicionista e executado no âmbito da lei, acompanhado por reformas sociais, dentre elas, a agrária. Além disso, também defende que toda campanha abolicionista deveria ser voltada para os senhores e não para os escravos, já que estes se encontravam incapacitados de agir em favor de si próprios pela condição a que estavam submetidos.

Para a autora, grande parte dos abolicionistas compartilhava a posição de Joaquim Nabuco para quem as reformas sociais representariam a reconstrução nacional e deveriam ocorrer pacificamente. Afinal, para aquele abolicionista, naquele momento, embora as diferentes classes sociais se manifestavam de modo conflitivo, o mesmo não se poderia afirmar quanto às relações raciais na sociedade brasileira. Nesta, a escravidão,

por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor, falando coletivamente, nem criou entre as duas raças o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos. Por esse motivo o contato entre elas foi sempre isento de asperezas fora da escravidão, e o homem de cor achou todas as avenidas abertas diante de si.¹⁶⁶

Assim, a ausência de “ódio recíproco” nas relações entre senhor e escravo, com possibilidade inclusive de mistura interracial, com “todas as avenidas abertas diante de si” existente para o “homem de cor”, acenava para a solução pacífica, ordeira e parlamentar da “questão servil” no Brasil do século XIX. Para Célia Maria Marinho de Azevedo, o investimento discursivo na solução pacífica da abolição do trabalho escravo, revela-se em discursos como o de Joaquim Nabuco, de Rui Barbosa e vários outros, assim como os da imprensa. Em todos esses discursos, observa-se a mobilização em torno da defesa da abolição como uma tarefa simples, pelo fato de não existirem divisões e “ódios” raciais no Brasil,

¹⁶⁴ Idem, p. 89.

¹⁶⁵ Idem, *ibidem*.

¹⁶⁶ NABUCO APUD AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Op. cit. p. 91.

contrariamente ao existente na sociedade norte americana. Circunscrevia-se, assim, a questão libertadora a uma questão legal e política que seria resolvida constitucional e ordeiramente pela transformação gradual do ex-escravo em assalariado livre.

Para a autora, a orientação de um movimento abolicionista, racionalmente planejado, fundamenta-se na concepção iluminista do escravo como ser passivo, incapaz, sem condições de mover-se dentro do sistema e superar, por conta própria, a condição do cativo. Assim, tornava-se necessário que fossem guiados de forma racional por pessoas mais esclarecidas e capazes. Ao analisar o conteúdo do jornal “A Redenção”, a autora identifica, porém, um movimento autônomo de escravos, contrariamente ao pensado pelas pessoas livres, cujo propósito era o da condução da abolição dentro da lei, da ordem e do controle social. Tal evidência revela um crescimento do movimento dos escravos que assusta a classe proprietária, temerosa de que esta movimentação de escravos “nas cidades e nos campos, seu viver ocioso, estaria colocando em risco a prosperidade e o progresso da província e, por conseguinte, da nação”. O temor dessa “onda negra”, funcionou, assim, amalgamando o movimento abolicionista em torno de uma única proposta: a da abolição imediata e sem prazo de trabalho compulsório para os libertos. O “medo branco” da “onda negra” funcionou no sentido de aglutinar outras propostas em torno de um mesmo objetivo.

Para Jacob Gorender, a leitura de Célia Maria Marinho de Azevedo apaga a participação dos populares e dos caifazes na fase mais radical do movimento abolicionista, ao defender que “a ação autônoma dos escravos só existe se for absolutamente pura. Daí a depreciação do movimento abolicionista até a anulação de sua significação”¹⁶⁷. O historiador discorda, portanto, da análise de Célia Maria Marinho de Azevedo por entendê-la reducionista, já que “absolutiza as ações autônomas dos escravos como fator único da Abolição. Que teria sido consequência do medo branco diante da onda negra”¹⁶⁸. Como ele faz uma leitura estrutural e dialética da escravidão e, nela, do movimento abolicionista, discorda da perspectiva que exclusiviza as ações autônomas dos escravos, sem a mediação dos homens livres. Para Jacob Gorender, estas protagonizações, traduzidas em revoltas escravas, foram possíveis porque associadas ao movimento abolicionista, pois os escravos não possuíam meios estruturais para levar sua causa adiante, precisavam ser conduzidos. A atuação dos líderes caifazes teria sido, assim, fundamental para o sucesso do movimento abolicionista.

¹⁶⁷ GORENDER, Jacob. Op cit. 177.

¹⁶⁸ Idem. p. 147.

A atuação dos caifazes foi subestimada por Célia Maria Marinho de Azevedo, que, segundo Jacob Gorender, “faz pichação insistente do movimento abolicionista urbano-popular. Suas lideranças são invariavelmente caracterizadas como racistas e empenhadas no controle disciplinador da onda negra”¹⁶⁹. Severo na análise do livro de Célia Maria Marinho de Azevedo, o historiador ressalta que a desconsideração da importância da atuação dos caifazes revela seu anacronismo no modo de ver, “anulador do distanciamento indispensável à análise de ideias de épocas passadas. O anacronismo conduz a historiadora a fazer o elogio indireto da escravidão, na medida em que exalta a racionalidade do sistema escravista”¹⁷⁰.

Sob a perspectiva da autonomia e protagonização histórica dos escravos, Sidney Chalhoub faz uma releitura da escravidão no Brasil e, nela, das ações abolicionistas em “Visões da Liberdade”¹⁷¹. O autor destaca, a partir de vários casos, o quão importante foram os laços de solidariedade nas relações construídas pelos escravos para conseguirem a liberdade. As ações dos agentes históricos estudados pelo autor nos apontam para o sentido de liberdade para o escravo e suas contribuições individuais no processo de abolição da escravidão no Brasil. A análise do autor não deixa dúvida quanto ao fato de que os escravos estavam longe de se reconhecerem como coisas ou como incapazes de articulações diversas. Para o autor, a Lei do Ventre Livre significou a intervenção do Estado no mundo privado das relações entre senhores e escravos, pois, em seu parágrafo quarto, retirou dos senhores o poder de decisão sobre a alforria e delegou aos próprios escravos os meios institucionais de obtenção da liberdade, ao dispor que:

Art. 4º É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O governo providenciará nos regulamentos sobre a colocação e segurança do mesmo pecúlio.¹⁷²

Nesse contexto, inserem-se os casos estudados pelo autor, como o da mãe alforriada que sai da Bahia em busca de sua filha Felicidade, vendida como escrava e transferida para o sudoeste do país. Ao reencontrá-la, dispõe da solidariedade de outras escravas para comprar a liberdade da filha. Todavia, essa liberdade é ameaçada inúmeras vezes pela dificuldade de pagamento. Tal relato evidencia que os escravos dispunham de outras formas de luta,

¹⁶⁹ Idem, *ibidem*.

¹⁷⁰ Idem, p. 148.

¹⁷¹ CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

¹⁷² BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil: 1871. Tomo XXXI. Parte I. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1871. p.119.

resistência e negociação dentro da instituição escravagista, além daquelas que passavam pelo crime ou pela fuga.

Em outro caso, Sidney Chalhoub, apoiado em fontes do judiciário, relata o caso de Bonifácio e de outros escravos que, ao saberem que seriam transferidos para o sudoeste do país para trabalharem nas lavouras de café, renderam o negociante responsável pelo tráfico interprovincial ferindo-o gravemente, por não concordarem com a transferência. Esta parecia-lhes desvantajosa, já que entendiam que no interior era bem mais difícil qualquer articulação para obter a liberdade ou mesmo para negociar com o novo senhor certas liberdades e ainda para a realização de suas próprias festas.

Nesse caso, além da resistência evidenciada, é possível perceber “políticas de domínio” criadas a partir das relações senhor/escravo, como a de concessão de certas liberdades pelo antigo proprietário para assegurar maior fidelidade e desempenho de seus escravos. Para os senhores, esses espaços de liberdade, restritos, mas reais, significavam maior controle sob os escravos com a propagação de fidelidades, a potencialização de sua autoridade e a possibilidade de evitar revoltas e fugas. O segredo para que tudo desse certo, para o lado do senhor, era significar como concessão qualquer ampliação dos espaços de autonomia no cativeiro, mantendo a vigilância, o controle e também a violência. O equilíbrio entre a vontade do senhor e a dos escravos era precário e perigoso para ambos.

Vários outros casos descritos por Sidney Chalhoub seguem essa mesma tônica: as visões da liberdade que os escravos possuíam nem sempre restringiam-se à formação de quilombos; eles possuíam suas próprias formas de alcançar alguma autonomia dentro do sistema e nada tinham de “coisa”. Não eram pessoas sem consciência, não estavam alheios à situação do cativeiro, mas, eram, dentro dos limites impostos pela escravidão, sujeitos agenciadores de sua condição de escravo/a. Isso não significa, porém, negar a violência inscrita na escravidão. Segundo o autor, "o mito do caráter benevolente ou não-violento da escravidão no Brasil já foi sobejamente demolido pela produção acadêmica das décadas de 1960 e 1970". O “mito do escravo-coisa” também já foi demolido por trabalhos como esse de Sidney Chalhoub, de Hebe Mattos, Maria Helena Machado, André Rosemberg, Eduardo Spiller Pena, Jaime Rodrigues,¹⁷³ dentre outros.

¹⁷³ Para um levantamento historiográfico sobre a autonomia dos escravos: EISENBERG, Peter L. *Homens esquecidos: escravos e trabalhadores no Brasil séculos XVIII e XIX*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989. REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil*

Com efeito, em “O Plano e o pânico”¹⁷⁴, obra publicada em 1994, Maria Helena Machado direciona sua análise para a autonomia escrava, ao evidenciar as vozes dos que viveram a abolição e que, todavia, foram silenciadas pela historiografia. A autora pretendeu, nessa obra,

resgatar, das sombras do esquecimento e dos silêncios dos discursos oficiais, movimentos, ideias e projetos a respeito da abolição e do papel social do negro liberto e dos desclassificados sociais em geral – sobre os quais se pesava a marca do passado escravista -, na construção de uma nação que buscava desvencilhar sua imagem das feridas da instituição servil.¹⁷⁵

Nas páginas do livro, a concretização de seu objetivo vai sendo efetivada. Assim, na contramão de uma historiografia que privilegiava o abolicionismo gradual, conduzido pela via parlamentar ou como movimento exclusivo dos centros urbanos, Maria Helena Machado defende que as matrizes mais radicais dos movimentos abolicionistas teriam penetrado nas fazendas e senzalas ainda nas primeiras décadas de 1880.

Para a autora, em seu conjunto, a historiografia, ao citar ocasionalmente e de forma romanceada, os episódios que envolveram abolicionistas e escravos, levanta dúvidas sobre a veracidade dos fatos e a sua atuação na desorganização do trabalho cativo nas fazendas. Segundo a autora, essa historiografia, ao invés de apontar para uma reconstituição mais precisa dos movimentos abolicionistas, “estabelece zonas de incerteza e territórios de obscuridade” presentes em alguns conhecidos e reiterados trabalhos historiográficos. Dentre eles, a autora destaca José Murilo de Carvalho em “Escravidão e razão nacional”. Nesta, o autor vincula a ascensão do abolicionismo à questão da constituição de uma razão nacional, baseada nas ideias liberais e, de certa forma, independente da questão da constituição do trabalho livre no sudeste cafeeiro.

Naquele texto, como crítica Maria Helena Machado, o autor apresenta a questão da constituição de uma razão nacional a partir do cenário pós independência, quando José

escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. AZEVEDO, Elciene. Orfeu de carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo. Campinas, SP: Editora Unicamp/CECULT, 1999. MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. RODRIGUES, Jaime. *O infame comercio*. Propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850). Campinas, SP: Editora Unicamp/CECULT, 2000. Eduardo Spiller Pena. *Pajens da casa imperial: jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 2001. ROSEMBERG, André. *Ordem e Burla: processos sociais, escravidão e justiça, Santos, década de 1880*. São Paulo: Alameda, 2006. FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

¹⁷⁴ MACHADO, Maria Helena. *O plano e o pânico*. Os movimento sociais na década da abolição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, EDUSP, 1994.

¹⁷⁵ Idem. p. 14.

Bonifácio de Andrada e Silva apresenta à Assembleia Geral Constituinte o texto “Representação”. Nesse manifesto, José Bonifácio defende a necessidade de se criar e consolidar a nação, o que exigia o fim do tráfico e a abolição da escravidão, de maneira lenta e gradual. Isso porque,

O tráfico e a escravidão impedem a formação nacional por três motivos: por serem incompatíveis com a liberdade individual, portanto com o governo liberal; por introduzirem um inimigo interno e porem em risco a segurança interna, como mostrou a revolta de São Domingos; finalmente, por ameaçarem a segurança externa do País, na medida em que inviabilizam a formação de um exército e de uma marinha poderosa¹⁷⁶.

A defesa de abolição, feita por José Bonifácio de Andrada e Silva, pauta-se, como visto, em razões políticas, sendo as questões cristãs e filosóficas secundárias em relação a ela. Do ponto de vista cristão, a escravidão era pecado, do ponto de vista filosófico, o direito natural superava o direito de propriedade. Além disso, a escravidão era uma atividade antieconômica, incompatível com o progresso técnico e com a indústria. No entanto, as argumentações de José Bonifácio de Andrada e Silva não encontraram eco junto à classe senhorial. Somente em 1867, quando na Fala do Trono o Imperador pede atenção dos conselheiros para a “questão do trabalho servil”, é que a questão volta à cena, como razão de Estado. Nesse mesmo ano, projetos abolicionistas, encomendados por D. Pedro II em 1867, estavam sendo discutidos. As atitudes do Imperador, segundo José Murilo de Carvalho, indicam que “era ele, sem dúvida, quem naquele momento empurrava o governo na direção do abolicionismo”¹⁷⁷

A partir de então, a questão do fim da escravidão envolvia defensores e opositores da ideia. Como político representativo de pensamento contrário à abolição, José Murilo de Carvalho destaca José de Alencar que utiliza, em sua tese contrária à abolição, argumentos pautados em base econômica e histórica. Segundo José de Alencar, se a abolição fosse lenta desencadearia revoltas; se fosse imediata significaria para o escravo a miséria e para o proprietário a ruína econômica. Como favorável à abolição lenta e gradual posiciona-se Joaquim Nabuco, para quem a abolição não seria uma questão religiosa ou filantrópica e sim política, uma vez que a própria existência do escravo diminuiria “o próprio título de cidadão

¹⁷⁶ CARVALHO, José Murilo de. Escravidão e razão nacional. Op. cit. p. 297.

¹⁷⁷ Idem, p.300.

dos livres”¹⁷⁸. Nesse sentido, a abolição evitaria a dissolução social e possibilitaria erigir uma sociedade baseada no trabalho livre.

Contrariamente a uma posição consensual existente na historiografia contemporânea da abolição, José Murilo de Carvalho conclui que o movimento abolicionista não existiu como movimento social, pois não constituía um movimento coeso, seus variados adeptos possuíam objetivos, visões e ações diferentes. Para o historiador,

os abolicionistas viam o problema do ponto de vista da nação, que incluía sem dúvida interesses variados, inclusive os dos proprietários. Seu apelo ao Estado para solucionar a questão, se respondia à percepção de que assim se apressaria o processo, também tinha o sentido de não perturbar radicalmente a fábrica da sociedade.¹⁷⁹

Maria Helena Machado diverge também do enfoque dado por Jacob Gorender ao movimento abolicionista, particularmente no capítulo “A revolução abolicionista”, do livro “A escravidão reabilitada”. Neste, Jacob Gorender considera a campanha abolicionista como o momento de solidificação da revolução burguesa brasileira, enfatizando a liderança das camadas médias liberais e dos caifazes nesse processo. Por seu turno, Maria Helena Machado contra-argumenta relativizando a liderança incontestada das visões destes setores e grupos, apontando para uma complexa influência mútua de projetos e atuações diversas que, “ao atingir estratos sociais instáveis, colocou em curso uma atuação política menos comprometida com os cânones do liberalismo, do imperialismo e do racismo científico”¹⁸⁰. Além das protagonizações já conhecidas e reconhecidas no movimento abolicionista, a autora destaca a atuação de

(...) gente miúda das cidades. Anônimos como Chico Dourador, Antonio Paciência, o português Santos Garrafão, o ex-marinheiro da armada imperial e mulato pernóstico, segundo certos setores do movimento abolicionista, Eugênio Wansuit, ‘o rei dos cocheiros’, Carlos Garcia e o liberto Pio¹⁸¹

Cocheiros, estivadores, ferroviários, empregados do comércio, categorias diversas das camadas populares da sociedade envolveram-se com a causa abolicionista, estabelecendo ligações entre os movimentos abolicionistas de diversas cidades. Deve-se, segundo a historiadora, considerar a pluralidade do abolicionismo a heterogeneidade de sua composição, sua diversidade de propostas, o ecletismo de seus princípios e diretrizes, ao colocar “em curso

¹⁷⁸ Idem. p. 303.

¹⁷⁹ Idem. p. 307.

¹⁸⁰ MACHADO, Maria Helena. *O plano e o pânico*. Op. cit. p. 146.

¹⁸¹ Idem. p. 152.

uma atuação política muito menos comprometida com cânones do liberalismo, do imperialismo e do racismo científico do que normalmente se tem admitido”¹⁸². Nesse contingente de gente anônima, existia tanto uma vertente mais comedida, que se limitava aos debates, discursos e ações legais, como uma vertente mais radical, fundamental para a efetivação dos objetivos da luta abolicionista: a liberdade final para os escravos dentro da ordem, da lei e sem indenização aos proprietários.

Ao longo do capítulo tentamos destacar algumas obras das principais vertentes interpretativas da abolição e, ao mesmo tempo, mostrar como se deu o registro de sua memória em diferentes momentos da história do país. Nesse registro, não há como desconhecer as disputas em torno das memórias que foram empreendidas acerca daquela experiência histórica. No uso da memória, observa-se a intenção de manter a coesão interna e reforçar sentimentos de pertencimento, aspectos centrais para a construção da nação e da nacionalidade brasileiras. Como ressalta Michael Pollak, a “referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem a sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irreduzíveis”.¹⁸³

Nesse trabalho de enquadramento da memória e de escrita da história da abolição alguns sujeitos foram consagrados como heróis no discurso historiográfico, objetivando fixar uma determinada visão do que se conta, conferindo alguma estabilidade ao quadro de referências a partir do qual o passado deve ser lembrado. A historiografia do século XX cuidou de construir e também de desconstruir, de desestabilizar esse quadro, ao lançar novos olhares, assumindo determinados pontos de vista. Pautando-se em novas perspectivas, problemas, objetos e fontes, identificou zonas de incerteza, contribuindo para dessacralizar heróis e mitos.

Os livros didáticos do século XIX e início do século XX, tributários que são da historiografias, encontram-se demarcados pela íntima associação entre o fazer histórico, o lugar desse fazer, e o poder. Não por acaso, veiculam interpretações e representações da abolição da escravidão como acontecimento creditado ou a uma “redentora”, a Princesa Isabel, ou ao governo Imperial, condutor de políticas públicas emancipacionistas, ou a um processo que se desenvolveu dentro da lei e da ordem institucional, via atuação parlamentar.

Estas representações serão objeto de análise no capítulo que se segue.

¹⁸² Idem, p. 146.

¹⁸³ POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 3.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

3.1 - A abolição de Joaquim Manoel Macedo

O livro didático “Lições de História do Brasil”, de Joaquim Manoel de Macedo, foi o primeiro manual de História do Brasil publicado no país¹⁸⁴. Inicialmente, foi editado em dois volumes, o primeiro deles destinado aos alunos do quarto ano, cobrindo a história do Brasil até o ano de 1581; o segundo, aos alunos do sétimo ano, enfocando período que vai de 1581 a 1822. Esses volumes foram depois unificados e complementados tornando-se um manual didático destinado a todas as séries do ensino primário, antiga instrução primária, sendo publicado em 1865 pela editora Tipografia de Simon Rançon para a Livraria Garnier.

O exemplar analisado, foi publicado pela Livraria Garnier, edição de 1914¹⁸⁵. Esta reedição foi apresentada por Olavo Bilac, que afirma ter respeitado “o plano adotado pelo seu autor”, em seu trabalho de complementação da última edição ainda revisada e complementada por Joaquim Manoel de Macedo. O exemplar analisado possui 63 lições distribuídas em 523 páginas. As “Lições de História do Brasil” são iniciadas com um texto sobre a supremacia de Portugal nos mares e terminam com um sobre o governo republicano de Marechal Hermes da Fonseca que teve início em 1910 e término em 1914. A edição que analisamos, inclui o prefácio da primeira edição, redigido por Joaquim Manoel de Macedo.

No prefácio, autor apresenta seu livro, as lições que o compõem, as explicações sobre o tema, os questionários e os quadros sinópticos apresentados ao final de cada lição, com o

¹⁸⁴ SERRA, Tania Rebelo Costa. *Joaquim Manoel de Macedo ou os dois Macedos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. p. 109.

¹⁸⁵ Segundo Tania Rebelo Costa Serra, Olavo Bilac foi responsável pelas edições publicadas em 1905 e 1914. Questionável esta datação pois, na edição de 1914, a última lição refere-se ao governo de Hermes da Fonseca, de 1910 a 1914, e à posse de seu sucessor, Wenceslau Braz, em 15 de novembro de 1914. Levando em consideração todo o processo de editoração e confecção de um livro, o tempo transcorrido entre a atualização do conteúdo e sua manufaturação e publicação para estar em desacordo.

“fim de facilitá-las, e de gravá-las na memória dos discípulos”¹⁸⁶, como por ele explicitado. Além disso, o autor ressalta a importância da mediação do professor no uso do livro didático, ao afirmar que, como este compreende a “alma do livro”, deveria dar-lhe vida, aplicando-o com paciência e ciência no ensino. Para ele, decorar não é saber a lição, os alunos devem compreender o que está expresso e o que significam as palavras que repetiu de cor. Também recomenda que o professor complemente as explicações inclusas ao final de cada lição e que, somente após esta ser bem compreendida, é que a atividade de responder os questionários deveria ser realizada. Quanto ao quadro sinóptico, o autor orienta o professor para que seja reproduzido, pelos alunos, de cor, na pedra ou no papel. Tais procedimentos, segundo Joaquim Manoel de Macedo, representariam um roteiro seguro para o bom desempenho docente, compreendiam um método de ensino cuja aplicação “se podem colher em pouco tempo importantes resultados”¹⁸⁷.

Embora defendesse a compreensão do assunto tratado, Joaquim Manoel de Macedo não descartava, porém, o método usual de memorização, via repetição dos assuntos, de forma oral ou escrita. Sua proposta era, sem dúvida, inovadora para a época, ao enfatizar a mediação do professor e a valorização do manual didático, com suas explicações, perguntas e quadros sinóticos, como estratégias de compreensão e de memorização do conteúdo ensinado nas aulas de história. A ênfase dada à memorização, particularmente em razão da prática docente predominante à época comprometeu, porém e durante muito tempo, a compreensão dos conteúdos históricos ensinados em sala de aula. Registros de memória acerca da experiência como aluno de Joaquim Manoel de Macedo identificam-no como professor que priorizava e centrava seu fazer didático no método da memorização, da aprendizagem dos conteúdos por meio das atividades de repetição, oral e escrita, dos conteúdos do manual didático. É o que nos informa Vieira Fazenda, que foi aluno daquele professor em 1865, quando cursava o sétimo ano:

Nunca pude compreender como, sendo Macedo homem ilustrado, não permitisse a seus alunos apreciar a nossa História, com um pouco de filosofia. Era repetir o que estava no compêndio e nada mais. Se Nabuco fosse vivo não me deixaria mentir. Muitas vezes foi chamado à ordem, quando pretendia fazer considerações sobre a Guerra Holandesa, Inconfidência Mineira, Pedro I, a dissolução da Constituinte, etc.

¹⁸⁶ MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Paris: Livraria Garnier. 1905. p. 1.

¹⁸⁷ Idem, *ibidem*.

E quando dava na mente transcrever na pedra, palavra por palavra, os fastidiosos mapas anexos ao Compêndio? Aquilo era uma grande cacetada, diminuída pelo socorro de algum companheiro, verdadeiro ponto soprador, como se usa no teatro.

Nesses dias Macedo levava a escrever folhetins para a Revista Popular ou a rever provas de escritos seus. De quando em vez, levantava a cabeça, ou não via a “cola” ou se mostrava despercebido, enquanto o pobre paciente suava em bicas e almejava a hora de terminar a aula.¹⁸⁸

Evidencia-se, no relato, a localização do mestre Macedo na cultura escolar da época, não apenas pelo método didático da memorização como também pela alternância do trabalho docente com outras atividades profissionais. Seu livro também apresenta uma narrativa perfilada à concepção de história da época, particularmente à do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Embora não explicita suas fontes e referências bibliográficas, suas lições são repletas de grandes governantes e de seus feitos, tudo cronologicamente datado. Uma história entendida como “mestra da vida” na qual o passado explica o presente e ensina a direção do futuro. O ensino de história cumpriria assim esse papel pedagógico de formação do cidadão brasileiro, pautada nos exemplos dos “grandes homens” do passado.

A obra didática de Joaquim Manoel de Macedo guarda, assim, semelhanças com a narrativa de Varnhagem, pois inspira-se no elogio do passado colonial, nos feitos do colonizador português. História, essa, que, de acordo com José Carlos Reis, atendia às demandas do presente, já que:

Em sua visão essencialmente política do Brasil, reconstrói o seu passado, dá sentido aos seus fatos e personagens e estabelece o seu futuro. Os sujeitos da história do Brasil são o homem Branco e o Estado Imperial. O passado colonial deve ser reconstruído como suporte de um Brasil branco e europeu. O problema político que os historiadores brasileiros enfrentavam teoricamente nos anos 1840-50 era o da transformação da ex-colônia em uma nação. A colônia tinha legado uma sociedade heterogênea, incompatível social e etnicamente.¹⁸⁹

As concepções de nação, povo e identidade brasileira incluíam pensar a continuidade e também a descontinuidade em relação ao passado colonial. Segundo José Carlos Reis, a solução apresentada por Varnhagem, em sua “História geral do Brasil”, foi pensar “o Brasil com o conceito de “raça” e a sociedade brasileira como uma mescla de raças. A dominação

¹⁸⁸ FAZENDA, José Vieira. Antiquilhas e Memórias do Rio de Janeiro. *Revista do IHGB*. Tomo 95, vol. 149, 1923. p. 266.

¹⁸⁹ REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagem a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 9. ed. p. 31.

branca se ocultava sob a tese da miscigenação democrática”¹⁹⁰. O português compreendia tudo de positivo que a Europa representava, sendo esta a referência que as elites brasileiras projetavam para si e para o país como meta e destino a serem alcançados enquanto nação “civilizada”.

Não por acaso, Joaquim Manoel de Macedo inicia a primeira lição do manual, intitulada “Ideias preliminares. 1411-1499”, exaltando o espírito aventureiro e descobridor dos portugueses, afirmando que “no século décimo quinto Portugal maravilhou o mundo pelas admiráveis descobertas e conquistas que seus navegantes empreenderam e levaram a efeito”¹⁹¹. Destaca a iniciativa de D. Henrique, ao financiar e incentivar o desbravamento dos mares, com a criação da “escola” de Sagres. Dessa forma, a história do Brasil nascia justamente das razões ibéricas, marcada pela expansão e conquistas de Portugal. O autor segue elogiando reis, governantes, administradores portugueses, que ao realizarem grandes feitos ainda no período colonial, delinearam o futuro da nação.

Em sua obra didática, Joaquim Manoel de Macedo enfoca as ações que os portugueses realizaram no Brasil em seu feito colonizador. Além disso, faz referências, em duas lições, ao indígena, descrevendo seu modo de vida, costumes, práticas sociais e religiosas. O tema escravidão aparece também somente em duas lições: na “Lição XXV – Destruição dos Palmares” e na “Lição XLVIII – A abolição e a República”. Esta última lição foi inserida por Olavo Bilac quando da edição da obra de 1905¹⁹², reeditada em 1914, conforme presumimos da “Advertência” existente naquela reedição sem explicação de data, já que Joaquim Manoel de Macedo faleceu em 1882.

Ciro Flávio de Castro. B. de Melo, ao analisar o manual de Joaquim Manoel de Macedo, ressalta que “se ao aluno cumpria seguir o livro, ao literato abria-se o espaço das observações sobre atualidades e política transmitidas por seus outros trabalhos literários.”¹⁹³ Não por acaso, Joaquim Manoel de Macedo foi lacônico no tocante à escravidão, pois era tema que podia provocar melindres, contrariar interesses e nem mesmo era visto como grande acontecimento do passado heroico. Embora presente no cotidiano social, era regime de trabalho visto como necessário às exigências econômicas da época e não como fato histórico.

¹⁹⁰ Idem, *ibidem*.

¹⁹¹ MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil*. Op. Cit., p. 3.

¹⁹² SERRA, Tania Rebelo Costa. Op. cit. p.342.

¹⁹³ MELO, Ciro Flávio de Castro B. *Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008. p. 69.

O mesmo não podemos dizer de sua obra “As vítimas-algozes”, publicada em 1869. Trata-se de um folhetim de cunho antiescravista composto por três contos: “Simeão, o crioulo”, “Pai Raiol” e “Lucinda, a mucama”. Na apresentação, Joaquim Manoel de Macedo, ressalta não ter interesse em retratar, nas “educativas” e “moralizantes” histórias que entregava aos leitores, “o quadro do mal que o senhor, ainda sem querer, faz ao escravo”¹⁹⁴, mas, sim, o “quadro do mal que o escravo faz de assento propósito ou às vezes irrefletidamente ao senhor”¹⁹⁵. Como assinalado pelo próprio autor, o propósito pedagógico do folhetim é o de ensinar aos leitores, por meio do medo, quanto aos perigos e à necessidade de se extinguir a escravidão. A abolição do trabalho escravo no país deveria ser feita não por razões humanitárias, mas porque os escravos disseminavam a corrupção física e moral, é a tese defendida por Joaquim Manoel de Macedo, fundamentada no argumento de que a escravidão era um mal, uma doença que corroía a sociedade. Segundo José Murilo de Carvalho, essa obra busca “assustar os senhores de escravos pintando figuras sinistras de feiticeiros negros engendrando terríveis vinganças”¹⁹⁶.

Como obra emblemática do pensamento de Joaquim Manoel de Macedo acerca da escravidão, foi assim que entendemos o folhetim. Assim, por exemplo, em seu terceiro conto – “Lucinda, a mucama”, o autor conta a história de Cândida, filha de honrado negociante e agricultor do interior da província do Rio de Janeiro. Em seu aniversário de onze anos, a menina recebeu de presente do padrinho, Plácido Rodrigues, uma escrava crioula chamada Lucinda, de doze anos, jovem “muito viva e alegre com pretensões a bom gosto no vestir; com aparências de compostura decente nos modos; diligente e satisfeita no trabalho”¹⁹⁷. Lucinda era, porém, uma escrava adolescente que escondia, dissimuladamente, “os conhecimentos e noviciados dos vícios e das perversões da escravidão”¹⁹⁸. Dessa forma, Lucinda, pela sua condição de raça e de escrava, não obstante à aparência, era pessoa “indigna de se aproximar de uma senhora honesta, quanto mais de uma inocente menina”¹⁹⁹. Com efeito, a mucama influencia Cândida pervertendo-a, ao lhe ensinar sobre o que ocorre quando a menina vira moça, despertando-lhe a curiosidade pelos rapazes, ministrando-lhe lições de flerte e namoro, mostrando-lhe ser mais divertido namorar vários rapazes ao mesmo tempo.

¹⁹⁴ MACEDO, Joaquim Manoel de. *As vítimas-algozes: quadros da escravidão*. São Paulo: Martin Claret, 2010. p. 5.

¹⁹⁵ Idem. *Ibidem*.

¹⁹⁶ CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p. 246.

¹⁹⁷ MACEDO, Joaquim Manoel de. *As vítimas-algozes: quadros da escravidão*. Op. cit. p. 93.

¹⁹⁸ Idem, p. 94.

¹⁹⁹ Idem, *ibidem*.

Enfim, tudo aquilo socialmente condenado em termos de formação de uma donzela, porque eram conhecimentos responsáveis pela “excitação dos sentidos”, foi ensinado pela jovem mucama à sua jovem ama. Segundo o autor, as lições de amor da mucama eram inspiradas “pelo sensualismo brutal, em que se resume todo o amor nos escravos”²⁰⁰, sendo, assim, uma presença perigosa para a sociedade, uma fonte de todos os vícios, “um charco em comunicação com a fonte límpida”²⁰¹.

Não obstante condenar e denunciar os males da escravidão, a obra não teve a repercussão esperada por Joaquim Manoel de Macedo, já que foi considerada exageradamente realista e imprópria para o público fiel do autor. É o que sugere a crítica veiculada no jornal “Vida Fluminense”, ao afirmar que “certas descrições são feitas demasiado ao vivo, e há cenas verdadeiramente repugnantes. É levar muito longe a escola realista. Em resumo: a obra pode aproveitar a homens feitos, mas é sobejamente imoral para penetrar no lar doméstico”²⁰².

Além de escritor e professor no Colégio Pedro II, Joaquim Manoel de Macedo foi deputado provincial e deputado geral, membro do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte, da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e do IHGB. Nesta instituição exerceu o cargo de 1º Secretário, tendo atuado ali como orador em várias de suas sessões. Era, certamente, um intelectual e um político comprometido com a monarquia e com a classe proprietária, posições que fundamentavam sua literatura antiescravista. No caso da obra didática é visível sua posição de manter-se distanciado de tema tão polêmico, optando pelo silenciamento e reservando suas opiniões para os folhetins e romances.

Assim, na “Lição XXV – Destruição dos Palmares”, de seu livro didático, Joaquim Manoel de Macedo refere-se à escravidão apenas no que concernia à insatisfação dos escravos com sua condição. Estes, aproveitando-se da desordem estabelecida pelas guerras holandesas, fugiram das fazendas e formaram quilombos, conhecidos pelo nome de Palmares. Seus habitantes, escravos fugidos, eram os quilombolas, cujo número chegava a “alguns mil, e tiveram uma espécie de governo, cujo chefe se denominava Zumbi”²⁰³. A existência dos Palmares constituía, para o autor, sério perigo à ordem e à propriedade, razão pela qual, finda a guerra com os holandeses, várias investidas militares foram realizadas contra os quilombolas, todas elas infrutíferas. Somente quando o paulista Domingos Jorge Velho deu

²⁰⁰ Idem, p. 93.

²⁰¹ Idem, ibidem.

²⁰² SERRA, Tania Rebelo Costa. Op. cit. p.261.

²⁰³ MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil. Op. Cit.*, p. 224.

início aos combates, seguiu-se “encarniçada campanha” até a vitória dos paulistas. Ressaltava o autor que “Zumbi e alguns de seus principais companheiros preferiram a morte à escravidão, despenhando-se do alto de um rochedo”²⁰⁴. O autor encerra a narrativa sobre a escravidão em seu livro, revelando tanto o valor dos paulistas em derrotar um quilombo até então inexpugnável como também a coragem dos quilombolas que preferiram morrer a serem reescravizados. A atuação heroica de uns e outros é destacada como exemplo a ser seguido pelas gerações do futuro. Defesa da ordem e defesa da liberdade são dois valores destacados nessa lição, mobilizados para reforçar os sentimentos de pertencimento à nação cuja origem localiza-se na experiência colonial, nos feitos heroicos do passado.

Na “Lição XLVIII – A abolição e a República, 1888-1889”, o autor defende que o Brasil demorou a decretar a emancipação dos escravos pela impossibilidade de os governos promoverem tal ato sem prejudicar os interesses do Estado e também dos particulares. Assim a abolição conduzida dentro da lei e da ordem, “sem derramamento de sangue, entre expansões de júbilo intenso e fraternal”²⁰⁵. Primeiramente, a escravidão foi golpeada pela extinção do tráfico, em 1850, complementada depois pela lei de 1871, duas medidas legais por meio das quais “estava assim virtualmente extinta a escravidão, pela extinção de duas fontes que a alimentavam”²⁰⁶. A imprensa e a opinião pública foram grande incentivadoras do partido abolicionista “que, cada vez se tornava mais forte, exigia a liberdade, imediata e sem condições, para todos os escravizados”²⁰⁷. A causa abolicionista conquistou adeptos graças à “propaganda abolicionista” que, ao dilatar-se, impunha-se, conquistava todos os espíritos liberais”²⁰⁸. Embora fossem vários os “projetos, apresentados ao Parlamento”, apenas um converteu-se em lei, o que concedeu abolição imediata e sem indenização aos proprietários, conhecida como Lei Áurea, sancionada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888.

O texto faz também referências ao movimento de alforrias em massa nas províncias de Ceará, Amazonas e Rio Grande do Sul, visto como expressão da força e da pressão da propaganda abolicionista. Esta teve grande influência na expansão do movimento abolicionista com escravos abandonando as fazendas, o exército recusando-se a intervir para sufocar os levantes e os proprietários concedendo alforrias por iniciativa própria, antes da aprovação da lei de 1888.

²⁰⁴ Idem. p. 225.

²⁰⁵ Idem. p. 428.

²⁰⁶ Idem. p. 429.

²⁰⁷ Idem, ibidem.

²⁰⁸ Idem, ibidem.

É visível, na obra, o espaço dedicado ao movimento abolicionista, significado como resultado da propaganda abolicionista, sob controle do governo imperial e sob a mediação parlamentar. Todavia, o autor não explicita nomes dos jornais, não faz referência aos inúmeros panfletos que circulavam como propaganda do movimento abolicionista, apesar de registrar a pressão da opinião pública, construção que remete à ideia de anonimato. Não há referência à participação efetiva de escravos e ex-escravos no movimento até porque, para o autor, escravos e ex-escravos não integravam a opinião pública. A abolição foi percebida como obra do governo imperial, mais precisamente da Princesa Isabel, ao constituir um gabinete cujo chefe maior era o ministro João Alfredo, político sensível à causa abolicionista. Além disso, indiretamente, o autor destaca a mediação parlamentar na proposição, discussão e aprovação das leis abolicionistas.

Significativamente, no quadro sinóptico, ao final da lição, encontram-se destacados os principais personagens e acontecimentos que levaram à extinção final da escravidão no Brasil. Assim, referente à abolição constam: José Clemente Pereira, estadista do 1º Império, apresentou projeto de lei proibindo o comércio de escravos, em 1826; Eusébio de Queiróz, estadista do 2º império, promoveu a lei que extinguiu o tráfico de escravos, em 1850; Visconde do Rio Branco, estadista do 2º Império, promoveu a decretação da lei do Ventre Livre, em 1871; João Alfredo Correa de Oliveira, estadista do 2º Império, promoveu, “como chefe do ministério abolicionista, a decretação da lei da Abolição”, em 1888; Princesa Isabel, sancionou a Lei do Ventre Livre, em 1871 e a Lei de 13 de Maio de 1888.

Nas perguntas dispostas ao final da lição, a maioria delas diz respeito aos aspectos legais e às protagonizações de políticos e membros do governo imperial nos acontecimentos da abolição. São perguntas que não exigem do aluno nada além daquilo que o texto explicita, com o visível objetivo de produzir a memorização, como, por exemplo: “Qual foi a primeira lei que combateu eficazmente a escravidão no Brasil?”, “A quem, principalmente, é devida a decretação d’essa lei?”, “Quem promove a decretação da lei de 28 de setembro de 1871?”, “Quem a sancionou?”, “Quando foi, afinal, totalmente extinta a escravidão no Brasil?”, “Que ministério obteve das câmaras a decretação d’essa lei?” e “Quem a sancionou?”.

O questionário nada indaga sobre a campanha abolicionista, ou sobre a importância dos jornais, como veículos das ideias abolicionistas. Esse silêncio não significa um lapso de memória de quem elaborou o questionário, mas a prevalência de enfoque dado à memória oficial e à concepção de história fundada na ação dos governantes e/ou de indivíduos

excepcionais, condutores da nação. São perguntas cujo objetivo é o de memorizar aquilo que é significado como importante pelos discursos oficiais que constroem um silêncio sobre a atuação de outros atores sociais, igualmente participantes do movimento abolicionista e da construção da nação. Trata-se de operação de construção da memória e da história que nos remete às reflexões de Michael Pollak, para quem:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado.²⁰⁹

A lição sobre a abolição confere primazia à atuação do governo imperial na condução do caso. Esse enfoque, que confere peso maior ao acontecimento da abolição à iniciativa do imperial, integra a formação discursiva da época, emana da produção historiográfica do IHGB, com ressonâncias até os dias atuais. Um desses estudos é o de José Murilo de Carvalho que classifica a abolição como resultado de um conjunto de políticas públicas imperiais apoiadas pela Coroa que levaram, gradualmente, à extinção da escravidão. A iniciativa da Coroa, ao apoiar o encaminhamento dessas políticas, e o sucesso alcançado respondem inclusive pelo divórcio entre o “rei e os barões”, cuja aliança tinha sido fundamental para a sustentação da monarquia. Para José Murilo de Carvalho, nos últimos anos da escravidão, não obstante a campanha popular pela abolição,

o incentivo da Coroa nunca deixou de se fazer sentir, seja em manifestações pessoais do imperador e da princesa Isabel, seja no títulos nobiliárquicos oferecidos aos que libertassem escravos, seja pela ação direta. (...). A posição da Coroa sem dúvida encorajava a atuação dos abolicionistas e reduzia substancialmente a credibilidade das medidas repressivas do governo.²¹⁰

Assim, na leitura do historiador, coube aos abolicionistas e à ação popular um papel apenas complementar na efetivação da abolição, já que ao longo do percurso abolicionista, em especial a partir do Segundo Reinado, “a ação do governo foi consistentemente mais favorável às medidas abolicionistas do que a dos proprietários”²¹¹. O posicionamento dos ministérios pendeu ora a favor, ora contra as ações abolicionistas, e isso não foi especificidade

²⁰⁹ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989. p. 8.

²¹⁰ CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 320.

²¹¹ Idem, p. 321.

de um partido ou outro. Do clima divergente entre Coroa, ministérios e proprietários, surgiram mudanças políticas que contribuíram para a abolição da escravatura e, nesse movimento, para o declínio do governo imperial, quando finalmente opera-se o divórcio entre o rei e os barões, Segundo José Murilo de Carvalho,

pode-se dizer que o sistema imperial começou a cair em 1871 após a Lei do Ventre Livre. Foi a primeira clara indicação de divórcio entre o rei e os barões, que viram a Lei como loucura dinástica. O divórcio acentuou-se com a Lei dos Sexagenários e com a abolição final. É fato aceito por todos os estudiosos, por exemplo, que a adesão ao republicanismo aumentava substancialmente à época de medidas abolicionistas.²¹²

3.2 - A abolição de João Ribeiro

Como muitos intelectuais de seu tempo, João Ribeiro atuava em diversos setores da vida cultural, tendo sido jornalista, filólogo, ficcionista, folclorista, diretor de almanaques e professor. O exercício do magistério no Colégio Pedro II foi atividade importante para credenciá-lo como autor de livros didáticos. Segundo Arlete Gasparello, a opção pela escrita de livros didáticos foi movida principalmente pela necessidade de sustento, já que o autor possuía

família numerosa, sem grandes recursos, necessitava dedicar-se ao ensino e à elaboração de livros didáticos, como forma de trabalho para o sustento dos seus. (...) Mas o argumento decisivo - financeiro - justificava a opção por compêndios, de retorno mais garantido, porque escritos por um Catedrático do Colégio, nessa época ainda rótulo reconhecido socialmente, por isto mesmo apresentado na capa das obras didáticas²¹³

Em 1900, João Ribeiro publica o livro didático, “História do Brasil – Curso Superior”²¹⁴, pela editora Livraria Cruz Coutinho, de Jacintho Ribeiro dos Santos, obra destinada ao ensino secundário e adotada pelo Colégio Pedro II. Até a 13ª edição, as revisões

²¹² CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 323.

²¹³ GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004. p. 163.

²¹⁴ Embora o subtítulo seja “Curso Superior”, esse livro didático foi destinado ao ensino secundário. Parece-nos que o subtítulo foi modo utilizado por João Ribeiro para anunciar sua obra como excepcional no tocante às suas perspectivas de ensino, ensino de História e História do Brasil. Afinal, o próprio autor afirma, na introdução da obra, transcender conhecimentos.

e complementações foram feitas pelo autor, sendo que após seu falecimento, em 1934, foram feitas por um de seus dezesseis filhos, Joaquim Ribeiro. Este permaneceu fazendo tal trabalho até a 19ª edição, publicada em 1966 pela editora Francisco Alves²¹⁵. No presente estudo, consideramos a segunda edição, publicada em 1901 pela editora Francisco Alves, com prefácio de Tristão de Alencar Araripe Júnior.

O livro “História do Brasil – Curso Superior” encontra-se organizado em nove partes, cada uma delas com vários tópicos. Assim, a parte I “O descobrimento”, possui onze tópicos; a parte II, “Tentativa unitarista e organização da defesa”, com seis tópicos; parte III, “Luta pelo comércio livre contra o monopólio”, com onze tópicos; parte IV, “A formação do Brasil – a) A história comum”, com catorze tópicos; parte V, “A formação do Brasil – b) A história local”, com dois tópicos; parte VI, “Definição territorial do país”, com dois tópicos; parte VII, “O espírito da autonomia, com quatro tópicos”; parte VIII, “O absolutismo e a revolução – República e constituição”, com quatro tópicos; parte IX, “O império. Progressos da democracia”, com nove tópicos, sendo o último deles “A abolição e a república”. Além do índice, o livro possui prefácio, introdução, notas de rodapé e, ao final, um quadro com a sinopse cronológica dos “principais sucessos da história do Brasil”²¹⁶. Diferentemente da maioria dos livros didáticos da época, não possui questionários, sugestões de atividades ou exercícios a serem realizados pelos alunos. Além disso, de modo pouco usual à época, inclui, ao final, uma bibliografia.

No prefácio, elaborado por Tristão de Alencar Araripe Júnior, sob o título “João Ribeiro, filósofo e historiador”, aquele ressalta alguns traços da concepção metodológica, pedagógica e historiográfica de João Ribeiro. Dentre eles, a clareza da escrita, qualidade vista como resultado da variedade da atuação cultural do autor, desdobrada em professor, intelectual e artista. Nessa formação, o cuidado com o aperfeiçoamento intelectual alcançado “depois de dois anos na Alemanha, comissionado pelo Governo para estudar os processos de ensino superior da História”. Trata-se de experiência que, segundo o prefaciador, possibilitou a João Ribeiro unir conhecimento histórico e pedagógico, aliança extremamente proveitosa para a produção do manual. Segundo Tristão de Alencar Araripe Junior:

²¹⁵ PINA, Maria Cristina Dantas. *A escravidão no livro didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo. p. 189.

²¹⁶ RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Curso superior. Rio de Janeiro: Ed. Jacintho Ribeiro dos Santos. 1901. p. 401.

João Ribeiro assimilou esse espírito característico da literatura alemã; e não o fez embalde, porque hoje não hesita em o pôr ao serviço do ensino da História Geral da Civilização e do Brasil, dando a seus novos trabalhos o encanto que só o home de letras, dedicado ao magistério, ou privat-dozent, educando à moderna, na Filologia clássica, consegue imprimir nesses manuais insignes que são a glória da pedagogia do século.²¹⁷

Para o prefaciador, o livro de João Ribeiro é moderno e inovador, pois expressa a junção entre exercício docente e o conteúdo histórico, com muitas possibilidades para o campo educacional. Assim, se o professor, por meio do livro didático, souber aproximar-se do aluno poderá “transformar as ideias gerais em sentimentos, vestindo-as com as cores dos objetos da vida diária e familiarizando o espírito infantil”²¹⁸. O livro funcionaria como “excelente guia” para a formação histórica do aluno na avaliação do prefaciador, já que seu uso inclui a mediação crítica do professor. Assim, no uso desse material didático, o aluno deverá

ler do seu livro as narrações e fatos capitais da história nacional, o que se pode chamar a parte dramática dos acontecimentos; o mais fica a cargo do professor. O compêndio fornece todas as indicações que o devem induzir a estudar não somente a filosofia dos fatos, a sua filiação, e as interdependências geográficas mas também a oportunidade de exibi-las e o modo consentâneo a cada aluno de despertar o interesse sobre eles, servindo-se das analogias que no ambiente próximo se oferecem como veículo da iniciação. Esta direção no compêndio é dada ao mestre inteligente com critério desejável, o que não o priva de modificá-la, de acordo com a crítica que cada professor tenha conseguido fazer sobre documentos originais.²¹⁹

Se o manual de João Ribeiro encontra-se informado por renovada visão acerca do ensino e da história, o mesmo não poderia ser dito quanto à atuação do autor como professor no Colégio Pedro II. É o que se depreende do relato de Pedro Nava, um de seus ex-alunos, no livro “Chão de Ferro”. Neste, Pedro Nava, aluno de João Ribeiro no quarto e quinto ano do antigo curso ginásial, registra que os alunos aprendiam mais com o livro didático do mestre do que com ele próprio, que pouco ensinava nas aulas de História do Brasil. Conforme as memórias de Pedro Nava:

No quinto ano os livros adotados eram a História do Brasil do próprio João Ribeiro e os Pontos de História do Brasil do professor da cadeira no Externato – Pedro do Couto. O que fora o ensino do quarto ano, continuou no quinto. Aprendíamos muito mais nos livros do nosso mestre como leitura de repouso nas longas horas vagas ou nas longuíssimas dos estudos da manhã e da noite que com o ele próprio. Mas ele estava nos livros... Folheá-los era folheá-lo...Porque como professor, como dador de aulas, João Ribeiro

²¹⁷ ARARIPE JUNIOR APUD RIBEIRO, João. Op. cit. p. 8.

²¹⁸ Idem. p. 12.

²¹⁹ Idem, ibidem.

era extremamente displicente. E tinha razão. Só no Brasil, um homem daquela classe e daquela estatura ficava vegetando entre jovens malandros de ginásio.(...) Ele preferia a reunião que sempre havia, dos mais curiosos e inteligentes em torno de sua mesa e ficava de prosa com eles até que passasse a hora.²²⁰

No relato de sua experiência como aluno do Colégio Pedro II, Pedro Nava também nos fornece indícios do método de ensino usado por João Ribeiro, ao sublinhar que este seguia “marcando e tomando lições. Marcando sabatinas e corrigindo as besteiras de nossas escritas.”²²¹ Como se vê, embora os conteúdos da disciplina história, assim como sua escrita, tivessem adquirido um viés mais crítico e menos descritivo, o método de ensino pautava-se ainda e predominantemente na memorização, via recitação oral e escrita dos conteúdos do livro didático. O método da memorização permanecia amplamente utilizado, seja nas sabatinas orais, seja nos testes escritos, naqueles inícios do século XX, prática questionada nas propostas dos escolanovistas, que defendiam a substituição dos métodos mnemônicos pelos

métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a realização de trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar.²²²

Na introdução do manual, João Ribeiro apresenta de suas concepções acerca da História do Brasil e do livro didático. Assim, ele defende a feitura do livro consoante à antiga tradição dos cronistas, no estilo *Notícia* ou *Tratado do Brasil*, por entender que supriam a escassez de fatos políticos com o estudo da terra e das gentes que a habitavam. Esta riqueza de informação das crônicas havia sido apagada da cultura histórica do país, substituída que fora pela história política acontecimental. Segundo João Ribeiro, aquele

belo costume logo se perdeu, porque, adquirindo o Brasil os foros de nacionalidade, a sua história começou a ser escrita com a pompa e o grande estilo da história europeia; perdeu-se um pouco de vista o Brasil interno por só se considerarem os movimentos de administração e os de represália e da ambição estrangeira, uns e outros agentes da sua vida externa.²²³

²²⁰ NAVA, Pedro. *Chão de Ferro. Memórias*, vol. 3. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976. p. 253.

²²¹ Idem. p. 253.

²²² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p 21-22.

²²³ RIBEIRO, João. *Op. Cit.* p. 21.

Em seus combates por uma “nova história”, João Ribeiro lamenta e critica a história até então predominante, escrita segundo aos moldes europeus e alheia às especificidades nacionais, cujas feições derivam do colono, do jesuíta e do mameluco. Denuncia a história presente nos livros didáticos que dá excessivo valor aos governadores e à administração, com prejuízo à compreensão da formação histórica do Brasil, que deveria ser objetivo primeiro do estudo e do ensino da história. Segundo João Ribeiro:

É certo e é difícilimo atender a todos os elementos que entraram na composição do Brasil, marcar-lhes o grau de colaboração em que agiram. Seria preciso atender num só tempo ao trabalho de toda a cultura coletiva, na vida oficial e na do povo.²²⁴

Propõe uma escrita e um ensino de história em que seja possível conhecer os dois lados da história, pois entende que “pelo exclusivo conhecimento das guerras nunca poderemos conhecer os povos, como nunca lograremos conhecer a vítima pelas informações do algoz”²²⁵. Assim, em seu livro, procura abordar um pouco “dessas ideias gerais”²²⁶. Ressalta que, nesse sentido, sua obra é inovadora, porque transcende ao iniciado por Karl Friedrich Phillipp von Martius, ao ampliar os focos de irradiação da cultura e da civilização. Diferentemente dos estudos anteriores que se mantinham orientados sob a lógica da cronologia, seu livro pauta-se no esforço de uma nova síntese da multiplicidade de nossa formação histórica, perspectiva na qual o autor se reconhece como primeiro, conforme ele mesmo explicita:

Do sentido em que se deve tratar a história interna von Martius deu apenas indicações vagas e inexatas, mas caracterizou a multiplicidade de origens e de pontos de iniciação no vasto território; sem embargo da contestação de alguma crítica menos bem informada, fui o primeiro a escrever integralmente a nossa história segundo nova síntese. Ninguém, antes de mim, delineou os focos de irradiação da cultura e civilização do país; nenhum dos nossos historiadores ou cronistas seguiu outro caminho que o da cronologia e da sucessão dos governadores, caminho seguro mas falso em um país cuja história se fazia ao mesmo tempo por múltiplos estímulos em diferentes pontos.²²⁷

Na interpretação que fez da experiência histórica brasileira, João Ribeiro avalia que a monarquia seria o último vestígio da sociedade colonial e, ao mesmo tempo, o mais delicado e tênue elo em que se percebia “sua natureza extrema e frágil dissipar-se como espírito”, pois dali em diante “o Brasil terá que andar sozinho, e desabituaado do trabalho, ganhar o pão

²²⁴ Idem, *ibidem*.

²²⁵ Idem, *ibidem*.

²²⁶ Idem, *ibidem*.

²²⁷ Idem, p. 22-23.

amargo da vida chamada independente”²²⁸. Sua narrativa estende-se até a proclamação da República, acontecimento que trata juntamente com a abolição da escravidão. Sua recusa em estender sua narrativa além desses acontecimentos é justificada pelo argumento de que “os sucessos” daquela atualidade ainda seriam colhidos, sendo, assim, “prematureo julgá-los num livro destinado ao esquecimento das paixões do presente e a glorificação da nossa história.”²²⁹

Na bibliografia, o autor explicita que utilizou muitos materiais para compor seu “livrinho”, sendo que, destes, o “mais importante foi a coleção da *Revista Trimestral do Instituto Histórico* e, depois dela, as obras dos nossos antigos escritores e cronistas”²³⁰. As referências modernas se devem a Joaquim Nabuco, Rio Branco, Silvio Romero, Araripe Junior, Capistrano de Abreu, José Veríssimo, Homem de Melo, dentre outros. Consulta, ainda, a obra de Gottfried Heinrich Handelman, “História do Brasil”, publicada em 1860, a qual João Ribeiro considera “ser a melhor história do Brasil, depois de Southey”²³¹. Além disso, também consultou Varnhagem, cuja obra “ainda que mais exata e erudita, não tem os atrativos da verdadeira história, e seu autor é alheio a toda a emoção que não seja puramente crítica, a de verificar datas, notar e descobrir os desacertos ou falhas dos que lhe desagradam”²³². Não se esquece de identificar-se como historiador perfilado ao modo de fazer história de Karl Friedrich Phillip von Martius, autor que seguiu à risca quanto às suas indicações sobre a “legislação a respeito dos índios e o tráfico de escravos, e os admiráveis conselhos da sua dissertação: “Como se deve escrever a história do Brasil”²³³.

Para a segunda edição, o autor incluiu contribuições de algumas monografias e de cartas com sugestões de retificações a serem feitas, sendo que dentre estas, “contribuíram para melhorar esta obrinha, os Srs. Capistrano de Abreu, Xavier da Veiga, Araripe Junior, Nelson de Senna e outros que delicadamente me enviaram retificações que, é escusado dizer, aceitei com júbilo, e aqui agradeço”²³⁴. Como se vê, o autor, para escrever seu compêndio, não apenas consultou os nomes reconhecidos no cenário historiográfico de sua época, os antigos e os novos, mas também acrescentou, em edição posterior, as contribuições, as retificações encaminhadas, o que indica inclusive para a ressonância de sua obra junto ao público.

²²⁸ Idem. p. 23.

²²⁹ Idem. p. 24.

²³⁰ Idem. p. 403.

²³¹ Idem. p. 390.

²³² Idem, ibidem.

²³³ Idem, ibidem.

²³⁴ Idem. p. 23..

Em “História do Brasil – Curso Superior”, as referências à escravidão não se encontram apenas em um capítulo/tópico. Assim, na parte II, “Tentativa de unidade e organização de defesa”, no tópico “As três raças – a sociedade”, João Ribeiro concebe a nacionalidade brasileira fundada na mistura de três raças, o branco português, o negro africano e o índio, tal como ensinado por Karl Friedrich von Martius. Estabelece uma hierarquização das raças, as inferiores e as superiores, segundo suas qualidades, “o branco inteligente, mas ávido e atroz; o negro servil e o índio ativo, mas indolente, são os três elementos d’onde vai sair a nacionalidade futura.”²³⁵ Afirma que “o negro, o fruto da escravidão africana, foi o verdadeiro elemento econômico, criador do país e quase único”²³⁶, pois o país sustentava-se da atividade agrária. Assim a escravidão negra teria sido preferida à escravidão vermelha por fatores econômicos e raciais e não por humanitarismo para com os indígenas, pois, segundo o autor, “o sentimento de humanidade não justifica a escravidão negra de preferência à vermelha, menos culta; antes o justificava o instinto prático, senão o prejuízo da cor, por se considerar a última mais próxima do branco”²³⁷. Na explicação dada, o ineditismo de sua abordagem, ao recusar o fator humanitário e focar razões econômicas e raciais para a escravização africana, algo ainda incomum nos livros didáticos da época.

Na parte IV, “A formação do Brasil”, no tópico “A escravidão negra”, o autor descreve os primórdios do “infame comércio”, prática comercial que os portugueses desenvolveram desde os primeiros contatos com o continente africano, ainda no século XV:

A escravidão negra começou com os descobrimentos portugueses na África. Foi um português, Gilianes, o primeiro que aprisionou nas Canárias alguns homens, que escravizou e trouxe a vendê-los na Europa; o príncipe Henrique, estranhando essa crueza, mandou que o aventureiro os restituísse à pátria donde foram roubados. A ousadia do pirata porém, foi logo despertando a cobiça de outros; a lúgubre aventura encontrou defensores e foi logo largamente imitada. Em 1442, Antão Gonçalves aprisionou vários mouros da Costa do Ouro, e só os restituiu e resgatou a troca de escravos negros, em número de dez, os primeiros que lavraram o solo europeu.²³⁸

Segundo o autor, teólogos e doutores “justificavam essa maldade”, seja como castigo ou como benefício. A introdução da escravidão negra na América data de 1501, a pedido de Nicolau Ovando de Hispaniola, prática que demonstrava a preferência do colono ibérico pelo “negro ativo e submisso ao índio indomável e indolente”²³⁹. Nessa preferência também a

²³⁵ Idem. p. 71.

²³⁶ Idem. p. 70.

²³⁷ Idem. p. 71-72.

²³⁸ Idem. p. 181.

²³⁹ Idem. p. 191.

oposição enfrentada quanto à escravização dos indígenas, pois teólogos e missionários religiosos defendiam a liberdade dos índios, sendo indiferentes ou mesmo favoráveis à escravidão africana. Embora João Ribeiro condene o tráfico de africanos, “infelizes vítimas do arbítrio e da cobiça”, acaba por justificar a escravidão, ao utilizar o argumento de que tal prática era comum entre os africanos, de que nas “nações negras era a pena de quase todos os delitos; o pai podia vender os filhos, o Juiz (*o sova*) podia condenar qualquer um à escravidão; o rei podia escravizar os vassalos e a guerra podia escravizar a todos”²⁴⁰. Tal como os traficantes que viviam e enriqueciam com o “infame comércio” e “se desculpavam dizendo ser a escravidão mais um negócio africano, do que deles traficantes”²⁴¹, o autor não deixa de também justificar a escravidão ao considerá-la como prática comum das nações negras da África.

No livro, há a abordagem do processo de escravização dos africanos, com a descrição do traslado nos tumbeiros para o Brasil, dos trabalhos exercidos, das doenças que acometiam os escravos, dentre elas, o banzo, “uma espécie de loucura nostálgica ou suicídio forçado”²⁴². Para João Ribeiro, as relações entre senhores e escravos foram marcadas, por um lado, pela violência, por outro, pela suavidade pois, afinal, todo escravo, ao chegar ao Brasil teria alegria de viver e gratidão pelos novos senhores, porque aqui a escravidão era corrigida pela humanidade e filantropia, salvo fossem adquiridos por maus senhores. Segundo a leitura da escravidão de João Ribeiro:

Força é confessar que de toda essa jornada de horrores a escravidão no Brasil é o epílogo desejado para os escravos. Daqui em diante, a vida dos negros regulariza-se, a saúde refaz-se e com ela a alegria da vida e a gratidão pelos novos senhores, que melhores eram que os da África e os do mar. Sem dúvida alguma, ainda muitos horrores e crimes ressurgem no cativeiro novo, e aqui e ali, não falham, entre senhores cruéis, rigores monstruosos.

A escravidão, porém, sempre era corrigida entre nós pela humanidade e pela filantropia. Se os negros não tiveram, como os índios, em favor deles, a voz onipotente da igreja, tiveram ao menos o espírito cristão e a caridade própria da nossa raça.²⁴³

Como se vê, essa visão branda da escravidão, mais amena no Brasil do que nas outras colônias americanas, já informava o modo de ver de muitos historiadores e intelectuais brasileiros, bem antes de Gilberto Freyre, cuja obra “Casa Grande e Senzala”, de 1933, foi

²⁴⁰ Idem. p. 184.

²⁴¹ Idem. p. 185.

²⁴² Idem. p. 186.

²⁴³ Idem. p.187.

identificada como “matriz” desse pensamento²⁴⁴. Com efeito, para João Ribeiro, nosso modo de ser, orientado por valores humanitários e filantrópicos, delinearam as diferenças entre a escravidão no Brasil e nos Estados Unidos, já que nunca “tivemos, como os ingleses e franceses, um Código negro.”²⁴⁵. Tal avaliação guarda semelhanças com os estudos posteriores de Frank Tannenbaum²⁴⁶, estudioso da escravidão americana. influenciado pelas reflexões de Gilberto Freyre acerca da suavidade da escravidão brasileira.

Na abordagem da escravidão, João Ribeiro afirma que desde o período colonial o relacionamento mais ameno entre senhores e escravos encontrava-se disseminado nos costumes brasileiros, dentre estes, “o de apadrinhar os remissos ou fugitivos, o que impede o castigo, e nenhum senhor viola. O costume de ceder um dia ou dois (sábado e domingo) ao trabalho do negro”²⁴⁷. Se, na interpretação de João Ribeiro, essas concessões expressam o caráter benevolente e humanitário do senhor para com o escravo, para Manuela Carneiro da Cunha são práticas de sujeição pessoal, próprias do âmbito privado e que ocorriam assentadas no “direito costumeiro”.²⁴⁸ De fato, dádiva e afeição, bons serviços do escravo e reconhecimento do senhor tornavam viáveis as negociações em direção ao “bom cativo”, que incluíam o ritmo de trabalho, dias de folga e de festas, as condições de pecúlio e de alforria, tudo estabelecido no campo dos costumes e do poder dos senhores. Para os senhores, esses espaços de liberdade, restritos mas reais, significavam a propagação de fidelidades, a potencialização de sua autoridade e a possibilidade de evitar revoltas e fugas.

Como tem mostrado, contemporaneamente, a historiografia brasileira sobre a escravidão, os senhores mostravam-se cuidadosos na concessão de espaços de liberdade aos escravos, de modo a evidenciar que viver o “bom cativo” dependia menos da vontade do escravo e mais da decisão do senhor e da relação que este estabelecia com suas propriedades, dentre elas, os escravos. Essa relação e essa possibilidade estabelecem-se a partir de uma

²⁴⁴ QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: *Historiografia brasileira em perspectiva*. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). São Paulo: Contexto, 1998. p. 103.

²⁴⁵ Idem. p.188.

²⁴⁶ Esse autor, ao comparar as diferenças entre os sistemas escravagistas da América do Norte protestante e da América Latina católica, percebeu na legislação, na doutrina da Igreja católica e na intervenção estatal da América Latina fatores que amenizavam os rigores da escravidão e influíam no relacionamento econômico do senhor com o escravo. Frank Tannenbaum defende que como não havia no Brasil problema racial real, a miscigenação teria mitigado a linha entre brancos e negros, sendo imperceptíveis os obstáculos para o avanço social do negro. Além disso, para ele, o Estado tomava partido do escravo, ao assegurar em lei o direito à alforria do escravo que pudesse pagá-la, independente da vontade do senhor. TANNENBAUM, Frank. *El negro en las Americas. Esclavo y ciudadano*. Buenos Aires: Paidós, 1968.

²⁴⁷ QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Op. cit. p. 187.

²⁴⁸ CUNHA, Manuela Carneiro da. *Negros estrangeiros*. Os escravos libertos e sua volta à África. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 50.

relação contratual na qual “as pessoas se ligam, constroem relações pessoais, se comprometem e a coisa dada é a garantia do compromisso, abrindo um círculo de obrigações mútuas”²⁴⁹. Dessa forma, as concessões entre senhor e escravo advinham de um acordo moral entre as partes, mas a decisão final de efetivar tal acordo era prerrogativa do senhor. Como o equilíbrio entre vontade do senhor e dos escravos era precário e perigoso para ambos, para que tudo desse certo nesse contrato entre pessoas desiguais era preciso significar como concessão qualquer ampliação do espaço de autonomia no cativo, mantendo a vigilância e o controle, como também a violência.

A referência a famílias escravas era outro aspecto inédito e inovador da história da escravidão considerado por João Ribeiro em seu livro. Segundo o autor:

Nas fazendas, agrupavam-se em famílias, senão no sentido da lei, ao menos da religião. Usavam o sobrenome do senhor, e eram por eles estimados, sobretudo quando criados dele. Era frequente o costume de alforriar em testamento, de todo ou sob condição, os bons escravos e recusar o dinheiro da alforria que o negro pouco a pouco ajuntava para redimir o cativo.²⁵⁰

A narrativa de João Ribeiro nos leva a um quadro ameno das relações entre senhores e escravos, com possibilidade inclusive, e com relativa facilidade, de alcançar a almejada liberdade. No entanto, conseguir a carta de alforria não era uma tarefa fácil. A alforria lograda por meio de testamentos podia ser escrita ou oral. No primeiro caso, o testamenteiro deveria cuidar para que os termos do documento fossem cumpridos, mesmo contra a vontade dos herdeiros, que poderiam contestá-lo. Quando isso ocorria, os escravos envolvidos poderiam esperar anos até que suas cartas fossem registradas nos cartórios. No segundo caso, o senhor ou senhora, no leito de morte expressava a sua vontade de alforriar um escravo diante de amigos e parentes. Geralmente a vontade do *de cujus* era cumprida, apesar do valor monetário envolvido, mas não foram poucos os casos em que herdeiros contestavam a vontade verbal dos senhores, alegando que lhe faltara condições de lucidez. Quando isso ocorria, os cativos geralmente perdiam a liberdade, pois, afinal, a justiça acabava pendendo em direção aos interesses da classe livre e proprietária da qual fazia parte e também representava no aparato do Estado. Segundo Mary Karasch, a modalidade de alforria via testamental, tanto escrita

²⁴⁹ SOARES, Márcio de Sousa. A dádiva da alforria: uma proposta de interpretação sobre a natureza das manumissões antes da promulgação da Lei do Ventre Livre. In: II ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL. Porto Alegre: UFRGS/ANPUH-RS, 2005. Disponível em: <<http://www.labhstc.ufsc.br/poa2005/48.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2010. p.3.

²⁵⁰ RIBEIRO, João. Op. cit., p. 188.

como oral, não era comum. Num total de 904 alforrias analisadas no Rio de Janeiro, no período de 1807 a 1831, somente 106 ocorreram dessa forma.

Tal possibilidade era vista, porém, por João Ribeiro como ampla e geral, quase uma condição incontornável, em razão de que “todos esse costumes testemunham em favor da nossa índole e liberalidade”²⁵¹. Coerente, todavia, com seu princípio metodológico de considerar as “duas partes dos acontecimentos”, o autor faz a seguinte ressalva:

Não é nosso intento fazer a apologia da escravidão, cujos horrores principalmente macularam o homem branco e sobre ele recaíram. Mas a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação deles próprios e trouxe para a descendência deles uma pátria, a paz e a liberdade e outros bens que pais e filhos jamais lograriam gozar, ou sequer entrever no seio bárbaro da África.²⁵²

Assim, o autor, além de suavizar a violência da escravidão, significa sua existência como os de sua época, isto é, como presença que maculou o homem branco, numa mistura eclética que faz dos pensamentos anti escravistas do século XIX e os raciais do século XX. E não poderia ser de outro modo, pois como homem que escreve no início do século XX, João Ribeiro tem uma formação escolar e intelectual tributária das concepções antigas do regime monárquico e também das modernas, dentre elas, o pensamento cientificista e eugenista do final do século XIX e início do XX. Como bem afirma Renilson Rosa Ribeiro, tal dualidade revela-se quando ele retoma as imagens “do senhor de escravo “humanitário”, do Brasil como “paraíso racial” e da África como “viciosa”, terra da barbárie, presente no discurso dos abolicionistas brasileiros da segunda metade do século XIX”.²⁵³

Na parte IX do manual, intitulada “O império: progresso da democracia”, no tópico “Abolição e república”, João Ribeiro justifica que apenas tecerá algumas considerações sobre o tema, pois em razão de sua atualidade a história ainda não poderia ser devidamente descrita. O tema da escravidão é abordado nesse tópico, quando o autor sublinha que fomos um dos últimos povos americanos a emancipar seus escravos por causa das condições econômicas, industriais e, sobretudo, devido ao número imenso de escravos trazidos com o tráfico. Não por acaso, o autor trata a abolição e a República como acontecimentos interligados, consoante o modo de ver dos historiadores da época que creditavam à abolição da escravidão e à política

²⁵¹ RIBEIRO, João. Op. Cit. p. 189.

²⁵² Idem, ibidem.

²⁵³ RIBEIRO, Renilson Rosa. *Colônia(s) de identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. 2004. 421f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de História. Universidade Estadual de Campina: São Paulo. p. 255.

aboliconista do Império a causa direta da proclamação da República. Segundo a narrativa de João Ribeiro,

Nos países coloniais, nas possessões tropicais europeias, a escravidão durou até meados do século; e até nos Estados Unidos, onde a vida industrial já poderia compensar a ruína da lavoura, e onde a população escrava era relativamente duas vezes menor que a nossa, a abolição custou o sacrifício da mais cruel e monstruosa das guerras civis.²⁵⁴

A abolição do trabalho escravo no Brasil, segundo João Ribeiro, deu-se em meio a um processo parlamentar, com a aprovação de leis que levaram à abolição definitiva, em 1888. Ressalta a simpatia e a ação de D. Pedro II e da Coroa em favor da abolição da escravidão, mediação que foi fundamental para o encaminhamento da questão por meio de um processo gradual e pacífico, diferentemente do contexto norte-americano. Revela sua posição a favor da gradatividade da emancipação, em nome da “civilização”, único caminho capaz de evitar tumultos, desordens e mortes, como ocorrido nos Estados Unidos. Esse país, segundo o autor, não deveria ser um exemplo a ser seguido no encaminhamento da questão do trabalho escravo, uma vez que resultou em muitas mortes e no ódio entre irmãos, cindindo o país em dois:

A guerra civil dos Estados Unidos veio de novo lembrar a questão, e mostrar ao mesmo tempo que só com meditada prudência e sucessivas reformas poder-se-iam evitar as atrocidades hediondas da guerra da secessão.²⁵⁵

Na defesa que faz da abolição via “sucessivas reformas” conduzidas pelo Parlamento, João Ribeiro descreve os sucessivos passos desse percurso. Ao referir-se à Lei de 1871, conhecida como Lei do Ventre Livre, o autor ressalta que a partir dela estava acabada a escravidão, contrariamente à leitura de Joaquim Manoel de Macedo para quem esta lei teria sido ilusória para a extinção da escravidão. Todavia, segundo João Ribeiro, apesar da aprovação desta lei, os espíritos “liberais” e outros “exaltados” não queriam esperar o fim “natural” da escravidão e defendiam a abolição imediata, prosseguindo na campanha, fundando o partido abolicionista, composto por homens da imprensa, literatos, políticos, oradores e escritores. Nem a aprovação da lei de 1885, a Lei dos Sexagenários, acalmou os anseios imediatistas dos abolicionistas. Restou, assim, à Princesa Isabel, na condição de regente, convocar um ministério que levou à tribuna da Câmara a proposta de abolição imediata que foi discutida, aprovada e sancionada por aquela em 13 de maio de 1888.

²⁵⁴ RIBEIRO, João. Op. cit. p. 382.

²⁵⁵ RIBEIRO, João. Op. cit. p. 383.

Assim como no livro didático de Joaquim Manoel de Macedo, também no de João Ribeiro há a referência à campanha abolicionista, sem destacar, porém, os nomes dos principais abolicionistas, seus argumentos e contribuições. Tal como aquele, nada menciona acerca da participação dos escravos e ex-escravos no movimento libertador, sublinhando a atuação parlamentar e de políticos ligados ao governo imperial. Diferentemente de Joaquim Manoel de Macedo, que destaca o papel de “redentora” da Princesa Isabel, João Ribeiro registra sua participação na condição de princesa regente, ou seja, como governo. Além disso, sublinha os efeitos da Lei Áurea, ao ressaltar como ela feriu gravemente os interesses dos agricultores, ao deixá-los descontentes a ponto de muitos ingressarem no partido republicano e apoiarem a República. Ambos os autores conectam a abolição da escravidão ao fim do império e advento da República, construção cujas ressonâncias na historiografia estendem-se aos dias atuais. Segundo João Ribeiro, a Lei de 13 de maio de 1888,

mais que todas humana e cristã, ameaçava o trabalho e feria gravemente os interesses dos agricultores; ainda havia no Brasil mais de setecentos mil escravos que representavam o valor aproximativo de quinhentos mil contos. A humanitária reforma produziu pois inúmeros descontentes entre aqueles que representando a fortuna publica, eram por isso mesmo os esteios da Monarquia conservadoras, instituição a custo tolerada pela população das cidades e mal sofrida pelos exaltados e radicais que estavam quase todos, como era natural, entre os abolicionistas.²⁵⁶

Para Arlete Medeiros Gasparello, as contribuições de João Ribeiro na renovação do campo historiográfico e do ensino de História no Brasil evidenciam-se em sua “original produção voltada para o ensino”²⁵⁷. Inegavelmente original quanto às suas orientações para o ensino da disciplina e, sobretudo, para o modo de pensar o passado e de escrever a História do Brasil. Trata-se de uma história centrada na compreensão de nossa formação histórica e na própria construção científica do conhecimento histórico, perspectivas pouco conhecidas à época. O manual de João Ribeiro, todavia, no que concerne à abolição, não representa nenhuma inovação. Tal como historiadores que lhe antecederam, João Ribeiro defendeu uma abolição lenta, gradual, como uma questão a ser tratada no âmbito parlamentar e viabilizada como reforma humanitária. Também era esse o pensamento do deputado Almeida Oliveira, político que, em 1885, defendeu que a lei de 1871, seria suficiente para estancar as “fontes” da escravidão e suficientemente segura para conduzir à abolição.

²⁵⁶ RIBEIRO, João. Op. cit. p. 384-385.

²⁵⁷ GASPARELLO, Arlete Medeiros. Invenção e continuidade: a história do Brasil de João Ribeiro. In: *Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. 2004. Disponível em <<http://www.livrohistoriaeditorial.pro.br/pdf/arlettegasparello.pdf>>. Acessado em 29 de setembro de 2010. p. 2.

Tal como esse político, vários outros compartilhavam dessa posição à época, mesmo alguns republicanos. Segundo Joseli Nunes de Mendonça, medidas como a proibição do tráfico e a libertação do ventre “determinaram um tempo no qual a escravidão inevitavelmente chegaria a seu termo. Esse tempo, para muitos parlamentares e senhores de escravos, deveria ser o mais longo possível”²⁵⁸. Dessa posição compartilhava João Ribeiro para quem o radicalismo dos abolicionistas precipitou o processo, com prejuízo para os proprietários. A atuação do governo imperial foi decisiva para a manutenção da ordem na etapa final do processo emancipacionista. Embora com o ônus de sua derrocada, em 1889.

3.3 - A abolição de Osório Duque Estrada

O manual “História do Brasil”, de Joaquim Osório Duque Estrada, com sua 3ª edição, publicada em 1922, foi dedicado a Rui Barbosa, “glória do Parlamento, da Imprensa, da Tribuna e da Jurisprudência na América” e a Ignácio M. de Azevedo do Amaral, “belo espírito e nobre coração”. Trata-se de livro didático destinado ao curso de magistério, profissionalização em nível de ensino médio, antigo secundário, oferecido nas escolas normais. No prefácio à 1ª edição, o autor informa-nos que escreveu a obra em pouco menos de dois meses e que o único objetivo que o impulsionara a redigir este compêndio para as normalistas era justamente a escassez desse tipo de material didático:

A falta de outros, que seguissem o meio termo entre os de curso ginásial, demasiadamente extenso, e os de instrução elementar atualmente adotados nas escolas primárias, foi a única razão que inspirou ao autor a tentativa, ora levada a cabo, de escrever um compêndio de História do Brasil para uso das alunas das nossas Escolas Normais.²⁵⁹

Além disso, o autor relaciona os autores que consultou para elaborar seu compêndio, dentre eles, João Ribeiro, Varnhagem, Rio Branco, Barbosa Lima, Oliveira Lima e Silvio Romero. No prefácio da segunda edição, reconhece e agradece ao público pela grande aceitação da obra, “um êxito de tal maneira extraordinário, que, em menos de três meses,

²⁵⁸ MENDONÇA, Joseli Nunes de. *Cenas da abolição. Escravos e senhores no Parlamento e na Justiça*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 49.

²⁵⁹ ESTRADA, Joaquim Osório Duque. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Jacintho Ribeiro dos Santos, 1922. p. 5

estava esgotada a sua primeira edição”²⁶⁰. O autor assinala que as modificações feitas nessa segunda edição foram limitadas para que não ficassem “desvalorizados os exemplares da 1ª edição”, incluindo apenas duas novas lições, “de acordo com o programa dos colégios militares” e um maior detalhamento sobre a guerra do Paraguai. No prefácio à terceira edição, foram incorporadas várias alterações e outros novos tópicos com o propósito de reafirmar a independência do Brasil como uma conquista dos brasileiros, pois, como ressalta o autor,

Vários tópicos pelos quais se possa adquirir a certeza de que, contrariamente à pretensão de alguns escritores de além e aquém mar, o que se vai comemorar no dia 7 de setembro de 1922 é o centenário de uma grande conquista do Brasil, e não de Portugal.²⁶¹

Essa terceira edição foi a que consideramos no presente estudo, organizada em 36 lições distribuídas em 317 páginas. Possui um apêndice intitulado “Principais efemeridades da História do Brasil”, em que se encontram ordenados o que o autor significa como os principais acontecimentos, dispostos de forma cronológica, com início em 1502 e término em 1889, com a proclamação da República. Na última página, há a reprodução da letra definitiva do Hino Nacional, cuja letra Joaquim Osório Duque Estrada é o autor.

A “Lição Inaugural- A História do Brasil: noções preliminares, metodologia e síntese” é um esforço de caracterização do campo da história, com algumas noções introdutórias aos estudos históricos e a metodologia do ensino de história. Além disso, o compêndio traz também alguns mapas, principalmente nas lições sobre a guerra do Paraguai. Embora anuncie e se reconheça como obra inovadora no que tange à concepção de história e de visão da história do Brasil, as lições são marcadas por uma narrativa pontuada por datas, acontecimentos e nomes de governantes, políticos, padres, desbravadores; ou seja, produz e reproduz uma perspectiva histórica e historiográfica informada pelo positivismo e pelo historicismo, tradição que remonta à escrita da história do século XIX e particularmente à história do IHGB e seu projeto de um conhecimento científico, abrigado nos quadros da “escola” metódica. Como bem avalia Sandra Jatthy Pesavento, é uma narrativa aprisionada no passado, a um modo de ver em que

reis e rainhas desfilavam pelas aulas, acompanhados de políticos e generais, num jogo de cena do qual os homens comuns eram excluídos. Na História influenciada pelo positivismo, desenrolavam-se os acontecimentos narrados e encadeados cronologicamente, numa sucessão de causa-fator-

²⁶⁰ Idem. p. 7.

²⁶¹ Idem. p. 8.

consequência. Na vertente historicista, a História tinha um conteúdo moralizante e dignificador da vida nacional.²⁶²

Dessa leitura não escapou Joaquim Osório Duque Estrada, como já explicitado na “Lição Inaugural - A História do Brasil: noções preliminares, metodologia e síntese”, ao afirmar que a “a evolução histórica e social do Brasil – colônia, isto é, os sucessos nele decorridos durante o período de 1500 a 1822, devem ser logicamente estudados como um capítulo particular da história de Portugal”²⁶³. Na articulação estabelecida, a evidência da continuidade com a tradição historiográfica do IHGB que percebe o processo de independência como passagem “natural”, evolutiva, harmoniosa da colônia ao Império, inserida no percurso geral da humanidade em direção ao progresso e à civilização. As concepções de Auguste Comte informam a leitura de mundo do autor que, sob elas, ensina aos seus leitores que:

Procurando o como e o porque dos fatos históricos, em vez de contentar-se com a simples enumeração deles, assistirá o aluno à aparição e ao desenvolvimento de um novo corpo social obedecendo a leis e a influências previamente determinadas, do mesmo modo que assistirá à evolução de um organismo vivo sujeito às leis do meio e às condições biológicas a que obedecem todos os seres da mesma espécie.²⁶⁴

Coerente com tal modo de ver, Joaquim Osório Duque Estrada escreve a história como fenômeno resultante da “evolução de um organismo sujeito às leis do meio e as condições biológicas”. Sob tal lógica evolucionista e determinista, destaca os fatores externos e internos, o encadeamento mecanicista dos fatos, suas causas e consequências como motores da história. Assim, os descobrimentos do Brasil e da América somente podem ser explicados como “fruto lógico do Renascimento, do estado social do século XV” e das “condições que fizeram de Portugal e Espanha potências marítimas”. Tal encadeamento possibilitará à disciplina história a percepção e visibilidade de seu caráter sociológico e racional, tornando-a útil, com uma função pragmática. Nas palavras do autor, “dar-se-á assim à História o caráter sociológico e racional que ela deve ter, libertando-a da aridez estéril que a caracteriza quando convertida em simples nomenclatura sem a menor significação e utilidade.”²⁶⁵

Para Joaquim Osório Duque Estrada, a formação da “alma” brasileira teria sua origem e desenvolvimento nas lutas primeiras de expulsão do inimigo, no caso, os holandeses. Foi

²⁶² PESAVENTO, Sandra Jatahy. A história do fim do século em busca da escola. In: *Em aberto*, Brasília, ano 14, n. 61 jan/mar. 1994. p.162.

²⁶³ ESTRADA, Joaquim Osório Duque. Op. Cit. p. 11.

²⁶⁴ Idem. p. 12.

²⁶⁵ Idem ibidem.

nessa primeira experiência de luta armada contra um inimigo comum que teria sido possível a união de todas as três raças na defesa da pátria. Nessa luta, “os três elementos étnicos se uniram e se levantaram para defender o patrimônio comum”²⁶⁶, imbuídos de “amor a terra e sentimento de solidariedade e patriotismo”²⁶⁷. O autor confere tal significado ao acontecimento e imprime-lhe uma utilidade, ao ressaltar que, após ter conhecimento de que foi o amor à terra que inspirou as grandes modificações ocorridas no país até tornar-se uma nação independente, estaria formada a alma de brasileiro, nos alunos e alunas. Tal formação identitária é fundamental para o engrandecimento ao país, pois compreende uma garantia da “ordem e do progresso”, construção cara ao discurso positivista da época. Não por acaso, o autor sublinha que:

Por tal processo estará feita no estudante destes assuntos a sua alma de Brasileiro, conservador solícito e guarda fiel das tradições do passado e do belo patrimônio que lhe coube por herança e que é preciso a todo transe conservar e aumentar.²⁶⁸

No uso que faz da memória, o autor a destaca como elemento constitutivo da identidade social e nacional, ao produzir uma narrativa histórica que enfatiza o que deve ser lembrado, ser exaltado, ser memorizado e conhecido como lição do passado. A história, como ensina o autor, tem utilidade, ela ensina com as lições do passado, ela continua a ser a “mestra da vida”. O aluno, ao aprender com a história, deverá ser não apenas “um conservador solícito”, ordeiro e disciplinado, mas também, e ao mesmo tempo, um guardião “fiel das tradições do passado e do “belo patrimônio” que herdou do passado. Ele será capaz disso porque conhece a história de seu país, conhece

porque motivo é filho de uma verdadeira pátria, e não de simples expressão geográfica assinada apenas pela existência do território, ficará sabendo que, segundo o conceito de Renan, uma nação é, pelo contrário, uma família espiritual, ou por outra, um conjunto de três elementos essencialmente morais: as tradições do passado, uma vontade comum no presente e um mesmo programa a realizar no futuro, resumindo-se tudo numa grande solidariedade.²⁶⁹

A forte solidariedade que agrega todos os brasileiros é sentimento que o ensino de história e sua aprendizagem irão proporcionar. Sentir-se integrante da nação é identificação processada por meio do conhecimento da história do país, tal como defende o autor, ao significar a história e seu ensino como fundamentais no engendramento da identidade

²⁶⁶ Idem. p. 13.

²⁶⁷ Idem ibidem.

²⁶⁸ Idem. p. 13.

²⁶⁹ Idem. p. 13-14.

nacional. Trata-se de construção que reverbera até os dias de hoje em diferentes discursos sobre o ensino de história. Nestes, como no de Joaquim Osório Duque Estrada, coloca-se em evidência o vínculo entre história e identidade, num procedimento, como bem avalia Manoel Luiz Salgado Guimarães, “em que muitas vezes estas identidades foram como que naturalizadas e a História serviu de respaldo e legitimação para encontrar em tempos remotos as provas necessárias que pudessem sustentar uma memória acerca de identidades de construção recente”²⁷⁰. Com efeito, essa naturalização das identidades e legitimação da história estão presentes na narrativa de Osório Duque Estrada, para quem o amor à terra, ou seja, o patriotismo, o sentimento de pertencimento que informa a identidade nacional encontra-se “provado e comprovado” na história, pois é nela que

Ao amor da terra casa-se o amor da História, porque esta é a verdadeira criadora do princípio espiritual, representado pela nação; é o motivo da nossa existência e a razão da nossa solidariedade no passado, no presente e no futuro.²⁷¹

O uso da história para legitimar a construção da identidade nacional é procedimento usado pelo autor, ao construir uma narrativa sobre a formação do Brasil ancorada em “quatrocentos anos de lutas sacrificios, de amarguras, de atos heróicos e generosos”²⁷², na protagonização de personagens ilustres que contribuíram para a formação do país, dentre eles, governantes, políticos e militares. Estes não mais poderiam ser esquecidos, mas reverenciados, eternizados como heróis, suas ações são exemplos de como se deve amar e servir a pátria. Nesse exercício de mobilizar personagens e lugares para construir um tipo de memória social, o autor destaca alguns indivíduos cuja conduta “exemplar” contribuíram para a formação do Brasil. Personagens do passado, distanciados do espaço/tempo dos/das normalistas, público de seu livro didático, mas que se tornarão presentes em seu cotidiano, já que por elas/eles conhecidos, no movimento denominado por Michael Pollak de “acontecimentos vividos por tabela”, de projeção de acontecimentos, de personagens e lugares, elementos constituidores da memória. Segundo Michael Pollak,

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm juntar-se todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É

²⁷⁰ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Usos da História: Refletindo sobre identidade e sentido. In: *História em revista*, v. 6, dez 2000. Pelotas: IBEP, 2000. p. 6

²⁷¹ ESTRADA, Joaquim Osório Duque. Op. Cit. p. 14.

²⁷² Idem, ibidem.

perfeitamente possível, que por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada.²⁷³

Imbuído da ideia de que o ensino de História do Brasil serviria como elemento propulsor na/da formação do cidadão brasileiro, Joaquim Osório Duque Estrada prioriza, em suas lições, conteúdos de valor moral e cívico. Entende-se então sua ênfase nas tradições de um passado heróico, repleto de feitos gloriosos e personagens exemplares que se sacrificaram e lutaram defesa do território e da unidade nacional, em razão do seu amor à pátria. Conforme o autor explicita:

O ensino de História do Brasil encerrará deste modo o melhor dos cursos de educação moral e cívica. O aluno compreenderá então que todos aqueles vultos merecem tres-dobradamente as homenagens do nosso respeito e da nossa veneração, porque foram eles os autores de tudo quanto somos, deram-nos um passado de heroísmo, criaram a nação e despenderam abnegadamente esforços e sacrifícios em proveito da coletividade. Saberá, portanto, as razões pelas quais devemos cultuar-lhes a memória, como herdeiros e possuidores, que somos, deste grande legado material e moral que é a Pátria Brasileira, de que todos fazemos parte e pelo qual lutaremos e seremos capazes de dar, em todo tempo e em qualquer lugar, o nosso espírito o nosso sangue e a nossa vida. Compreenderá, por fim, que temos também uma missão a cumprir, porque, do mesmo modo que o passado ao presente, deve este ligar-se intimamente ao futuro.²⁷⁴

A História e seu ensino são, portanto, imprescindíveis à formação dos/das normalistas, futuros cidadãos e responsáveis pela formação de várias gerações, como mães e/ou professoras. Esta história centrada nos feitos e nos grandes homens, essa escrita de uma História nacional, assim como os dispositivos disciplinares capazes de torná-la ensinável, fundamentam a pedagogia do novo cidadão nacional. Essa pedagogia desse novo cidadão, isto é, do cidadão republicano, inclui a seleção da memória que se quer conhecida, internalizada e naturalizada, em meio às disputas sobre a seleção e organização da memória nacional, no contexto da ordem republicana que substituiu a ordem monárquica. Nesse contexto, há a necessidade de forjar uma memória do passado com outros lugares e personagens e também com a ressignificação dos anteriores. Como bem atenta Michael Pollak, “a memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são

²⁷³ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

²⁷⁴ ESTRADA, Joaquim Osório Duque. Op. cit. p. 14-15.

comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo”²⁷⁵.

O enquadramento da memória no contexto republicano no qual o autor se localiza, revela-nos a seleção deliberada que ele faz, ao destacar determinados acontecimentos, lugares e personagens e silenciar outros, controlando, dessa forma, a leitura que se faz do passado e, a partir disso, a visão do presente. Não por acaso, o manual não tem uma lição específica sobre a escravidão. Mas, cita-a em duas lições. Na “Lição X – Os jesuítas e a catequese; Manoel de Nóbrega e José Anchieta” e na “Lição XXXIV – A Abolição e a República”.

Na “Lição X – Os jesuítas e a catequese: Manoel de Nóbrega e José Anchieta”, o autor destaca a importância da Companhia de Jesus na catequização dos indígenas, sobretudo as atuações de Manoel da Nóbrega e de José Anchieta, religiosos com os quais o Brasil possui uma “imensa dívida de gratidão”²⁷⁶. Para o autor, as necessidades da colonização, dentre elas, a força de trabalho e a produção de riquezas, responderam pela decisão dos portugueses em introduzir a escravidão negra no Brasil, sem excluir a escravidão indígena:

As dificuldades das primeiras tentativas de colonização, bem como a necessidade de braços para o trabalho rude, e a sede de riquezas rapidamente adquiridas, levaram os Portugueses emigrados da metrópole para o Brasil a transportarem para aqui grande numero de negros aprisionados na Costa d’África, e a organizarem expedições ao interior do país, para cativarem os índios nas suas aldeias.²⁷⁷

Segundo a narrativa de Joaquim Osório Duque Estrada, o brasileiro seria o resultado da mistura harmoniosa de brancos, negros e indígenas, sendo que “desde cedo começou o contrato das três raças, que em muitos pontos se fundiram, concorrendo, pela mescla ou mistura, para a formação de uma grande parte da população”²⁷⁸. O autor descreve o perfil de cada uma das três raças que deram origem ao brasileiro, um produto mestiço, tal como ensinado por Karl Friedrich von Martius. O branco era constituído pelos portugueses, em sua maioria plebeus, degradados, aventureiros inescrupulosos que vinham em “busca de fortuna, entregavam-se à vida dissoluta e cultivavam todos os vícios, principalmente o jogo e a embriaguez, na sua maioria, gente cruel, ignorante e fanática”²⁷⁹. Essa imagem estereotipada e negativa do branco não informa, porém, a descrição do negro que, para o autor,

²⁷⁵ POLLAK, Michel. Memória identidade social. Op. cit. p. 4.

²⁷⁶ ESTRADA, Joaquim Osório Duque. *Op. Cit.*, p. 95.

²⁷⁷ Idem. p. 89.

²⁷⁸ Idem, ibidem.

²⁷⁹ Idem. p. 90.

foi o verdadeiro elemento econômico e criador deste país, que prosperou e enriqueceu a custa do seu trabalho; sem ele a colonização teria sido impossível. Além disso, foi o negro o principal formador da raça mestiça e genuinamente brasileira, que no fim de dois séculos pugnava já pela autonomia²⁸⁰.

Quanto ao indígena, é a raça cuja participação na formação do brasileiro teria sido insignificante, quase imperceptível. Sua contribuição na formação da nação e do brasileiro embora reduzida, evidencia-se na defesa do território, “ajudando a repelir agressões estrangeiras, principalmente de Franceses e Holandeses”²⁸¹. Como se vê, o discurso de Joaquim Osório Duque Estrada contrapõe-se ao discurso histórico do século anterior, da experiência monárquica, cujo traço comum é o do elogio da colonização portuguesa, com destaque para o predomínio do elemento branco, luso, na formação do brasileiro. Além dessa distinção, também a que enaltece a presença negra em oposição à construção historiográfica do período imperial que praticamente a ignora e ou recusa-se em aceitá-la. Quanto à presença indígena, subestimada na narrativa de Joaquim Osório Duque Estrada e de vários autores de sua época, em claro confronto com as narrativas indianistas produzidas sob a égide do IHGB em que há uma verdadeira apologia ao elemento indígena.

Na “Lição XXXIV – A Abolição e a República”, o autor aborda a escravidão no Brasil, a extinção da escravidão indígena e a abolição da escravidão. Esta é analisada a partir de fatores externos – pressão inglesa – e fatores internos – movimento abolicionista e ação parlamentar, de políticos e da imprensa. O autor desconsidera qualquer participação do governo imperial e da Coroa no encaminhamento da questão e em sua conclusão, em 1888. Faz mesmo a crítica negativa acerca do processo emancipacionista, ao ressaltar que pela Lei de 1871,

nenhum filho de escrava nascia livre no Brasil, porque os que fossem dados a luz daquela data deveriam ser criados até a idade de oito anos pelos senhores de seus pais, mas ficavam obrigados ao pagamento de 600\$000, ou a prestar-lhes serviços até a idade de 21 anos. Era evidente a mistificação contida nessa lei.²⁸²

Embora envolvida em mistificação, a “luta hercúlea” de Rio Branco para que essa lei passasse pelas duas casas do Congresso, ganhou, porém, a simpatia da opinião pública e foi festivamente recebida. Como não satisfazia à opinião popular, que se mantinha agitada desde 1879, a aprovação de tal lei envolveu pronunciamentos de Joaquim Nabuco e Jerônimo Sodré

²⁸⁰ Idem, *ibidem*.

²⁸¹ Idem, *ibidem*.

²⁸² Idem, p. 286.

na Câmara dos Deputados, mobilizando a opinião pública e abastecendo o movimento em prol da liberdade imediata dos escravos. Dessa causa participaram abolicionistas como José do Patrocínio, Ferreira de Araújo, Carlos de Lacerda, Joaquim Serra, André Rebouças, Vicente de Souza, Julio de Lemos, João Cordeiro, Gusmão Lobo, João Clap. O autor constrói, assim, uma galeria de “heróis abolicionistas”, no enquadramento que faz da memória desse acontecimento, deslocando lugares, personagens e sentidos. Assim, ao invés de consagrar a abolição como resultado da atuação parlamentar ou da protagonização da Princesa Isabel, o autor enfoca a atuação de lideranças envolvidas com a causa abolicionista e localizadas em um movimento político e social que teve o apoio da imprensa, e de alguns parlamentares e, sobretudo, da opinião pública.

A ênfase nesse movimento é ordenada cronologicamente. Assim, em 1888, a agitação pela causa toma todo o país, sendo que três províncias (Ceará, Amazonas e Rio Grande do Sul) libertam seus escravos, alforrias individuais e fugas em massa de escravos sucedem-se, o exército recusa-se a conter as fugas dos escravos. No manual, é visível o destaque ao apoio incisivo da opinião pública à causa libertária, o que confere a ela seu caráter republicano:

O povo associava-se às festas e resistia corajosamente a pau e bala, a toda e qualquer violência policial. Não era mais possível conter a onda abolicionista, que ameaçava engolir o próprio trono. Se a lei da extinção total do elemento servil fosse retardada por seis meses, não encontraria mais a quem libertar.²⁸³

Significado, assim, como acontecimento historicamente incontornável, a abolição da escravidão foi finalizada pela Lei de 13 de maio, “o reconhecimento oficial da vitória do abolicionismo levada pelo povo das ruas para o parlamento”²⁸⁴. Nessa leitura, os louros do triunfo da campanha abolicionista cabem ao “povo” brasileiro, conceito abstrato que comporta todos os integrantes da nação e, ao mesmo tempo, ninguém. “Povo” significado pelo autor como expressão de uma entidade anônima e, paradoxalmente, poderosa e atuante, representada pela republicana opinião pública. O exército e algumas lideranças políticas e intelectuais do movimento seriam os interlocutores e representantes autorizados dessa opinião pública. Não por acaso, o autor inclui, em seu texto, uma citação de Rui Barbosa, político que representava a expressão do pensamento republicano:

a verdadeira redentora: a vontade impessoal da pátria, apoiada na organização inexpugnável do abolicionismo, na cooperação geral da família

²⁸³ Idem, p. 287.

²⁸⁴ Idem, ibidem.

brasileira, no êxodo caudaloso dos cativos, na galharda nobreza deste exército, que recusou suas armas à caçada de criaturas humanas, prescrita pelos ministros do imperador.²⁸⁵

Na escrita da história do abolicionismo e no ordenamento de sua memória, o autor, localizado em seu tempo social e histórico, o da República positivista, estabelece quais datas, lugares e personagens deveriam ser gravados na memória social. Nessa operação, em que memórias são disputadas, algumas delas serão objeto de uma política de esquecimento, momentaneamente silenciados no discurso historiográfico. É o caso da imagem da Princesa Isabel como “redentora” dos escravos. Como se trata de personagem do governo imperial e de um lugar já substituído por outro – monarquia pela república – sequer é citada no manual.

A análise dos três livros didáticos de história evidenciou-nos alguns traços comuns no modo de se conceber a história e seu ensino, dentre eles, a ideia de “mestra da vida”. O método de aprendizagem via memorização, com muita recitação de nomes, datas e lugares e pouca compreensão de nossa formação histórica. No que tange às representações da abolição da escravidão, algumas permanências de imagens e de significação, como também profundos deslocamentos. Todos os três autores estão de acordo na associação que estabelecem entre a abolição e a proclamação da República. Para Joaquim Manoel de Macedo e João Ribeiro a abolição teria sido um risco e um ônus que a Coroa bancou, ao apoiar, e mesmo protagonizar, iniciativas no sentido da efetivação via Parlamento, de medidas legais para a extinção lenta e gradual do trabalho cativo no Brasil. Na direção oposta reflete Joaquim Osório Duque Estrada, para quem, os dois acontecimentos foram o resultado natural de evolução da sociedade brasileira que, ao ter sua opinião pública formada, rompeu, republicaneamente, com duas instituições obsoletas: a escravidão e a monarquia.

²⁸⁵ ESTRADA, Joaquim Osório Duque. Op. Cit. p. 288

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa feita mostrou-nos que a produção de livros didáticos da história do Brasil, particularmente no Segundo Reinado, compreendia quase que uma reserva de mercado dos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro/IHGB e do Colégio Pedro II. Como local institucional de produção de conhecimento histórico, o IHGB definiu o modo e o tipo de escrita de história no século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Assim, a historiografia erigida sob a égide daquela instituição, pautada no ideário europeu de civilização e progresso, excluiu do projeto de nação todos aqueles considerados não-civilizados, ou seja, as populações de negros e índios, diferenciadas dos brancos, sobretudo, de sua elite proprietária e letrada. Também, foi essa a história da nação reproduzida nos livros didáticos, uma história vista como “palco de experiências passadas”, de onde poderiam ser retirados exemplos e modelos de vida para o presente e o futuro.

Na historiografia sobre a escravidão no Brasil encontram-se muitos silêncios reveladores do exercício de poder, das disputas internas em torno do controle do campo do significado social, traduzidas nas inclusões e exclusões dos atores históricos, bem como nas hierarquizações estabelecidas na construção da memória social e na domesticação do passado. Assim, conseguimos vislumbrar nas três obras didáticas pesquisadas três perspectivas de abordagem da abolição da escravidão: a que via a abolição da escravidão como ato protagonizado pela Princesa Isabel; a que considerou a abolição como resultado das políticas públicas do governo imperial e do Parlamento, que delimitado pela legislação proporcionou uma visão etapista do processo abolicionista; e a que percebia a atuação dos abolicionistas que, em seus movimentos, levaram a causa libertária para dentro do Parlamento, para as ruas, para os lares e para dentro das fazendas, respondendo pela face mais radical do movimento, que se encerrou com a promulgação da Lei de 13 de maio 1888.

Tributário da concepção de história do IHGB, o manual didático de Joaquim Manoel de Macedo, “Lições de História do Brasil”, apresenta em suas lições uma história permeada de governantes e seus feitos. Em sua época, o ensino de história cumpria, pedagogicamente, o papel de formar e informar o cidadão brasileiro por meio das ações exemplares do passado.

Assim, a memória histórica mobilizada nessa obra didática é a que enaltece a imagem de redentora da Princesa Isabel, ao agir no sentido de extinguir a escravidão no país. O enfoque de Joaquim Manoel de Macedo envolve a construção de mitos e heróis. Tal intenção fica mais evidente no quadro sinóptico e questionário que acompanham a lição, cujo objetivo é o de internalizar na memória dos alunos e alunas as figuras políticas que deveriam ser lembradas e eternizadas. Nessa obra didática, o movimento abolicionista, denotado como resultado da propaganda abolicionista, teve um papel apenas complementar. No que concerne ao campo pedagógico, o livro investe na ação mediadora do professor, nas atividades de leitura e memorização dos conteúdos.

O manual didático de João Ribeiro, “História do Brasil – Curso Superior”, concebe a escravidão baseada em relações mais ou menos suaves entre senhores e escravos, pois, segundo o autor, no Brasil o costume e sentimento de filantropia possibilitavam certa “alegria de viver” ao escravo. Esse manual é inovador, do ponto de vista de suas concepções de ensino e escrita da História, em relação às outras duas obras didáticas analisadas, pois investe na possibilidade de compreensão da formação histórica do Brasil e não na mera memorização. No tocante à história da abolição, o autor ressalta a participação da Princesa Regente, bem como da imprensa, do movimento abolicionista e o encaminhamento via Parlamento.

Para Joaquim Osório Duque Estrada, a abolição da escravidão foi uma consequência natural do estágio evolutivo da sociedade brasileira. Assim, a formação de uma opinião pública republicana responderia pela atuação dos movimentos abolicionistas, responsáveis pela extinção do trabalho escravo no Brasil. O autor silencia sobre a atuação do governo imperial, creditando à imprensa e à opinião pública as participações principais no acontecimento. Na construção de uma galeria de “heróis”, o autor relaciona os nomes já consagrados na memória social, Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, André Rebouças, João Clapp, dentre outros. Tanto na obra de Joaquim Osório Duque Estrada como na de Joaquim Ribeiro a abolição e a República são tratadas como acontecimentos interligados, pois estes autores creditavam às políticas abolicionistas do Império a causa direta da proclamação da República, consoante a perspectiva das narrativas historiográficas do período.

A função do ensino de história, tanto no século XIX quanto no início do século XX, foi a de formação cívica do cidadão. Para tal, ensinava-se pelo método da memorização e sob a perspectiva de história como “mestra da vida”. O cunho pedagógico dessa história evidenciava-se ao fornecer uma narrativa cheia de exemplos de atuações políticas, religiosas,

jurídicas, éticas e morais que ensinassem uma conduta civicamente coerente com o modelo civilizado de sociedade que tinha sido projetada à época. Assim, se o passado tinha algo a ensinar, nessa lógica não havia espaço para o acaso, pois tudo era explicado sob a relação causa/efeito. Cada obra didática estudada, ao seu turno, evidenciou projetos políticos de formação da nação brasileira, em que o enquadramento da memória e a escrita e ensino da história foram estrategicamente pensados como meios de se atingir tal fim. As imagens da ação da Coroa e da Princesa Isabel como redentora foram naturalizadas na memória social graças, principalmente, mas não exclusivamente, aos livros didáticos de história e ao ensino da história por aqueles conduzidos.

FONTES

Obras didáticas

ESTRADA, Joaquim Osório Duque. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Jacintho Ribeiro dos Santos, 1922.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Paris: Livraria Garnier. 1914.

RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Curso superior. Rio de Janeiro: Ed. Jacintho Ribeiro dos Santos. 1901.

Artigos da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

BARBOSA, Januário da Cunha. Breve notícia sobre a criação do IHGB. Discurso recitado no ato de estatuir-se o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. *Revista do IHGB*. n. 1, 1839.

DELGADO, Alexandre de Miranda. Novas considerações sobre a princesa Isabel. *Revista do IHGB*. nº. 399, abr./jun. 1998.

Extrato dos Estatutos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Revista do IHGB*. n. 1, 1839.

LORETO, Barão de. A extinção da escravidão no Brasil – O jubileu do Instituto Histórico. *Revista do IHGB* n. 63.1900

TÁVORA, João Franklin da Silveira. A extinção da escravidão no Brasil – O jubileu do Instituto Histórico. *Revista do IHGB* n. 51.1888.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- ABREU, Regina. *A fabricação do imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. CHIZZOTTI, Antônio. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC. 1989. p. 60.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ALVES, Gilberto; VILLAMAINA, Carla Centeno. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 14. n. 42 set-dez, 2009.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1993.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco*. O negro no imaginário das elites. Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987,
- BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FIHO, Luciano Mendes. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade e ensino de história no Brasil. In: *Ensino de história e memória coletiva*. CARRETERO, M; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, M.F. (orgs.). Porto Alegre: Artmed, 1993.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil: 1827. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1863.
- BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil: 1871. Tomo XXXI. Parte I. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1871.
- BRASIL. Constituições Brasileiras: 1824. vol. I. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.
- BRASIL. Constituições Brasileiras: 1891. vol. II. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia. Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CANABRAVA, Alice Piffer. Roteiro sucinto do desenvolvimento da historiografia brasileira. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS BRASILEIROS, 1972, São Paulo: IEB-USP. *Anais...*
- CARRETERO, M; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, M.F. (orgs.). *Ensino de história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- CARVALHO, José Murilo de. Escravidão e razão nacional. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro. VOL. 31. nº 3. 1988.
- _____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- _____. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- _____. O mundo como representação. *Estudos avançados*. São Paulo, v. 5, n. 11, 1991
- COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- _____. *A abolição*. 8ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Negros estrangeiros. Os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FAZENDA, José Vieira. Antiquilhas e Memórias do Rio de Janeiro. *Revista do IHGB*. Tomo 95, vol. 149, 1923.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. O livro didático como referência da cultura histórica. In: *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. ROCHA, Helenice Aparecida B.; MAGALHÃES, MARCELO DE Souza; GONTIJO, Rebeca. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- _____. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- _____. Invenção e continuidade: a história do Brasil de João Ribeiro. In: *Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. 2004. Disponível em <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/arlettegasparello.pdf>>. Acessado em 29 de setembro de 2010.

_____. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. In: *Revista de História*, São Paulo, n. 164, jan-jun. 2011.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. n. 1. 1988.

_____. Usos da História: Refletindo sobre identidade e sentido. In: *História em revista*, v. 6, dez 2000. Pelotas: IBEP, 2000.

_____. Entre as luzes e o romantismo: as tensões da escrita da história no Brasil oitocentista. In: *Estudos sobre a escrita da História*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HRUBY, Hugo. *Obreiros diligentes e zelosos auxiliando no preparo da grande obra: a História do Brasil no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1912)*. 2007. 233f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *As vítimas-algozes: quadros da escravidão*. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MACHADO, Maria Helena. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão. *Revista Brasileira de História*. v. 8 n. 16 mar/ago. 1988.

_____. *O plano e o pânico*. Os movimento sociais na década da abolição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, EDUSP, 1994.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social*. vol. 1. Petrópolis: Vozes. 1976.

MELO, Ciro Flávio de Castro B. *Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

MENDONÇA, Joseli Nunes de. *Cenas da abolição*. Escravos e senhores no Parlamento e na Justiça. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: *A história na escola, autores, livros e leituras*. ROCHA, Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MORAES, Renata Figueiredo. Memórias e histórias da Abolição: uma leitura das obras didáticas de Osório Duque-Estrada e João Ribeiro. In: *Cultura política e leitura do passado*:

historiografia e ensino de história. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Os maíos de 1888: História e Memória na escrita da História da Abolição. O caso de Osório Duque-Estrada*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2007

MOURA, Clóvis. *Dicionário da Escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais.(1824-1892)*. Brasília: Edunb, 2003.

_____. O refrão da nação/civilização e uma dupla sertaneja: viajantes estrangeiros e o interior do Brasil oitocentista. In: MUNIZ, Diva do C. G.; SENA, Ernesto Cerqueira de. (org.) *Nação, civilização e história. Leituras sertanejas*. Goiânia: PUC, 2011.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000.

NADAI, Elza. O ensino da história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História: memória, história, historiografia*. Dossiê ensino de história, São Paulo: ANPUH, Marco Zero, nº. 25/26. 1993.

_____. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: *O ensino de história e a criação do fato*. PINSK, Jaime. (org.). São Paulo: Contexto, 2002.

NAVA, Pedro. *Chão de Ferro*. Memórias. vol. 3. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

MOTA, Lourenço Dantas (org.). *Introdução ao Brasil*. Um banquete no trópico. São Paulo: SENAC, 2001.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMEÉNY, Helena Maria B. *A política do livro de didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A história do fim do século em busca da escola. In: *Em aberto*, Brasília, ano 14, n. 61 jan/mar. 1994.

PINA, Maria Cristina Dantas. *A escravidão no livro didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: *Historiografia brasileira em perspectiva*. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). São Paulo: Contexto, 1998.

REIS, José Carlos. *Identidades do Brasil. De Varnhagem a FHC*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes. 1984.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Colônia(s) de identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. 2004. 421f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de História. Universidade Estadual de Campina: São Paulo.

ROCHA, Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). *A história na escola, autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia e política educacional no império brasileiro*. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. 17 a 26 de abril de 2006. Uberlândia –MG. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/489DermevalSaviani.pdf>>.

_____. As concepções pedagógicas na história da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (org.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: GRAF, FE: HISTERDBR, 2006.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2008.

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

_____. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHUARTZ, STUART. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Tradução de Jussara Simões. Bauru (SP): Edusc, 2001.

SERRA, Tania Rebelo Costa. *Joaquim Manoel de Macedo ou os dois Macedos*. Brasília: EdUnB, 2004.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon e a abolição da escravatura. Uma investigação de história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOARES, Márcio de Sousa. A dádiva da alforria: uma proposta de interpretação sobre a natureza das manumissões antes da promulgação da Lei do Ventre Livre. In: *II Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Porto Alegre: UFRGS/ANPUH-RS, 2005. Disponível em: <<http://www.labhstc.ufsc.br/poa2005/48.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2010. p.3.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.