



CDD: 370.9

---

**LETRAS NEGRAS, PÁGINAS BRANCAS:  
AS IMAGENS DO NEGRO ENTRE A HISTORIOGRAFIA E O ENSINO DE  
HISTÓRIA (BRASIL, SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX)**

---

*LETTERS BLACK, WHITE PAGES:  
THE IMAGES OF THE NEGRO BETWEEN THE HISTORIOGRAPHY AND TEACHING  
HISTORY (BRAZIL, SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY)*

---

*LETRAS NEGRAS, PAGINAS BLANCAS:  
IMÁGENES DE NEGRO ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA HISTORIOGRAFÍA  
(BRASIL, SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX)*

---

*Renilson Rosa Ribeiro<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O debate sobre as imagens do negro nos livros didáticos História produzidos no Brasil na segunda metade do século XX nos remete à análise das principais interpretações historiográficas desenvolvidas sobre a escravidão no mesmo período. Essas abordagens historiográficas, de uma forma ou de outra, têm influenciado a leitura dos autores de livros didáticos da área de História, no que concerne a essa temática. Nesse sentido, o presente trabalho irá abordar as representações do negro forjadas pelo discurso histórico a partir do diálogo com os saberes da história acadêmica e escolar no período. Ao longo deste ensaio iremos apresentar as duas matrizes interpretativas recorrentes – Gilberto Freyre (“democracia racial”) e Florestan Fernandes (“denúncia da violência da escravidão e do racismo”) – sobre a temática da escravidão e do negro, procurando estabelecer as suas diferenças, pontos de embate e os desdobramentos de suas teses no ensino de História.

**PALAVRAS-CHAVE:** Negro. Historiografia. Ensino de história. Livro didático. História do Brasil.

**ABSTRACT:** *The debate about the images of black people history in textbooks produced in Brazil in the second half of the twentieth century brings us to the analysis of key historiographical interpretations developed over slavery in the same period. These historiographical approaches, one way or another, have influenced the reading of the authors of textbooks in the field of history in regard to this issue. In this sense, this paper will address the representations of black people wrought by historical discourse from dialogue with the academic knowledge of history and during school. Throughout this essay we will present the two arrays interpretive recurring - Gilberto Freyre ("racial democracy") and Florestan Fernandes ("denouncing violence of slavery and racism") - on the subject of slavery and black people, trying to establish their difference, points of confrontation and the ramifications of his theses on history teaching.*

**KEYWORDS:** *Negro. Historiography. Teaching history. Textbooks. Brazil history.*

---

<sup>1</sup>Doutor em História Cultural pela UNICAMP, professor adjunto II do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá – MT – Brasil – E-mail: [rrenilson@yahoo.com](mailto:rrenilson@yahoo.com)

**Recebido em:** 11/11/2012 – **Aprovado em:** 11/06/2013.

**RESUMEN:** *El debate sobre las imágenes de la historia del negro en los libros de textos producidos en el Brasil en la segunda mitad del siglo XX lleva a una análisis de las principales interpretaciones historiográficas desarrolladas sobre la esclavitud en el mismo período. Estos enfoques historiográficos, de una forma u otra, han influido en la lectura de los autores de libros de texto en el campo de la historia en lo que respecta a esta cuestión. En este sentido, este documento abordará las representaciones del negro forjado por el discurso histórico del diálogo con el conocimiento de la historia y de la escuela académica en el período. A lo largo de este artículo vamos a presentar las dos matrices interpretativas recurrentes - Gilberto Freyre ("democracia racial") y Florestan Fernandes ("denuncia de la violencia de la esclavitud y el racismo") - sobre el tema de la esclavitud y negro, tratando de establecer sus diferencias, puntos de confrontación y las ramificaciones de sus tesis sobre la enseñanza de la historia.*

**PALABRAS CLAVE:** *Negro. Historiografía. Enseñanza de la historia. Libro de texto. Historia del Brasil.*

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre as imagens do negro nos livros didáticos de História produzidos no Brasil na segunda metade do século passado nos remete à análise das principais interpretações e debates historiográficos desenvolvidos sobre a escravidão no mesmo período. Essas abordagens historiográficas, de uma forma ou de outra, têm pautado a leitura dos autores de livros didáticos da área de História no que concerne a essa temática.

De maneira geral, de acordo com Moreira (1996, p. 476), os livros didáticos de História do Brasil têm sofrido influência da historiografia tradicional fundamentada em dois extremos:

Por um lado, segundo os estudos de Gilberto Freyre, a visão de uma escravidão revestida de um caráter paternalista, indicando uma escravidão menos violenta do que em outros países da América, e por outro lado, com os estudos da Escola de Sociologia e Política [de São Paulo], a desmistificação da escravidão amena com a teoria do ‘escravo coisa’, destituído de vontade, onde a humanidade era recuperada apenas através da rebeldia extrema.

Essas duas posturas interpretativas, a dos estudos de Gilberto Freyre e os da “Escola Sociológica de São Paulo” – representada por Florestan Fernandes e seus pesquisadores, inserem-se no debate sobre o caráter “brando” ou “cruel” da escravidão no Brasil.

Nesse sentido, o presente trabalho irá abordar as imagens do negro forjadas pelo discurso histórico a partir do diálogo com os saberes da história acadêmica e escolar ao longo da segunda metade do século XX.

## **2 ENTRE O PARAÍSO E O INFERNO RACIAL: INTERPRETAÇÕES ACERCA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL**

Quanto à primeira linha interpretativa sobre a escravidão, em diversos livros e artigos publicados entre os anos 1930 e 1970, o sociólogo pernambucano, ao estudar o desenvolvimento da temática de um “novo mundo nos trópicos”, constrói a visão de um Brasil como uma terra [quase] livre de preconceito racial, e que poderia servir de espelho para o restante do mundo resolver seus problemas raciais. Para Freyre (1936, p. 56), a formação da sociedade brasileira tem sido um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. Porém, sobrepondo-se a todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo.

Freyre encontra as origens desse “novo mundo” na experiência colonial brasileira, e, em especial, na sua experiência supostamente benigna com a escravidão. Segundo Andrews (1998, p. 28), ao enfatizar:

Os níveis relativamente baixos de preconceito racial entre os colonos portugueses no Brasil, e a escassez de mulheres europeias na colônia, Freyre argumentou que o Brasil proporcionou o ambiente ideal para a mistura racial entre os senhores europeus e as escravas africanas. A ampla miscigenação ‘dissolveu’ qualquer vestígio de preconceito racial que os portugueses poderiam ter trazido da Europa, ao mesmo tempo produzindo uma grande população de raça miscigenada.

O produto final dessa interpretação do passado colonial brasileiro, elaborada por Freyre, foi a constituição de uma das mais harmoniosas junções da cultura com a natureza e uma cultura com a outra que a América jamais vira. Para Freyre, na leitura de Andrews (1998, p. 28), “quando o Brasil passou para o século XIX e XX, esta ‘união harmoniosa’ de negros com brancos formou a base da ‘democratização ampla’ da sociedade brasileira, e sua inexorável ‘marcha para a democracia social’”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para Azevedo (1996, p. 152), a memória do paraíso racial não é uma invenção recente. O mito da democracia racial tem sido tema de diversos trabalhos acadêmicos nas últimas quatro décadas do século XX. Para desvendá-lo, parte-se geralmente dos estudos de Freyre, a quem se atribui uma espécie de autoria intelectual do mito da “democracia racial”. Contudo, segundo a autora, “muitos anos antes que *Casa Grande & Senzala*, publicada em 1933, apontasse a miscigenação como fator explicativo da suposta tolerância racial vigente na sociedade

A ideia da escravidão amena, suave e humana no Brasil colonial está tão forte no discurso de Freyre (1971, p. 68), que este, em *Novo Mundo nos Trópicos*, chega a afirmar que à

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

Essa primeira linha interpretativa da história da escravidão dentro da formação da sociedade brasileira, representada por Freyre, exerceu forte influência na literatura didática de História do Brasil aplicada nas salas de aula das escolas brasileiras até o final dos anos 1970 e início dos 1980. Nessa perspectiva de análise, Moreira (1996, p. 476) percebe que a “democracia racial”, visualizada pelo autor de *Casa Grande & Senzala*, por exemplo, presente nas páginas dedicadas à escravidão em grande parte dos livros didáticos de História ao longo deste período, induz os alunos e professores a concluir que as sequelas da escravidão não teriam comprometido as relações entre “brancos” e “negros”, “senhores” e “escravos”, possibilitando a continuação da convivência sem conflitos após a Abolição (1888) – quando estes passaram a ser considerados cidadãos com “direitos iguais”.

Na análise de Pinsky, essa leitura da escravidão explicaria não somente a viabilidade, assim como a particularidade do Brasil multirracial, “cadinho de raças”, mistura generosa que tende para o “tipo brasileiro”. Para Pinsky (1994, p. 17), este é outro valor que aparece nos livros didáticos de História:

a ideia de um Brasil sem preconceito racial, onde cada um colabora com aquilo que tem para a felicidade geral. O negro com a pimenta, o carnaval e o futebol; o imigrante com sua tenacidade; o índio com sua valentia. Negando o preconceito, guarda-se o fantasma no armário ao invés de lutar contra ele. O menino negro pobre, duplamente segregado, aprende que além da unidade nacional, formamos uma unidade racial. A história que ele aprende não lhe diz respeito, é a de um Brasil

---

brasileira, os negros dos Estados Unidos já imaginavam o Brasil como um possível refúgio do racismo que os oprimia em seu país”. A ideia de que o Brasil tinha constituído uma sociedade paradisíaca em termos raciais, desde os primórdios de sua colonização, foi desenvolvida por abolicionistas dos dois lados do Atlântico, já nas primeiras décadas do século XIX, como parte de um largo esforço comparativo visando à compreensão das diversas sociedades escravistas e dos rumos políticos e sociais da luta pela abolição. O abolicionismo transatlântico, nas palavras de Azevedo (1996, p. 159), “constituiu os próprios rudimentos de uma história comparada das Américas, dando início, desse modo, à construção da memória do paraíso racial brasileiro”. Cf. também Azevedo, 2003.

construído na cabeça de ideólogos e não na prática histórica, dentro do qual, afinal, ele vive.

Nadai (1993 apud PINSKY, 1994, p. 25) aproxima-se de Pinsky ao afirmar que o negro africano, assim como as populações indígenas, nos livros didáticos, é compreendido não em sua especificidade étnico-cultural, mas na função de cooperador da obra colonizadora/civilizatória comandada pelo branco português, europeu e cristão – o personagem principal no cenário histórico.

Ao estudar os estereótipos e preconceitos em relação ao negro veiculados por meio dos livros didáticos de Comunicação e Expressão das primeiras séries do 1º grau, bem como a percepção dos professores quanto à sua existência e seu papel de mediador dos mesmos, Silva (1988, p. 29) – afirma que a “democracia racial” no Brasil tem o objetivo de

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

Para Nascimento (1983, p. 28), o discurso do Brasil como “paraíso racial” constitui um instrumento da hegemonia branca nacional que proporciona à sociedade nacional o ilusório orgulho de ser vista no mundo todo como uma sociedade pacífica e mascara uma realidade permeada pelo racismo. O autor, ao criticar esse discurso idílico, chega ao ponto de caracterizar o racismo brasileiro “tão violento e destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul”. O Brasil, nessa perspectiva, seria uma África do Sul sem *apartheid*.<sup>3</sup>

De acordo com Reis (1999, p. 59), autores inspirados pelo marxismo opuseram-se vigorosamente às teses freyrianas sobre a escravidão e a formação da sociedade brasileira. A “Escola de Sociologia e Política de São Paulo” ou “Escola Sociológica de São Paulo” –

---

<sup>3</sup> Embora compreendamos a razão desse tipo de argumentação apresentada por Nascimento, devemos ter em mente, como nos sugere Andrews (ANDREWS, 1998, p. 23), que uma África do Sul sem *apartheid* não poderia ser uma África do Sul, ou pelo menos não a África do Sul que essa comparação invoca: “Os brasileiros que comparam seu país com a África do Sul estão citando o caso mais extremo de desigualdade racial do final do século XX. Mas o que torna esse caso extremo é justamente o que falta no Brasil: um sistema abrangente de discriminação racial imposto à sociedade pelo Estado nacional e executado pelas agências que representam esse Estado. Dizer que o Brasil é uma África do Sul sem *apartheid* é dizer que ele não é absolutamente uma África do Sul – e na verdade não é”. Assim como Andrews, Carneiro (2000) acredita que a particularidade do racismo à brasileira está na ausência de um dispositivo legal de segregação e discriminação racial como os existentes na África do Sul e Estados Unidos. A ausência de discriminação prescrita pela lei, em sociedades como o Brasil, torna a injustiça racial muito mais difícil de ser combatida.

designação atribuída por Charles Wagley a Florestan Fernandes e sua equipe de pesquisadores – que teve intensa produção intelectual nos anos 1960 e 1970, passou a pensar o Brasil com os conceitos de “classe social” e “luta de classes” e “vão se opor à visão idílica do Brasil colonial produzida por Freyre”.

Esse grupo de pesquisadores corresponde à segunda linha interpretativa da historiografia brasileira sobre a escravidão, também profundamente arraigada nas páginas dos livros didáticos de História do Brasil a partir do final dos anos 1970, como foi observado por Moreira (1996, p.476-81).

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

Devemos observar que o discurso da “democracia racial” passou a ser revisto e questionado, principalmente após o desenvolvimento de uma série de pesquisas patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre relações raciais no Brasil nos anos 1951 e 1952.<sup>4</sup> Esse programa de estudos, que se convencionou chamar de “Projeto UNESCO”, não somente gerou um amplo e diversificado cenário das relações raciais no país, como também contribuiu para o aparecimento de novas leituras no campo das Ciências Humanas acerca da sociedade brasileira<sup>5</sup>. Dentre essas novas leituras se destacam os estudos dos pesquisadores da “Escola Sociológica de São Paulo” (MAIO, 1997; ANDREWS, 1997, p. 95-115).

O ponto de partida para o processo de revisão desse discurso do Brasil como “paraíso racial” é marcado por essa série de projetos de pesquisas sobre relações raciais no

---

<sup>4</sup> Nesse contexto, as disciplinas escolares, especialmente da área das Ciências Humanas (História, Sociologia, Geografia, Estudos Sociais, Filosofia), tornaram-se um importante instrumento na formação de uma nova concepção de cidadania voltada para a paz mundial, especialmente depois dos horrores vivenciados pela Segunda Guerra Mundial. A UNESCO passou a interferir na elaboração de livros didáticos e programas curriculares escolares, apontando os possíveis perigos no destaque dado as histórias de guerras, nas maneiras de apresentar a história nacional e nas questões étnicas e raciais, em especial na proliferação de visões e ideias racistas, etnocêntricas e preconceituosas. Para a UNESCO, o conteúdo dessas disciplinas deveria revestir-se com ideais de teor mais humanista e pacifista, voltando os estudos para os processos de desenvolvimento econômico das sociedades, assim como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade Cf. Lauwerys, 1953; Bibby, 1965.

<sup>5</sup> Os dados coletados, segundo Cavalleiro (2000, p. 31), pelo “Projeto Unesco” contribuíram de maneira fundamental para o avanço de discussões sobre o tema do racismo em áreas como Biologia, Comunicação, Direito, Educação, História, Música e Psicologia.

Brasil, desenvolvidos por eruditos nacionais, norte-americanos e franceses (ANDREWS, 1998, p. 22). Em resposta aos recentes horrores do Nazismo e do Holocausto – respaldado pela ideologia racista – derrotados nos campos de batalha, a UNESCO adotou, como parte de sua missão institucional, o combate ao racismo em todo o mundo.

Na suposição de que a experiência brasileira da “democracia racial” à moda de Freyre parecia oferecer ao resto do mundo uma alternativa particularmente promissora, “como uma lição ímpar de harmonia nas relações entre raças”, num esforço de compreender como o igualitarismo racial havia se construído no Brasil e como funcionava na prática, a Divisão de Ciências Sociais da UNESCO comissionou equipes de pesquisas nas duas principais cidades do Sudeste brasileiro industrializado – Rio de Janeiro e São Paulo –, além de várias pequenas cidades de Minas Gerais e nos estados nordestinos da Bahia e de Pernambuco.

Entretanto, contrariando os resultados esperados, essas pesquisas revelaram a existência de preconceito racial e de discriminação. A nova geração de cientistas sociais lançava um ataque à tradicional mitologia racial que estava enraizada no imaginário nacional e internacional. Dessa maneira, caía o mito de que o Brasil era o paraíso (racial) perdido nas Américas (MAIO, 1998, p. 375-413).

Todas as equipes constataram elevados níveis de desigualdade entre as populações branca e não brancas, além de fortes evidências de atitudes e estereótipos racistas. Os estudiosos do Nordeste tenderam a considerar que tais desigualdades expressavam mais as diferenças de classe que as diferenças raciais, ou seja, como observa Andrews, “os negros sofriam discriminação e eram discriminados não por serem negros, mas por serem pobres” (ANDREWS, 1997: 101).

Os pesquisadores do Sudeste, ao contrário, deram mais ênfase ao preconceito e à discriminação baseada na raça, notando as diferenças no tratamento de acordo com os brancos e negros da classe trabalhadora e as enormes dificuldades enfrentadas por negros e mulatos cultos e qualificados que lutavam para se introduzir na classe média.

O interesse da UNESCO pela problemática da raça no Brasil, em primeiro lugar, incentivou consideráveis debates, reflexões e artigos por parte de ativistas e intelectuais afro-brasileiros do Rio de Janeiro e São Paulo. Em segundo lugar, muitos estudiosos brasileiros

que haviam participado de pesquisas, notadamente Thales de Azevedo e Florestan Fernandes, mais tarde, prosseguiram e fizeram da revelação (denúncia) do discurso da “democracia racial” uma temática central de suas carreiras acadêmicas. Continuaram a publicar estudos críticos sobre relações raciais brasileiras durante os anos 1960, 1970 e 1980, participando da formação de estudiosos mais jovens, que prosseguiram na mesma linha desmistificadora, porém, aprofundando as análises e apresentando novas problematizações e questionamentos. O resultado da exposição dos estudantes brasileiros a tais mudanças, segundo Andrews, gerou uma nova onda de pesquisas nos anos 1970, 1980 e 1990 sobre a situação racial brasileira ainda mais críticas do que haviam sido os estudos da UNESCO.

No campo da pesquisa sobre o tema do negro e do racismo, o “Projeto UNESCO” significou o primeiro reconhecimento por parte de autoridades acadêmicas das mazelas da chamada “democracia racial” no Brasil, confirmando, em boa parcela, as críticas desenvolvidas entre os intelectuais negros e a imprensa negra durante os anos 1930 e 1940. Segundo Nogueira (1985), os projetos de pesquisa deixaram um legado mais poderoso para a história da luta contra o racismo e para o repensar da identidade nacional brasileira.

De acordo com Andrews (1997, p. 100), críticas que até então aconteciam fora dos limites da corrente principal dos discursos intelectual, acadêmico e oficial, nos quais o paradigma de formação da sociedade brasileira de Freyre era hegemônico e inquestionável.

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

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

Além disso, Fernandes culpa a escravidão por negar às suas vítimas os básicos direitos e liberdades humanas e por mantê-las como trabalhadores analfabetos e não especializados. Para Fernandes (1978, p. 20), a desintegração do regime escravista e senhorial deu-se no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de

assistências e garantias que os protegessem durante o processo de transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram desobrigados da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem incumbências especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto encontrou-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, ainda que não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.

Em linhas gerais, para Fernandes a escravidão mutilou os negros como povo e os privou completamente da capacidade de competir com os brancos na disputa do século XX por empregos, educação e sustento. De acordo com o autor, na análise de Andrews (1998, p. 30), em decorrência disso, longe de lhes oferecer o direito aos frutos da sua participação como membros de uma “democracia racial”, “após a emancipação o legado da escravidão continuaria a marginalizar e excluir os afro-brasileiros por meio dos fatores duais de sua própria incapacidade e da hostilidade e do preconceito dos brancos”.

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

Para os pesquisadores tributários dessa perspectiva de análise enunciada por Fernandes, a revisão sistemática das teses da benevolência e suavidade da escravidão era justificada não somente pela realidade da escravidão ser dura, bárbara e cruel, mas também pela própria violência inerente ao sistema escravista, constituindo uma de suas principais formas de controle social e manutenção.

De acordo com Lara (1988, p. 20), esses estudos, ao insistirem na afirmação da violência, lutavam contra o mito de uma pretensa “democracia racial” existente no país, tese imediatamente correlata àquela da suavidade da escravidão:

Retomavam, assim, de certo modo, os termos abolicionistas da qualificação negativa da escravidão e da afirmação de que o ‘estado violento da compreensão da natureza humana’, como dizia Joaquim Nabuco, juntamente com o próprio peso da escravidão, transformavam o escravo (ou ex-escravo) num ser incapaz e amorfo, anômalo e patológico no mundo dos homens livres, e impediram sua plena integração na sociedade de classes.

Os trabalhos dos autores da “Escola Sociológica de São Paulo”, ao trazerem uma leitura desmistificadora da escravidão amena por meio da denúncia da violência e da herança nociva da escravidão na sociedade brasileira, principalmente entre os negros e descendentes, contribuíram de forma significativa para a denúncia do preconceito racial e a ampliação dos estudos e debates sobre as relações raciais no Brasil.

Para os seus críticos, essa linha interpretativa negou ao negro a condição de sujeito da história. Essa crítica fundamenta-se no fato de os autores da “Escola Sociológica de São Paulo” afirmarem que os negros eram incapazes de empreender, por sua própria consciência e vontade, atitudes concretas que abalasses as estruturas do sistema escravista. Em contrapartida atribuem importância extrema ao movimento abolicionista, grupo que seria de caráter revolucionário e, portanto, capaz de conduzir os negros indefesos e passivos na luta contra a escravidão. Ou seja, a liberdade para o escravo não seria uma conquista, mas uma “dádiva”.<sup>6</sup>

Segundo Lara (1988, p. 20), para essa linha interpretativa, o destaque na violência da escravidão estava vinculado à denúncia da “coisificação do escravo”, convertido em “mercadoria”, destituído da sua condição humana e submetido às mais degradantes condições de vida e trabalho. Dentro desta realidade, “a humanidade do escravo aflorava apenas quando este cometia uma ação criminosa, quando fugia ou se aquilombava, ou dependia de iniciativas senhoriais de ensinar ofícios ao trabalhador cativo”.

Na leitura de Azevedo (1987, p. 23), desde a publicação do livro. *A integração do negro na sociedade de classes*, de Fernandes, em 1965– cujo valor inestimável para revelar uma sociedade racista é ressaltado pela autora –, permanece na historiografia da transição do

---

<sup>6</sup> Essa imagem do negro como personagem marginalizado ou secundário presente nas páginas nos livros didáticos, por exemplo, pode ser encontrada na interpretação apresentada no livro *Da senzala à colônia*, de Costa (1989), sobre o processo de Abolição no Brasil. A autora atribuiu importante papel para a atuação dos abolicionistas no processo de emancipação dos escravos, cabendo a estes últimos uma participação secundária nos momentos finais. Para uma crítica da visão abolicionista do fim da escravidão, cf. Daibert Junior, 2004; Azevedo, 2003.

trabalho escravo para o livre no Brasil a visão da marginalização inevitável do negro por força da própria herança da escravidão carregada por ele:

ao negro apático, despreparado em termos ideológicos para o trabalho livre, costuma-se contrapor o imigrante disciplinado e responsável, já suficientemente condicionado à ética do trabalho contratual, em que capacidades de iniciativa e de autossacrifício combinam-se de forma maleável a fim de atender aos anseios de mobilidade e ascensão social. Além disso, e também contrário ao imigrante, o negro não possuiria aqueles laços familiares tão necessários à reprodução e estabilidade de sua força de trabalho.

O questionamento dessa interpretação pode ser evidenciado a partir do desenvolvimento de pesquisas voltadas à identificação e análise da ação dos escravos no processo de superação do cativeiro. Pesquisadores como Reis (1986; 1991), Azevedo (1987), Lara (1988), Chalhoub (1990), Gomes (1995; 2005), Slenes (1999) entre outros, por meio de diferentes abordagens e de diversificado acervo documental (como, por exemplo, processos crimes e testamentos), contestaram a passividade dos negros, compreendendo-a como uma construção histórica datada. Com base na análise de distintas situações e realidades históricas, esses estudos buscaram demonstrar que os escravos tiveram, por meio de motivações próprias, um relevante papel no desmonte da escravidão no Brasil.

A “Escola Sociológica de São Paulo”, nas palavras de Moreira (1996, p. 476), ao apresentar a imagem do escravo vítima indefesa da violência e irracionalidade da escravidão, “vulgarizada” nas páginas dos livros didáticos, amplamente, a partir do final dos anos 1970 e início da década seguinte, embora tenha contribuído para a denúncia do legado negativo da escravidão e do preconceito racial, acaba por destituir do negro a sua vontade própria, sua condição de agente histórico: “a escravidão teria destituído os escravos da sua humanidade [devido a sua violência]. Não mais a inferioridade biológica, mas a cultural: a vivência do escravo o torna incapacitado para certas vivências que não as da escravidão”.

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

Em estudo sobre os preconceitos e as discriminações raciais presentes nos livros didáticos e infantojuvenis, Negrão (1986, p. 87) sugere que a discriminação do negro no livro didático se faz pelo escamoteamento da sua história, assim como pelo alijamento do cotidiano e da experiência da criança negra no ato de criação dos personagens e do enredo da literatura didática e paradidática. De acordo com a autora, podemos identificar no livro didático a veiculação de discriminações, preconceitos e estereótipos em relação ao negro, capazes de concorrer para a inferiorização, fracionamento da identidade e da autoestima das crianças e jovens negros, que o utilizam em busca de conhecimento.

Nesse sentido, Moreira (1996, p. 471-472) afirma que a história da população negra, tal como é tratada no sistema escolar, apresenta-se como significativa contribuição para a evasão da criança negra, influenciando também na formação de sua identidade:

Caso esta socialização esteja imbuída de práticas e discursos discriminatórios que se expressam, através do ritual do silêncio e da omissão de fatos relevantes na história do negro, com certeza estes alunos (negros) estarão fadados ao fracasso, a não ser que, tenham condições de recorrer a outros meios socializadores capazes de superar as deficiências escolares – como a família, o lazer, a religião ou o envolvimento com entidades do movimento negro.

De certa maneira, as afirmações feitas por Negrão (1986) e Moreira (1996) comungam com a posição de Davies, uma vez que este evidencia a presença de uma imagem “distorcida” do negro dentro da questão da escravidão (e também no período pós-Abolição) no Brasil feita pelos livros didáticos de História. Davies (1991 apud PINSKY, 1994, p. 100), por exemplo, critica as explicações simplistas (economicistas) e coisificadas sobre a introdução de escravos negros no Brasil: “a) os interesses mercantis lusos no tráfico negreiro; b) ainda na inadaptação do índio e a adaptação do negro ao trabalho na grande lavoura”.

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

Para o autor, a segunda interpretação pregada pelos livros didáticos, a inadaptação do índio e adaptação do negro ao trabalho, além de inteiramente

errônea, é racista e estigmatizadora. Além de racista e de cunho ideológico, Davies (1991, p. 49) menciona que

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

Lara (1991, p. 12) contrapõe-se à tese da inadaptabilidade indígena para o trabalho ao afirmar que, no começo da colonização portuguesa no Brasil, os indígenas foram a principal fonte de braços para a lavoura açucareira durante quase um século. Mesmo após a introdução dos africanos em larga escala e a proibição legal da escravidão indígena, no século XVII, os índios poderiam ser encontrados nos engenhos ou em suas proximidades, na condição de trabalhadores forçados, assalariados ou camponeses. Em outras regiões da colônia, como o Maranhão, a escravidão indígena manteve-se até quase o século XVIII.

Apesar da historiografia brasileira, atualmente, apontar para novos caminhos nos estudos sobre a escravidão e as imagens do negro dentro da história do Brasil, os autores que lidam com a temática no ensino de História têm observado nos livros didáticos a permanência de ideias preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas do negro. Aos negros, nas “páginas brancas” dos livros didáticos e paradidáticos, continua cabendo ainda a função de personagem secundário marginalizado, assistindo a atuação dos grandes sujeitos históricos em cena, em sua maioria brancos ou coadjuvantes dos brancos.

Para Oliveira (2000, p. 170), o negro na história ensinada prevalece sendo representado unicamente por uma lógica que o coloca sempre na mesma condição de seus antepassados escravizados e dificilmente pelas situações diversas que aparecem na sociedade contemporânea. Há um lugar e situação específicas para enforçar a população negra: “o negro escravo no passado, o negro marginal do presente”.

Dessa forma, na sua análise, um dos principais desafios dos currículos e dos livros didáticos parece ser o trabalho com a diversidade de situações vivenciadas pela população negra. Para tanto,

seria necessário sair da visão hegemônica predominante, que se não apresenta o negro apenas como escravo ou vitimado nas condições sociais atuais, cai em artificialismo ao retratar com traços sobejamente exóticos sua cultura. Seria importante que as narrativas presentes nos livros didáticos lidassem não apenas com o negro escravo, o negro que vive em condições precárias de sobrevivência, mas também a riqueza e problemas apresentadas por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, com a multiplicidade de posições que ocupa ao longo da história. (OLIVEIRA, 2000, p. 170)

Em pesquisa com uma amostragem de livros didáticos de História do Brasil produzidos nos anos 1980 e 1990, identificamos que os negros continuam a aparecer sem nenhum tipo de autonomia. No cenário da história, a hegemonia das “grandes ações” está na figura dos heróis nacionais, em sua maioria, brancos. Embora a figura de Zumbi tenha ganhado destaque nas discussões, principalmente após as comemorações do “Centenário da Abolição” (1988), as imagens canonizadas da Princesa Isabel e Joaquim Nabuco continuam a ocupar especial destaque nos livros didáticos. A história dos quilombos no Brasil permanece uma página ainda a ser escrita. Mesmo a história do quilombo de Palmares carece de maiores informações e explicações.

Os negros, assim como observa Oliveira, ainda permanecem figuras marginais no texto, num discurso que, embora defenda a inclusão, tende a excluir. Enfim,

todos acontecimentos ligados ao negro, durante a História, estão sob a responsabilidade do branco. A escravidão quem institucionalizou foi o branco, a Abolição também. A abolição do tráfico aconteceu porque a Inglaterra, as elites locais ou os países hegemônicos quiseram. Não há nenhum tipo de ressalva nesse sentido nos discursos dos livros didáticos. O branco é o único agente histórico. Os livros didáticos, nessa perspectiva, não abrem espaços e/ou possibilidades para outras leituras ou interpretações. (RIBEIRO, 2002, p. 107)

Na leitura de Santos (2002, p. 55), o “ser negro” tem sido, de longa data, investigado, especulado de maneira problemática, demonstrando que formava um fenômeno diferente – um “outro” ou “exótico”:

Quer por obra da natureza, quer por obra divina, havia se produzido um ser que mereceria explicação, um ser anormal. Essa explicação tornava-se quase sempre justificativa de sua inferioridade natural.

A África seria uma terra de pecado e imoralidade, gerando homens corrompidos; povos de clima tórridos com sangue quente e paixões anormais que só sabiam fornicar e beber.

A cultura diferente desse povo era encarada como signo de barbárie. A vida sexual, política, social dos povos africanos foi sendo devassada e diminuída diante da vida dos europeus. A invisibilidade das diferenças entre os vários povos da África fazia com que todos fossem vistos de uma única e mesma forma: todos são negros.

A Europa ‘civilizada’, branca, era tomada como paradigma para a ‘compreensão’ da cultura do novo mundo, como se fosse possível fazer um transplante de valores. A biologia será a chave mestra para esta compreensão e, como já foi dito, fornecerá os elementos pelos quais a ideia de raça se transformará em racismo científico.

No discurso histórico que perdurou de forma recorrente nos livros didáticos até o final do século XX, os negros foram, numa repetição variada do cronista João Antonil, “os pés e as mãos” da obra colonizadora comandada pelos portugueses na América. A história do povo negro estaria, na perspectiva da narrativa histórica escolar, apenas atrelada à história da escravidão.<sup>7</sup> No teatro da História, a ele estava reservado o destino da raça – a corrente da qual ainda não se libertou – “de ser escravizado, ser inferior, ser exótico”. A ele, assim como ao povo indígena, era negada a sua condição humana, seja pela violência física, seja pela agressão das práticas discursivas que têm naturalizado sua identidade racial com todas as credenciais necessárias para justificar seu lugar conhecido na sociedade, na história. (RIBEIRO, 2008, p. 75)

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mais do que a comprovação da existência de interpretações históricas sobre o negro permeadas pelo racismo, discriminação e preconceito nos livros didáticos de História do Brasil, essa pesquisa (RIBEIRO, 2002; RIBEIRO, 2004; RIBEIRO, 2008, p. 43-77) trouxe para a mesa de debate novos problemas que necessitam ser tratados com maior profundidade. Problemas que incidem justamente sobre as análises que até então vêm sendo desenvolvidas sobre as representações do negro no ensino de História.

O primeiro problema está ainda na ausência de uma análise mais profunda no interior dos próprios textos didáticos de História do Brasil sobre as representações do negro. Falta um diálogo com o livro didático, ou seja, as afirmações, na maior parte das vezes, padecem da análise do documento. As afirmações são feitas sem oferecer dados de pesquisa. Não há o exercício de reflexão sobre como as imagens dos negros são construídas nos livros didáticos de História.

<sup>7</sup> Para uma crítica da noção de raça, cf. AZEVEDO. In: SILVA, 2002, p. 129-148; GOULD, 1999; GILROY, 2007.

O segundo problema está presente na falta de aprofundamento do diálogo entre o discurso historiográfico e o didático no que concerne ao tema proposto. As interpretações históricas que permeiam o discurso didático estão apresentadas, mas não há a preocupação de compreensão de como ocorre esta apropriação discursiva. A leitura feita da relação entre historiografia e livro didático parece automática, pois o segundo “vulgariza” o que o primeiro produz e ponto final. A preocupação com a historicidade da produção historiográfica não está presente na produção didática.

Acreditamos que uma pesquisa nesse campo de saber necessite verificar como as interpretações da historiografia sobre a questão do negro são incorporadas na construção das representações deste no discurso dos livros didáticos utilizados por professores e alunos nas aulas de História. Se realmente, como nos lembra Cavalleiro (2000, p. 09), a discussão das relações étnicas em território brasileiro é “necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão”, devemos adentrar o mundo do texto e desconstruir os discursos da exclusão que o sustentam.

## REFERÊNCIAS

ANDREWS, G. R. Democracia racial brasileira (1900-1990): um contraponto americano. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 95-115, 1997.

ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru: Edusc, 1998. 444 p.

AZEVEDO, C. M. M. **Abolicionismo**: Estados Unidos e Brasil, uma história comparada (século XIX). São Paulo: Annablume, 2003. 253 p.

AZEVEDO, C. M. M. O Abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 151-162, dez. 1996.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites do século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 267 p.

AZEVEDO, C. M. M. Para além das ‘relações raciais: por uma história do racismo. In: SILVA, J. P. et al. (Org.). **Crítica contemporânea**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002, p. 129-48.

BIBBY, C. **L’éducateur devant le racisme**. Paris: Nathan: Unesco, 1965. 108 p.

- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto; Humanitas, 2000. 110 p.
- CHALHOUB, S. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 287 p.
- COSTA, E. V. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1989. 509 p.
- DAIBERT JUNIOR, R. **Isabel, a "Redentora" dos escravos**: uma história da princesa entre olhares negros e brancos (1846-1988). Bauru: Edusc, 2004. 286 p.
- DAVIES, N. **O livro didático de história**: ideologia dominante ou ideologias contraditórias? 1991. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1991.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978. 2 v.
- FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala** (Formação da Família Brasileira sob o regimen de economia patriarcal). 2 ed. Rio de Janeiro: Schmidt-Editor, 1936. 361 p.
- FREYRE, G. **Novo mundo nos trópicos**. São Paulo: Editora Nacional, 1971. 257 p.
- GILROY, P. **Entre campos**: nações, culturas e fascínio da raça. São Paulo: Annablume, 2007. 416 p.
- GOMES, F. S. **A hidra e os pântanos**: mocambos e quilombos no Brasil escravista. São Paulo: Ed. UNESP: Polis, 2005. 462 p.
- GOMES, F. S. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995. 431 p.
- GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo, Martins Fontes, 1999. 369 p.
- LARA, S. H. **Campos da violência**: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro (1750-1808). São Paulo: Paz e Terra, 1988. 389 p.
- LARA, S. H. Trabalhadores escravos. **Trabalhadores** – Escravos, Campinas, n. 1, p. 4-19, 1991.
- LAUWERYS, J. A. **Les manuels d'histoire et la compréhension internationale**. Paris: Unesco, 1953. 87 p.

MAIO, M. C. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da UNESCO. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.2. p. 375-413, jul./out. 1998.

MAIO, M. C. **A história do projeto UNESCO**: estudos raciais e Ciências Sociais no Brasil. 1997. 346 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOREIRA, A. L. et al. Reflexões sobre a presença do negro na História brasileira: uma proposta alternativa para a prática pedagógica. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2. **Anais do...** São Paulo: FEUSP; ANPUH, 1996, p. 470-481.

NADAI, E. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p.143-62, ago. 1993.

NASCIMENTO, A. **Combate ao racismo**: discursos e projetos. Brasília: Coordenação de Publicações Câmara de Deputados, 1983. 111 p.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. In: ROSEMBERG, F. et al. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) em São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. 2 v.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1985. 133 p.

OLIVEIRA, M. A. **O negro no ensino de história**: temas e representações (1978-1998). 2000. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1994. 109 p.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999. 278 p.

REIS, J. J. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 356 p.

REIS, J. J. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês (1835). São Paulo: Brasiliense, 1986. 296 p.

RIBEIRO, R. R. **Colônia(s) de identidades**: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil. 2004. 421 f. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RIBEIRO, R. R. Exóticos, infantis e submissos na colônia identitária: as representações dos negros nos livros didáticos de História do Brasil. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 38, p. 43-77, 2008.

RIBEIRO, R. R. (Org.). **O negro em folhas brancas**: ensaios sobre as imagens do negro nos livros didáticos de História do Brasil (últimas décadas do século XX). Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. 125 p.

SANTOS, G. A. **A invenção do “ser negro”**: (um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros). São Paulo; Rio de Janeiro: Educ: Pallas: Fapesp, 2002. 173 p.

SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 299 p.

SUELI Carneiro: uma guerreira contra o racismo (Entrevista Explosiva). **Caros Amigos**. São Paulo, ano III, n. 35, p. 24-29, fev. 2000.

#### **Como citar este texto:**

RIBEIRO, Renilson Rosa. Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de história (Brasil, segunda metade do século XX). **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.281-299, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/4117>>. Acesso em: 28 ago. 2013.