

# Representações de negros em livros escolares de leitura utilizados nas escolas primárias pernambucanas (1843-1897)

Adlene Silva Arantes\*

## Resumo:

O presente estudo se propôs a investigar imagens e representações de negros veiculadas nos livros escolares de leitura que circulavam nas escolas primárias pernambucanas no século XIX. A pesquisa foi norteada pelos pressupostos da Nova História Cultural, da História do Livro e da História da Leitura. Utilizamos como fontes principais de pesquisa os livros escolares de leitura adotados nas escolas primárias no período estudado e, como fontes complementares, pareceres sobre os livros escolares, relatórios da instrução pública e legislação educacional. Percebemos que os livros traziam os negros representados como inferiores, incivilizados e, mesmo quando eram considerados como heróis, como é o caso de Zumbi e Henrique Dias, a sua cor interferia no heroísmo.

## Palavras-chave:

*Educação Oitocentista; Livros Escolares; Representações de Negros; Pernambuco.*

---

\* Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), pedagoga e mestra em Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora assistente da Universidade de Pernambuco UPE - campus Mata Norte. Pesquisadora do Grupo História e Memória da UPE e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco – NEPHEPE da Universidade Federal de Pernambuco UFPE.

# Representations of the Black in school reading books in primary schools of Pernambuco (1843-1897)

Adlene Silva Arantes

**Abstract:**

The present study aims to investigate images and representations of the Black conveyed in reading textbooks circulating in the primary schools of Pernambuco state in the Nineteenth Century. The research was guided by assumptions of the New Cultural History, History of the Book, and Reading History. We used as main sources of research reading textbooks used in primary schools of the period studied. We used as additional sources opinions on textbooks, reports of public education, and educational legislation. We found that the books showed the Black as inferior and uncivilized, and even when they were regarded as heroes such as Zumbi and Henrique Dias, the color of their skin interfered with their heroism.

**Keywords:**

*Nineteenth Century Education; School Books; Representations of the Black; Pernambuco.*

# Representaciones de negros en libros escolares de lectura utilizados en las escuelas primarias pernambucanas (1843-1897)

Adlene Silva Arantes

## **Resumen:**

El presente estudio se propone investigar las imágenes y representaciones de negros, vehiculadas en los libros escolares de lectura que circulaban en las escuelas primarias pernambucanas en el siglo XIX. La investigación fue orientada por los presupuestos de la Nueva Historia Cultural, de la Historia del Libro y de la Historia de la lectura. Utilizamos como fuentes principales de investigación los libros escolares de lectura adoptados en las escuelas primarias en el periodo estudiado y, como fuentes complementarias, dictámenes sobre los libros escolares, informes de instrucción pública y legislación educacional. Nos dimos cuenta que los libros mostraban a los negros como seres inferiores, incivilizados e, incluso cuando se les consideraba como héroes, como es el caso de Zumbi y Henrique Dias, su color interfería en el heroísmo.

## **Palabras clave:**

*Educación Decimonónica; Libros Escolares; Representaciones de Negros; Pernambuco.*

## Introdução

Como sabemos, nos últimos tempos, a educação tem sido entendida como um direito social e um processo de desenvolvimento humano. Porém, é certo que a realidade atual da população negra não é animadora, visto que as estatísticas mostram índices sociais e, sobretudo, educacionais muito desiguais entre brancos e negros no Brasil.

Se observarmos os dados recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre negros e brancos, no que diz respeito à educação, perceberemos que as desigualdades raciais, no acesso à educação e no rendimento escolar, diminuíram entre 1999 e 2009, apesar de continuarem elevadas:

- Os dados demonstram, por exemplo, que em 1999 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais era de 13,3% para pretos, de 13,4% para pardos e de 5,9% para brancos.
- Se compararmos os dados do ensino superior, veremos que 62,6% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o nível superior em 2009, e o percentual era de 28,2% para os pretos e 31,8% para os pardos, de acordo com a terminologia usada pelo instituto. Os dados apontam, entretanto, forte expansão nesse indicador para todos os grupos, pois, em 1999, esses percentuais eram de 33,4% para brancos, de 7,5% para pretos e de 8% entre os pardos.
- Em relação à população de 25 anos ou mais, com ensino superior concluído, houve crescimento na proporção de pretos (subiu de 2,3%, em 1999, para 4,7%) e pardos (passou de 2,3% para 5,3%). No mesmo período, o percentual de brancos com diploma passou de 9,8% para 15%.
- A população branca, de 15 anos ou mais, tinha em média 8,4 anos de estudo em 2009, enquanto pretos e pardos tinham 6,7 anos (IBGE, 2010).

Todas as explicações para essa desigualdade entre brancos e negros têm suas raízes no processo histórico de exclusão sofrido pela população negra.

Graças à demanda crescente de inclusão social dos grupos historicamente excluídos, como é o caso dos negros, dos índios e pessoas com deficiências,

entre outros, contamos atualmente com políticas de ações afirmativas, que compõem um “conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a cidadania” (BRASIL, 2004, p. 5), o que possibilita ações de inclusão no ambiente escolar. Entre as conquistas que tais ações oportunizaram, destacamos a lei 10.639/2003, que estabelece, entre as determinações para o ensino de História e de Cultura Afro-brasileira e Africana, “a participação de negros em episódios da história do Brasil na construção econômica, social e cultural da nação” (BRASIL, 2004, p. 22).

Em meio a essas discussões inseridas na sociedade contemporânea é que se pode questionar o passado. Ou seja, é esse presente que nos possibilita indagar sobre épocas passadas, porque não há pesquisa histórica sem os questionamentos e os anseios que o tempo presente nos permite elaborar. Como disse Certeau (1982, p. 77), “é o lugar social que o pesquisador ocupa que torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns”. Acreditamos, também, por outro lado, que, por meio do passado, é possível compreender melhor o presente, que tanto nos inquieta.

Diante do exposto, o presente estudo<sup>1</sup> se propôs a investigar as representações<sup>2</sup> dos negros e seus descendentes<sup>3</sup> em livros escolares de

---

1 A pesquisa que deu origem a este texto intitulou-se “Imagem (ns) de negros na produção didática pernambucana da segunda metade do século XIX” e fez parte do grupo dos Egressos do Concurso Negro e Educação (organizado pela Anped/MEC-Secad-2007). Também compôs um projeto integrado realizado conjuntamente por professores da Universidade de Pernambuco-UPE, *campus* Petrolina, e da Fae/UFG, com financiamento do CNPq de 2007 a 2010.

2 Segundo Chartier (1988, p. 20-21, grifo do autor), deve-se tomar o conceito de representação num sentido mais particular e historicamente mais determinado. O autor nos esclarece que esse conceito de representação deve ser entendido como um “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da *substituição por* uma imagem capaz de reconstitui-lo em memória e de o figurar como ele é”. Assim, “representação” designa o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler por diferentes grupos sociais.

3 Estamos utilizando os termos encontrados nas fontes com as quais trabalhamos (“mulato”, “homem de cor”, “preto”, “negro”, “pardo”). Acreditamos que o termo que consta na lei 10.639/2003, isto é, “afro-brasileiro”, dá conta de expressar a realidade étnico-racial da nossa população na contemporaneidade.

leitura, principais impressos utilizados nas escolas primárias pernambucanas no período de 1843 a 1897, buscando relacioná-las à presença cada vez mais crescente desse grupo social em processos formais de escolarização. O período estudado abrange o gradativo processo de institucionalização da escola, o surgimento do livro didático no Brasil e a gradativa inserção do negro nos processos formais de instrução do nosso país. O marco inicial e o final da pesquisa se referem às datas de publicação das obras analisadas: o *Compendio de historia do Brasil* – a obra mais antiga entre as analisadas –, de José Ignacio Abreu e Lima, foi editado em 1843; e o livro *Selecta pernambucana*, de autoria de Francisco Augusto Pereira da Costa, a obra mais recente da nossa pesquisa, editado em 1897. A relevância da temática enfocada justifica-se pelo fato de terem sido localizados poucos registros de estudos abordando as representações dos negros em livros didáticos publicados em épocas mais remotas, como é o caso do século XIX, em Pernambuco.

Em relação aos estudos sobre os negros nos livros didáticos em épocas mais recentes, Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) traçam um estado da arte sobre a temática. Segundo os autores, em seu conjunto, a produção é relativamente frágil, teórica e metodologicamente fragmentada e inconstante. Isto é, os textos nem sempre explicitam se dialogam com a produção ou a recepção, qual o modelo societário subjacente a suas inferências e qual o alcance das interpretações. De acordo com as autoras, tomados em seu conjunto, as pesquisas e os estudos preocupados com o discurso racista em livros didáticos brasileiros apresentam, simultaneamente, tendências compartilhadas e certa diversidade. Em primeiro lugar, referem-se exclusivamente a negros e indígenas, não tendo sido encontradas referências a outras etnias: árabes, ciganos, japoneses ou judeus.

Como era, então, no período estudado? Que representações os livros escolares traziam sobre os negros? Questões como estas nortearam a pesquisa, que se baseou teórica e metodologicamente nos pressupostos da História Cultural, da História do Livro e da Leitura e da História da Educação, no Brasil e em Pernambuco. Além disso, os estudos que abordam o pensamento social na época e, conseqüentemente, as teorias racistas que foram alvo de debate no período em questão também subsidiaram a nossa investigação. Para tanto, utilizamos como fontes principais de pesquisa os livros escolares de leitura adotados nas escolas primárias do período estudado. Tomamos como fontes complementares pareceres

sobre os livros escolares, programas de disciplinas, relatórios, regimentos e legislação da instrução pública.

Sabemos que livro escolar é um objeto pouco valorizado, considerado efêmero e pouco digno de catalogação e guarda, e raramente ocupa as prateleiras dos acervos públicos. Como afirma Batista (1999, p. 530, grifos do autor):

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. [...] Não são poucos, portanto, os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos. Livro “menor” dentre os “maiores”, de “autores” e não de “escritores”, objeto de interesse de “colecionadores” e não de [...] “bibliófilos”, manipulado por “usuários” e não por “leitores”.

Ainda em relação aos livros estudados, Alain Choppin (2002) aponta os diversos fatores que explicariam a negligência que, por muito tempo, caracterizou a relação dos pesquisadores com o livro escolar e situa também o próprio *status* do manual. Inicialmente, a familiaridade e a proximidade que os contemporâneos têm com o livro, acrescidas ao considerável volume de tiragens e subvenções que o tornam um produto editorial relativamente pouco oneroso, fizeram com que ele fosse pouco valorizado. Além disso, os livros escolares são mercadorias perecíveis, perdendo o valor de mercado quando, por exemplo, há uma mudança nos métodos ou nos programas que fixam sua prescrição ou quando fatos atuais impõem modificações em seus conteúdos. Finalmente, a expansão da instrução popular levou a uma produção editorial cada vez mais massiva de livros escolares, contribuindo para inflacionar o número de títulos disponíveis e, desse modo, mais uma vez, desvalorizá-los. Ainda segundo o autor, o pouco interesse pelo livro escolar, durante tanto tempo demonstrado pelos pesquisadores, decorre da dificuldade do acesso às coleções, da sua incompletude e dispersão: aparentemente de maneira paradoxal, “devido à grande quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada” (CHOPPIN, 2002, p. 8).

Nesse sentido, Bittencourt (2004, p. 4) aponta que a história do livro didático brasileiro tem demonstrado existirem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, pois o livro escolar é considerado uma obra “menor”, um trabalho secundário no currículo acadêmico. Entre o século XIX e o início do século XX, período inicial

dessa produção, a situação não era muito diferente, embora houvesse algumas particularidades. Identificar o grupo de intelectuais que se sujeitaram às imposições do poder educacional e das editoras merece, assim, considerações significativas para aprofundar o conhecimento sobre o livro didático e o papel que tem desempenhado na produção da cultura escolar.

Mas, afinal, o que são livros escolares? Seriam os livros ou os impressos empregados pela escola para o desenvolvimento de ensino ou de formação (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 41). E livros de leitura? Diversas obras poderiam servir como livros de leitura. Assim, o livro escolar era identificado como aquele sobre o qual se apoiava a própria atividade de leitura que ocorria na escola, fosse para aprender a ler ou exercitar as habilidades de leitura corrente, fosse para aprender conteúdos específicos. É o caso das cartilhas, das seletas ou antologias<sup>4</sup>, das narrativas, dos paleógrafos<sup>5</sup> e das séries graduadas (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 107), como veremos a seguir.

## **Algumas representações de negros em livros escolares**

Vários estudos têm evidenciado que a História da Educação se tem preocupado, nos últimos anos, em investigar o progressivo processo de institucionalização da escola no Brasil. Esse mesmo fenômeno tem sido estudado sob vários aspectos e vários olhares, na busca de compreender como a escola se tornou o “espaço nuclear de transmissão do saber”. Como afirmam Lopes e Galvão (2001, p. 53):

---

4 As seletas ou antologias, embora também visassem ensinar conteúdos morais e conhecimentos gerais, foram elaboradas e publicadas com o objetivo principal de servir de apoio à leitura (BATISTA; GALVÃO, 2009).

5 Leitura manuscrita ou paleógrafo é um tipo de livro que possivelmente tenha sido elaborado e utilizado como material de leitura corrente nas escolas brasileiras e, especificamente, pernambucanas, no século XIX, e que perdurou até, pelo menos, meados do século XX nas escolas (BATISTA; GALVÃO, 2009).

Nesse contexto, tem-se pesquisado a implementação gradativa de uma rede formal de escolas, sua ampliação e diversificação, a inserção de novas camadas no processo de institucionalização, o conseqüente crescimento da taxa de escolarização e aspectos daí decorrentes: os debates em torno das necessidades de formação e profissionalização dos professores, a discussão sobre os saberes escolares e métodos de ensino, a elaboração de livros e materiais didáticos, a construção de espaços específicos para a ação escolar.

As transformações educacionais que caracterizam esse processo não obedecem, evidentemente, a um *continuum* e a uma temporalidade linear e homogênea, mas o século XIX tem sido considerado um momento decisivo para entender essas questões. Outro aspecto importante, diretamente relacionado aos já citados, merece destaque: a organização e o lugar ocupado pelos saberes escolares e pelos materiais didáticos, sobretudo os manuais escolares. Se, nas primeiras décadas do século XIX, os programas de ensino para a escola elementar se limitavam ao ensino das habilidades da leitura, da escrita e do cálculo, progressivamente foram-se constituindo conteúdos e saberes específicos a serem ensinados pela instituição escolar (FARIA FILHO, 2000). Nesse contexto de progressiva definição dos saberes a serem ensinados pela escola e da paulatina implantação do método simultâneo, foi necessária também a produção de materiais pedagógicos destinados ao ensino, como quadros-negros, cadernos e livros didáticos.

Segundo Bezerra e Bittencourt (2006, p. 393), durante o século XIX, a educação brasileira constituiu um foco temático para ser discutido por uma elite (entenda-se: educadores e médicos, entre outros) inquieta com o despreparo dos professores, com as péssimas condições físicas das escolas (ou com sua ausência) e com o analfabetismo da população, o que gerava certas dificuldades para operacionalizar propostas para as melhorias das condições de vida. Agravando esses males, havia um mal maior: a miscigenação das raças, que predominava no Brasil e impedia a implementação de um projeto desenvolvimentista. Para superar tal problemática, seria necessária a conquista de uma identidade nacional; e, para isso, tornava-se imprescindível a implantação de instituições educacionais modernas, que transmitissem às classes populares valores morais e o conhecimento necessário ao processo civilizatório já em voga nos países industrializados, o qual deveria ser transplantado para o Brasil, a fim de obter o branqueamento da raça. O alvo dessas ações seria

a criança, pois se achava em processo de formação do caráter, além do que representava as sementeiras do porvir.

Alguns trabalhos<sup>6</sup> têm mostrado que, até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances, indicam que textos manuscritos, cartas, documentos de cartório, a Constituição do Império, o Código Criminal, a Bíblia, cartilhas portuguesas e o Catecismo serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Sabe-se, ainda, que, em alguns casos, compêndios de História do Brasil eram utilizados como apoio nas atividades de leitura. A lei de 15 de outubro de 1827, a primeira legislação geral relativa ao ensino elementar no Brasil, prescreve, em seu Artigo VI, que

os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de matemática, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da lingua nacional, e os principios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)<sup>7</sup>

Na província de Pernambuco, os discursos sobre a escassez de livros, sobretudo para os alunos pobres, permearam praticamente todo o período imperial. Inicialmente, essa preocupação dos responsáveis pela instrução pública provincial se referia, principalmente, à ausência de títulos que se adequassem ao ensino, apesar de a lei provincial n. 30 regulamentar a produção de livros escolares na província: indicava, em seu artigo 1º, que

fica livre a qualquer pessoa organizar compendios breves e claros, para o uso das aulas de primeiras letras, os quaes contenhão os principios de Calligrafia, Doutrina Christã, Grammatica Portugueza, Arithmetica, e noções geraes de Geometria pratica (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 105).

---

6 Ver, por exemplo, Batista e Galvão (2009), Bezerra e Bittencourt (2006), Bittencourt (1993, 2004), Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974).

7 Vale ressaltar que mantivemos a grafia original dos textos para não correr o risco de cometer anacronismos.

Durante a nossa pesquisa<sup>8</sup>, foram localizados 177 títulos de livros utilizados em Pernambuco, no século XIX, dos quais 82 especificamente para o ensino da leitura nas escolas primárias. Destes últimos, só conseguimos encontrar nos acervos 28 exemplares em condições de manuseio. Muitos constavam até nos catálogos, mas nunca foram achados pelos funcionários dos acervos; outros não constavam e foram encontrados nas estantes. Os demais títulos, que se referiam a áreas específicas do conhecimento, como Geometria, Desenho Linear, Aritmética, Química, Física, não foram analisados, por não ser objeto de interesse para este estudo, mas podem servir de fonte para futuras pesquisas.

Dos 28 livros encontrados em acervos públicos e privados de Pernambuco, publicados no século XIX e destinados ao ensino da leitura nas escolas primárias, 21 representavam negros, que apareciam como personagens pertencentes ao passado, em episódios como a invasão holandesa; o tráfico de escravos; e a abolição da escravidão no Brasil. A partir de então, estabelecemos algumas categorias, com o objetivo de explicar as representações contidas nos livros escolares de leitura: heróis, vilões, cativos, quilombolas e libertos.

### *Henrique Dias – um herói negro dos livros escolares*

Henrique Dias foi um brasileiro, filho de escravos africanos libertos, nascido em princípios do século XVII, na capitania de Pernambuco. Foi mestre de campo<sup>9</sup> e cavaleiro da Ordem de Cristo. Não existe consenso entre os historiadores se nasceu cativo ou livre. No contexto das invasões holandesas, ofereceu-se como voluntário a Matias de Albuquerque para lutar, tendo recrutado um grande efetivo de africanos oriundos dos engenhos conquistados pelos invasores. Participou de inúmeros combates,

---

8 Uma parte das fontes analisadas para a pesquisa foi coletada durante a participação como bolsista de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq/UFPE, no projeto intitulado “Livros escolares de leitura: caracterização e usos (Pernambuco, século XIX)”, realizado no período de 2000 a 2003 (GALVÃO et al., 2003).

9 Posto do exército que poderia ser conferido por grandes serviços desempenhados na guerra. O mestre de campo atuava apenas na infantaria.

distinguindo-se, por bravura, nos de Igarapé, onde foi ferido duas vezes. Participou ainda da reconquista de Goiana e, notoriamente, em Porto Calvo, em 1637, quando teve a mão esquerda estralçada por um tiro de arcabuz. Sem abandonar o combate, decidiu a vitória na ocasião (MATTOS, 2007; GASPAR, 2009).

Dias é o personagem negro que mais aparece representado nos livros analisados. Albuquerque, em seu *Compêndio da História do Brasil*, menciona seus grandes feitos históricos, como o ato de defender Pernambuco durante a invasão holandesa, como os demais autores também o fazem. Seguem aqui as palavras do próprio Albuquerque (1861, p. 57, grifos nossos) sobre Dias:

Henrique Dias, *negro* natural de Pernambuco patenteou uma intrepidez que deve ser posta em paralelo com o que a historia nos refere de mais maravilhoso. Ferido por uma bala que lhe atravessava o punho, manda sem demora fazer a amputação da mão, para que desembaraçado do aparelho que lhe impedia seus movimentos, pudesse de novo voar ao combate! *Basta-me uma mão*, disse elle, *para servir á meu Deus e ao meu Rei; cada um dos dedos desta outra me fornecerá os meios de vingar-me.*

*O Compêndio da História do Brasil*, de Salvador Henrique Albuquerque, foi um dos títulos mais utilizados em Pernambuco. Assim como os demais títulos impressos e adotados nas escolas da província, o exemplar localizado traz um parecer dos examinadores, membros do Conselho Diretor da Instrução Pública de Pernambuco, julgando e aprovando a obra para ser usada tanto nas escolas primárias quanto nas escolas secundárias. Segundo o parecer, constituía um “livrinho elementar”, e

os principaes factos da nossa Historia desde a descoberta do Brasil até a gloriosa da sua Independencia, e d’ahi até actual reinado, se achão expostos neste compendio com a maior clareza e precisão, distribuidos em pequenos capitulos ou lições (ALBUQUERQUE, 1861 apud BATISTA; GALVÃO, 2009).

Felisberto de Carvalho, um dos intelectuais brasileiros que participaram do debate e da implantação do novo projeto para a educação brasileira (BEZERRA; BITTENCOURT, 2006, p. 393), também se refere a Henrique Dias no episódio da invasão holandesa, como pode ser observado a seguir:

[...] Durante o domínio hespanhol foi o Brazil invadido pelos hollandezes, que só foram expulsos em 1650, depois de longa e renhida luta, em que tiveram a mais activa parte João Fernandes Vieira, André Vidal de Negreiros, Philippe Camarão (chefe índio) e o negro Henrique Dias. Também nella se fez notável Domingos Fernandes Calabar, que, no entanto, favorecia os Hollandezes aos quaes prestou grande auxílio. (CARVALHO, 1891, p. 18)

O trecho acima citado foi retirado do *Segundo livro de leitura*, de autoria de Felisberto de Carvalho, que fazia parte dos livros nacionais de leitura destinados especificamente às séries iniciais da escolarização – as denominadas séries graduadas de leitura<sup>10</sup>. Nesse contexto, foram editados os livros de leitura de Felisberto de Carvalho, utilizados em todo o País, até meados do século XX. Com ilustrações em cores, as lições traziam conteúdos das diversas áreas do conhecimento e vinham geralmente seguidas de exercícios.

Mesmo Henrique Dias tendo sido considerado um herói pelos autores da época, nem todos se referiam a ele como negro. Às vezes, chamavam-no de mulato, de homem de cor, de preto; e, em outros momentos, nem se referiam a sua cor ou raça. Percebemos que, mesmo sendo exaltado, Dias era inferiorizado por sua cor,

Á Henrique Dias

Governador dos Negros

[...] *preto* mais nobre  
que um nobre de Bragança,

Sob a epiderme de cobre

Uma alma d'oiro descança!

E, se as corôas coubessem

Áquelles que se expossem

Da sua patria em defeza,

*Seria o rei perfeito...*

*Se é que a purpura do peito*

*Não faz murchar a nobreza [...].*

(PEREIRA DA COSTA, 1897, p. 184, grifos nossos)

---

10 As séries graduadas, que se caracterizavam, de modo geral, como coleções de livros que apresentavam uma progressão, tanto no interior de cada volume quanto em suas relações com os demais livros da série, tendiam a consolidar-se como livros escolares por excelência, na medida em que tinham destinação explícita para o uso nas aulas e para o ensino da leitura (BATISTA; GALVÃO, 2009).

É possível notar que Dias, por ser negro, pela sua cor púrpura, não era o rei perfeito. O exemplo em questão foi retirado do livro *Selecta pernambucana*, editado em 1897, de Francisco Augusto Pereira da Costa, conhecido intelectual pernambucano. A especificidade dessa antologia reside no fato de trazer “trechos em prosa e verso de escriptores nacionaes e estrangeiros sobre o Estado de Pernambuco” (PEREIRA DA COSTA, 1897, [s.p.]). Além disso, a obra tem um apêndice contendo poesias apropriadas à recitação nas festas escolares que, naquele momento, já eram presentes no cotidiano escolar.

Ainda em relação à cor, Abreu e Lima (1843, p. 137) também menciona que Henrique Dias, de origem africana e natural de Pernambuco, “ainda que negro por nascimento não deixou de obter pela fama eterna memoria; porque esta não attende ao acidente da côr, senão ás qualidades do coração”. Mais uma vez, a cor interferia no seu heroísmo.

Vale ressaltar que Henrique Dias, juntamente com o índio Felipe Camarão (também mencionado no episódio da ocupação holandesa em Pernambuco nos manuais escolares), era nome de um dos prêmios destinados aos alunos “disciplinados” de uma das principais instituições pernambucanas para desvalidos, a Colônia Orfanológica Isabel. O fato de Felipe Camarão e Henrique Dias darem seus nomes a tais prêmios permite-nos inferir que seriam modelos de homens – negro e índio – a serem seguidos na instituição que recebia crianças negras, brancas e indígenas, para torná-las cidadãs úteis a si e a sua pátria (ARANTES, 2005, 2010).

Apesar de ser considerado um herói, Henrique Dias parece ter sido esquecido por Portugal. Consta também, na obra de Lacerda (1927, p.161), no “Índice Alfabético dos Brasileiros Ilustres”, que Henrique Dias, “um dos heróis da guerra contra os Holandezes, era preto e natural de Pernambuco. Em 1637, na batalha de Porto Calvo, sendo ferido na Mão esquerda, fêl-a amputar e voltou ao combate. Morreu pobre e quasi esquecido no Recife em 1662”. Joaquim Manoel de Macedo, Padre Raphael Galanti e Pereira da Costa também se referem ao esquecimento a que estava relegado Henrique Dias no momento de sua morte: além de ter sido esquecido por Portugal, Dias não teve um funeral digno.

O bravo Henrique Dias, *esquecido em Portugal, foi no Brasil nomeado mestre de campo de um regimento de negros da Bahia*, regimento que nunca se extinguiria e que perpetuamente se chamaria de Henrique Dias, denominação gloriosa que se estendeu aos regimentos de negros de outras capitanias. (MACEDO, 1884, p. 207, grifos nossos).

HENRIQUE DIAS [...] Chefe dos negros [...] *O único dos chefes dos independentes que não foi premiado por D. João IV* [...] (MACEDO, 1884, p. 210, grifos nossos).

O exemplo acima consta no livro *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*, de Joaquim Manoel de Macedo, editado no Rio de Janeiro pela B. L. Garnier, em 1884 (a primeira edição data de 1861). A referida obra foi adotada pelo Conselho Superior de Instrução Pública para uso das escolas de ensino primário. O autor era doutor e professor de História e Chorographia Patria do Imperial Collegio Pedro II.

### *Domingos Fernandes Calabar – um vilão representado nos livros escolares*

Em contraposição ao herói, é sempre comum a existência de um vilão. No caso dos livros analisados, aparece também o negro, que, diferentemente de Dias, traiu seus companheiros durante o mesmo acontecimento que consagrou Dias como um herói. Trata-se de Domingos Fernandes Calabar, considerado o maior traidor da história de Pernambuco, por entregar seus companheiros aos inimigos durante a ocupação holandesa. Não podemos deixar de mencionar que apenas dois autores relatam a “qualidade” de Calabar, Joaquim Maria de Lacerda e José Ignacio Abreu e Lima. Vejamos o exemplo a seguir:

[...] *Todavia, um mulato* nascido em Pernambuco, chamado Domingos Fernandes Calabar, fez mudar a face das cousas, tornando aos holandeses o seu primeiro ascendente. Este homem habil, emprehendedor e temerario conhecia perfeitamente toda a provincia, e por isso os holandeses o acolheram (ABREU E LIMA, 1843, p. 112, grifo nosso).

Cabe ressaltar como eram complexas as questões que envolviam a cor no século XIX. Tanto na sociedade brasileira, como nas escolas primárias do período estudado, as pessoas eram classificadas segundo as suas “qualidades”. Nesse sentido, Silva (2007, p. 272) menciona que, durante a primeira metade do século XIX, a expressão “qualidade” era designativa tanto da cor dos indivíduos quanto, por seu intermédio, da proximidade desses e/ou de seus ascendentes à experiência do cativo. Segundo a autora, quando uma pessoa era designada como “branca”, já estava implícito o fato de ela nunca ter sido escrava, e isso é também óbvio para o caso da escravidão moderna. As designações “preto” ou “crioulo” tanto se referiam às cores das pessoas, quanto serviam para diferenciar os escravos africanos (chamados “pretos”), dos escravos brasileiros (chamados “crioulos”), ou seja, cor, nacionalidade e estatuto jurídico eram indicados ao mesmo tempo, em cada uma dessas expressões.

Outra forma de referência aos “não brancos” se dava por intermédio da expressão “pardo”. Essa designação, para o caso do Rio de Janeiro, por exemplo, era normalmente utilizada com relação à população livre, de cor; mas tanto poderia indicar um tom de pele menos escuro, como também o fato de o indivíduo assim chamado já estar distanciado da experiência do cativo há uma ou mais gerações. Nesse caso, a condição de livre poderia implicar o nome “pardo” para referenciar, até, pessoas retintas que, por exemplo, nunca haviam sido escravas. No caso de Pernambuco, a autora afirma que, nos poucos registros que traziam referências às qualidades dos indivíduos, seus nomes estão seguidos dos nomes de seus donos ou donas, significando pertencerem a uma pessoa branca. Ou seja, os brancos, majoritariamente, nas documentações que traziam esse tipo de registro, não “precisavam”, via de regra, de qualificações. Os “não brancos”, por sua vez, foram racialmente qualificados como pretos, pardos, crioulos, cabras, semibrancos e pretos crioulos (SILVA, 2007, p. 273). Na segunda metade do século XIX, o quadro das “qualidades” veio a se modificar. A classificação “crioulo”, por exemplo, não aparecia mais, pelo menos na documentação analisada para o desenvolvimento da pesquisa que deu origem a este texto. Já a classificação “mulato” era encontrada com mais frequência tanto nos livros escolares quanto nos documentos da Instrução pública.

O exemplo anteriormente citado é do livro *História do Brasil*, de Abreu e Lima. O próprio autor tece comentários sobre a sua obra, no prefácio, explicando como procedeu para escrevê-lo:

Servi-me em grande parte do trabalho alheio, porque nem me era possível compulsar arquivos, e muito menos repassar centenas de livros para recolher um ou outro facto, uma ou outra relação, quando antes de mim tinha alguns praticado este exame portanto a minha obra não é uma composição inteiramente original (ABREU E LIMA, 1843, [s.p.]).

Na época, era comum compilar textos de obras já existentes. Mesmo o autor sendo pernambucano, a sua obra foi editada no Rio de Janeiro, pela Typographia Universal de Laemmert, em 1843.

Ainda a Calabar é que se refere o trecho abaixo, retirado do livro *Pequena Historia do Brazil por perguntas e respostas para uso da infancia brasileira*, de Joaquim Maria de Lacerda (1927, p. 49, grifos nossos):

Occupação de Pernambuco pelos Holandezes (1630-1654)

[...] P. Quem succedeu a Mathias de Albuquerque no commando do exercito de Pernambuco?

R. Succedeu-lhe no commando D. Luiz de Rojas y Borja, que trouxe da Europa um reforço de 1,700 homens.

P. Que desgraça aconteceu a este general?

R. Tomando logo a offensiva, D. Luiz de Rojas y Borja foi batido e pereceu na batalha (1636).

P. Que plano de campanha seguiu seu successor?

R. O Conde Bagnuolo que succedeu a Rojas y Borja, fortificou-se no Porto-Calvo, e começou uma guerra de emboscadas e guerrilhas, na qual se distinguirão o chefe indio Camarão e o preto Henrique Dias.

P. Quem era Calabar, e que serviços prestou aos Holandezes?

R. O desertor Domingos Fernandes Calabar *era um homem de côr*, natural de Pernambuco, que conhecia perfeitamente todo o territorio da capitania; guiados por seus conselhos, recobráão os Holandezes o seu ascendente [...].

O livro de Lacerda parece ter sido bastante utilizado no Brasil na época e, particularmente, em Pernambuco, como afirma Ruy Bello (1978). Embora não se saiba a data de sua primeira edição, há indicações de que foi escrito no período imperial. O exemplar localizado em Minas

Gerais, que é uma nova edição completada por Olavo Bilac em 1905, foi publicado pela Garnier em 1906. Nele, o adaptador afirma que se limitou a acrescentar, na obra do autor, o período de 1889 a 1905. Em Pernambuco, foi localizada uma edição publicada no Rio de Janeiro pela Francisco Alves, em 1927.

### *Cativos, quilombolas e libertos – grupos sociais representados nos livros escolares*

Em alguns momentos, os negros eram representados nos livros escolares como *cativos*, vindos da África em navios negreiros para trabalhar como mão de obra e maltratados pelos brancos em países como o Brasil. Para entender o conceito de cativos, reportamo-nos ao próprio conceito de escravidão, que pode ser entendido como “o status ou a condição de uma pessoa sobre quem todo e qualquer poder de propriedade é exercido”, de acordo com a Convenção Americana sobre a escravidão, acontecida em Genebra, em 1926 (CASHMORE, 2000, p. 188). Essa condição envolve, invariavelmente, o trabalho forçado e não remunerado da pessoa tida como propriedade e a sua exclusão de qualquer tipo de participação política ou direitos civis. Vejamos um exemplo do livro *Leitura para as escolas*, de Pinto Coelho (1880, p. 104), que nos remete aos africanos cativos:

Ao sul do Sahará todos os habitantes são pretos, e ainda que uns differem muito dos outros, a raça é a mesma. Alguns dos negros tem o cabelo encarapinhado, olhos pretos, um nariz chato e labios grossos. É uma raça feia, mas sendo educados são de boa indole, fieis aos seus protectores e aprendem qualquer arte ou officio como os europeus. São porem, todos no geral, idolatras, muito ignorantes e barbaros. As Antilhas são povoadas por negros e brancos das raças europeas. Os negros vieram da África como escravos [...].

Havia, portanto, um sentimento de superioridade dos europeus em relação aos negros. Nesse sentido, Schwarcz (1995) aponta que, em finais do século XIX, o Brasil era apontado como um caso único e singular de “extrema miscigenação racial”. Entre os intelectuais brasileiros, o País era descrito como uma nação miscigenada, porém, em transição. Miscigenação

essa que, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depurada mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levaria a supor que o Brasil seria algum dia branco. A autora menciona que, em 1872, a população negra e mestiça correspondia a 55% do total, dado preocupante para os que governavam o País. Por isso, foram buscar ajuda na Europa, mais especificamente nas teorias racistas que já eram modelo de sucesso desde meados dos Oitocentos.

Segundo Schwarcz, as teorias racistas receberam uma entusiasta acolhida, em especial por parte dos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, entre eles, os institutos históricos e geográficos; os museus etnográficos; as faculdades de Direito; e as faculdades de Medicina, que, na época, se constituíam como centros de congregação da reduzida elite pensante nacional. A entrada e a aceitação dessas novas interpretações não significaram, porém, uma ocorrência isolada. Com efeito, os anos de 1870 serviram de palco para uma série de fenômenos que conviveram de forma tensa. De um lado, 1871 foi um ano-chave na desmontagem da escravidão, já que a Lei do Ventre Livre anulava a derrocada de um regime de trabalho muito arraigado. Por outro lado, a década de 1870 é entendida como um marco para a história das ideias no Brasil, uma vez que representa o momento de entrada de todo um novo ideário positivo-evolucionista, em que os modelos raciais de análise cumpriram um papel fundamental. Esse tipo de pensamento estava presente na escola brasileira do século XIX, concretizado na diferenciação entre a instrução destinada às meninas e aos meninos e na proibição da frequência das crianças escravas às escolas oficiais, por exemplo.

Nesse contexto, Bittencourt (2004) menciona que os autores dos manuais escolares eram vistos, em sua maioria, pelo seu papel de escritores de obras marcantes, personalizadas e representativas na formação de determinadas gerações, como acontece ainda hoje. Os primeiros autores de obras didáticas no Brasil eram, a princípio, seguidores dos programas oficiais propostos pela política educacional. Destaca-se um dos espaços que influenciou decisivamente a produção editorial brasileira. Trata-se do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), onde a presença do poder político foi constante durante todo o Império, tendo D. Pedro II participado assiduamente de suas reuniões.

Não é por acaso que se encontram na lista do referido instituto vários nomes de professores do Colégio Pedro II, muitos deles responsáveis

pelas mais conhecidas e divulgadas obras didáticas destinadas ao curso secundário. Tais autores possuíam, portanto, estreitas ligações com o poder institucional, responsável pela política educacional, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam “no lugar” onde esse mesmo saber era produzido. A primeira interlocução que os autores estabeleciam era exatamente com o poder educacional institucionalmente organizado. O “lugar” de sua produção situava-se junto ao poder e esta se realizava para consolidar o poder instituído por intermédio dos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos responsáveis pela política educacional. O mesmo ocorreu com alguns autores das províncias que estavam ligados a institutos congêneres (BITTENCOURT, 2004, p. 6). Tal afirmação também se refere ao ensino primário, pois era comum, na época em questão, que os mesmos autores que escreviam livros para o ensino secundário também escrevessem para o ensino primário, como é o caso de Joaquim Manoel de Macedo, que compunha livros para os dois níveis.

*Quilombolas*, como se sabe, eram habitantes dos quilombos, negros livres e escravos que lutavam contra o cativo, fugindo dos engenhos, abrigo e dando abrigo em quilombos como o Quilombo dos Palmares. Segundo Carvalho (2001), os quilombos eram parte de um conjunto mais amplo de estratégias de sobrevivência e resistência escrava. Por essa razão, eram dinâmicos, mudando no tempo e no espaço. Eis um exemplo retirado do livro *Selecta pernambucana*, de Pereira da Costa, editado em Pernambuco, ilustrando a categoria quilombolas:

Palmares era o asylo dos escravos fugitivos, como também o fôra Roma e os Conselhos medievaes, crescendo em numero, constituíram-se em sociedade; tinham um Zumbi, um christianismo copiado dos jesuitas, e leis que foram escriptas por um Numa preto. A’ maneira que prosperavam, abandonavam a pilhagem, fazendo-se agricultores [...]. De todos os exemplos históricos do protesto do escravo, Palmares é o mais bello e o mais heroico. E’ uma Troya negra, e a sua história é uma Illiada (OLIVEIRA MARTINS apud PEREIRA DA COSTA, 1897, p. 127).

Por fim, havia ocasiões em que os negros eram representados como libertos, condição obtida no Brasil a partir das chamadas leis abolicionistas.

Porém, apesar de estudos historiográficos<sup>11</sup> revelarem que muitos conseguiram sua liberdade por mérito próprio, não foram mencionados, nos livros analisados, casos em que os escravos compravam sua própria liberdade por meio da carta de alforria. Há exemplos que ilustram essa categoria, como os dos livros *História do Brasil*, de João Ribeiro, e *Pequena história do Brasil*, de Joaquim Maria de Lacerda, cujas primeiras edições datam do século XIX.

Em 1871 (28 de setembro) libertava-se o ventre escravo e creava-se um fundo de emancipação para os captivos que ainda soffriam os horrores da escravidão (RIBEIRO, 1912, p. 142).

A promulgação da lei de 28 de setembro de 1885 declarando livre os escravos sexagenários e contendo medidas para a extinção gradual da escravidão [...] a promulgação da Lei de 13 de maio de 1888 que declarou extinta a escravidão no Brasil (LACERDA, 1927, p. 123).

Nesse período, vários projetos de lei — entre eles, o de Pernambuco, que culminou com a lei n. 885 — foram enviados ao Parlamento Nacional, com o objetivo de propor o nascimento livre dos filhos de escravos. Os projetos apresentados em 1869 empenharam-se em apresentar medidas para melhores condições de vida dos escravizados. Tais medidas abrangiam abolição dos castigos físicos, emancipação dos filhos de mãe escrava, concessão aos escravos do direito de comprar sua alforria, emancipação dos escravos pertencentes ao governo e proibição do trabalho de escravos nas cidades.

Se relacionarmos esse processo gradual de extinção da abolição com a educação, podemos perceber que, com a Lei do Ventre Livre, os nascidos livres a partir de 1871 eram motivos de preocupação dos nossos dirigentes. Nesse contexto, o ensino agrícola era percebido como fator importante, em função do papel que poderia assumir no desenvolvimento econômico

---

11 Mattos (1998) e Carvalho (2001), entre outros.

e social do País. Vários debates ocorreram nos Congressos Agrícolas<sup>12</sup> do Norte (no Recife) e do Sul (no Rio de Janeiro), com o objetivo de discutir a importância do ensino agrícola como possibilidade de educação para os ingênuos. Durante esses eventos, no caso específico de Pernambuco, discutia-se, por exemplo, o uso da agricultura desvinculado de um conhecimento profundo a respeito de suas técnicas. O público principal desse tipo de ensino seriam os filhos das mulheres escravas, nascidos a partir da aprovação da referida lei. Essa afirmação pode ser confrontada com um dos discursos proferidos no Congresso de Recife. Trata-se do discurso de Domingo Monteiro, um dos agricultores presentes no evento.

É de se presumir que os filhos ingênuos de escravas, constituam elemento de trabalho livre e permanente, se tais ingênuos forem convenientemente educados. A tal respeito pode e deve servir-nos de guia, o modo de proceder dos libertos em nosso país, que trabalham regularmente com pequena exceção; e se olharmos para mais longe, pode servir-nos de exemplo o que se dá nos Estados Unidos, onde os escravos há poucos anos libertados, estão trabalhando tanto, se não mais, ou melhor, do que outrora (CEPA/PE, 1979, p. 155).

Como podemos observar, com esse processo de debates em torno da educação dos ingênuos, ampliou-se o tratamento dado à infância pobre e às crianças libertas, a partir de 21 de setembro de 1871. Sendo assim, era necessário que as instituições orfanológicas<sup>13</sup> fossem adaptadas para ministrar um ensino agrícola, já que os ingênuos seriam a mão de obra a se qualificar para o progresso tão almejado.

Assim, a análise de alguns livros publicados entre 1843 e 1897 indica que os negros eram representados, individualmente ou como grupo, com

12 Os dois eventos mencionados são considerados importantes, por desempenhar um papel decisivo nos debates sobre escolarização do povo brasileiro, haja vista que participaram desses eventos os grandes proprietários de terras do nosso país, que era predominantemente agrícola nesse momento. O Congresso Agrícola do Sul aconteceu no Rio de Janeiro (na época, o município da Corte), de 8 a 12 de julho de 1878. O Congresso Agrícola do Norte ocorreu em Recife, de 6 a 13 de outubro do mesmo ano, e reuniu proprietários agrícolas das regiões Norte e Nordeste. O objetivo central desses eventos era discutir a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, no período que antecedeu a abolição, e a crise da economia que se apresentava nesse processo (CEPA/PE [1879], 1979).

13 Para maiores detalhes sobre tais instituições, consultar Arantes (2005).

inferioridade. Henrique Dias, por exemplo, um negro pernambucano considerado herói, era representado como imperfeito, pela cor de sua pele. Portanto, os manuais escolares parecem ter contribuído para a veiculação desse ideário racista não só nas escolas, mas também na sociedade brasileira.

## Algumas considerações

Sabemos que as mudanças vertiginosas assistidas pela Europa, no período estudado, afetaram a sociedade de maneira global. Nesse contexto, o positivismo, fundado por Augusto Comte, solidificava-se como teoria nas diversas áreas sociais. No Brasil, isso não foi diferente e afetou, de modo direto, a formação daqueles que frequentaram a escola desse período. Por um lado, tivemos a Lei do Ventre Livre, considerada o início do desmonte da escravidão no Brasil; e, por outro, recebemos todo um novo ideário positivo-evolucionista, que considerava a raça como fator determinante do sucesso ou do fracasso da nação. Desse ponto de vista, o Brasil era considerado um país fracassado, com seu grande contingente de negros e índios, que precisava tornar-se branco como as nações europeias. Em relação à educação, aos poucos, algumas iniciativas foram sendo tomadas no sentido de ampliar a oferta de escolarização da população. A sociedade começou a tornar-se mais complexa, e as demandas em torno da escolarização aumentaram significativamente. Mais postos de trabalho surgiram, outros costumes culturais foram adotados: a instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do País e como signos da “civilidade”, sobretudo, o ensino agrícola. A escola brasileira passava por um processo de institucionalização. Os espaços e os tempos escolares foram definidos, os saberes escolares foram organizados e os manuais escolares tiveram papel importante.

Nesse processo, os livros escolares, embora escassos no período, eram considerados materiais extremamente importantes no cotidiano das escolas, ao longo do período estudado, na medida em que serviam para estruturar a ação pedagógica, além de formar a intelectualidade da “infância” e da “mocidade”. Portanto, livros escolares que traziam os negros – mesmo quando considerados como heróis, como Henrique Dias – representados

como inferiores e incivilizados influenciavam na formação intelectual das crianças e dos jovens, contribuindo para a manutenção de ideias discriminatórias, que justificariam posições inferiores para os negros na sociedade da época.

## Referências

ABREU LIMA, J. I. *Compendio de Historia do Brasil*. Typographia Universal de Laemmert, Rio de Janeiro, 1843.

ALBUQUERQUE, S. H. *Compêndio da História do Brasil*. Pernambuco: [s.n.], 1861.

ARANTES, A. S. *O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na província de Pernambuco (1874-1889)*. 2005. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ARANTES, A. S. Vigilância e punição: educação de meninos negros, brancos e índios na colônia orfanológica Isabel (Pernambuco, 1874-1889). In: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. (Org.). *Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 41-71.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 529-575.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Histórias de leitura).

BELLO, R. *Subsídios para a História da Educação em Pernambuco*. Recife: Secretaria da Educação e Cultura de Pernambuco, 1978.

BEZERRA, R.; BITTENCOURT, C. M. F. Higiene e saúde nos livros didáticos do professor Felisberto de Carvalho (1880-1960). In: CONGRESSO LUSO-

BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFB, 2006.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa* – FEUSP, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.

BITTENCOURT, C. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369f. Tese (Doutorado em História)–Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. *Coleção de Leis Imperiais*. Rio de Janeiro; Recife: Typographia Nacional, 1827. p. 71.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: out. 2004.

CARVALHO, F. *Segundo livro de leitura*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1891.

CARVALHO, M. J. M. *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, R. *A História cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 1988.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas-RS, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE, outubro de 1878. *Anais...* Recife: COMISSÃO ESTADUAL DE PLANEJAMENTO AGRÍCOLA - CEP/PE., 1979. Edição facsimilar reproduzida do original publicado em 1879 pela Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. L. T. et al. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

GALVÃO, A. M. O. et al. *Livros escolares de leitura: caracterização e usos* (Pernambuco, século XIX). Recife, abr. 2003. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq em abril de 2003.

GASPAR, L. Henrique Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Pesquisa escolar on-line. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LACERDA, J. M. *Pequena história da infância composta para uso das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DPeA, 2001. (O que você precisa saber sobre).

MACEDO, J. M. *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*. 6. ed. Rio de Janeiro: B.L.Garnier, 1884.

MATTOS, H. M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, H. *Da Guerra Preta às hierarquias de cor no Atlântico Português*. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Hebe%20Mattos.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PEREIRA DA COSTA, F. A. *Selecta pernambucana*. Pernambuco: Typographia do Jornal do Recife, 1897.

PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor; INL, 1974.

PINTO COELHO, F. J. *Leitura para as escolas*. Lisboa: Typographia dos Marianos, 1880.

RIBEIRO, J. *História do Brasil - edição das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. *Educação e Pesquisa*, São

Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, A. M. P. Os meninos das aulas públicas de primeiras letras: Pernambuco, primeira metade do século XIX. In: GALVÃO, A. M. O. et al. *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 271-306.

Endereço para correspondência:

Adlene Silva Arantes

Rua Rio Pajeú, 482, bloco B -01,

apto. 103, Conj. Residencial Vale dos Rios II

Ibura

Recife- PE

CEP. 51230-360

E-mail: [adlene.arantes@hotmail.com](mailto:adlene.arantes@hotmail.com)

Recebido em: 10 set. 2012

Aprovado em: 7 fev. 2013