



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CRISTINA CARLA SACRAMENTO**

**“HOMENS DE COR” REPRESENTADOS POR “HOMENS DE  
LETRAS”: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
DO BRASIL DO SÉCULO XIX**

**CAMPINAS**  
**2018**

CRISTINA CARLA SACRAMENTO

**“HOMENS DE COR” REPRESENTADOS POR “HOMENS DE  
LETRAS”: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
DO BRASIL DO SÉCULO XIX**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloísa Helena Pimenta Rocha

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA Cristina Carla Sacramento, E ORIENTADA PELA PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> Heloísa Helena Pimenta Rocha.

CAMPINAS  
2018

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** FAPESP, 2014/15967-7

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0398-2903>

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Sa14h Sacramento, Cristina Carla, 1984-  
"Homens de cor" representados por "homens de letras" : uma análise de livros didáticos de História do Brasil do século XIX / Cristina Carla Sacramento. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Heloísa Helena Pimenta Rocha.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escravidão. 2. População negra. 3. História. 4. Ensino de história. 5. Livros didáticos. I. Rocha, Heloísa Helena Pimenta, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** "Men of color" represented by "men of letters" : an analysis of nineteenth-century textbooks about History of Brazil

**Palavras-chave em inglês:**

Slavery

Black population

History

History teaching

Textbooks

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Heloísa Helena Pimenta Rocha [Orientador]

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Marcus Vinícius Fonseca

Manuel Jauará

Arnaldo Pinto Júnior

**Data de defesa:** 16-03-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**“HOMENS DE COR” REPRESENTADOS POR “HOMENS DE  
LETRAS”: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
DO BRASIL DO SÉCULO XIX**

Autora: Cristina Carla Sacramento

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profª. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha  
Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior  
Profª. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira  
Prof. Dr. Manuel Jauará  
Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica da aluna.

À minha mãe, Fátima, por ela ser a certeza que eu tenho na vida.

*Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar  
Depende da história contada e também de quem vai contar...  
(ELNIÑO, 2018)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> ELNIÑO, Thiago. *Pedagoginga*. Disponível em: <<https://genius.com/Thiago-elnino-pedagoginga-lyrics>>. Acesso em: 2 maio 2018.

## AGRADECIMENTOS

Uma frase depois da outra. Um parágrafo de cada vez. Apagar e reescrever, incontáveis vezes, num movimento que parecia não ter fim. Mas para tudo há. E hoje, ao encerrar esse ciclo, agradeço, primeiramente, a Deus, por tornar esse sonho possível.

Ao meu pai, Octávio, minha mãe, Fátima, meus irmãos, Geisla, Rodrigo e Tiago, e ao meu cunhado Ricardo, jamais agradecerei o suficiente. Mas insisto em manifestar minha gratidão pelos incontáveis momentos de apoio e cuidado e, principalmente, pelas vezes que pareciam acreditar em meu potencial mais do que eu mesma.

À minha orientadora, Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha, pela oportunidade de pesquisar um tema que me é tão caro e pela orientação criteriosa e atenciosa, que me permitiu interrogar, ponderar e refletir sobre a minha pesquisa várias vezes e que, certamente, ainda será referência para pesquisas futuras. Agradeço, ainda, pela confiança em meu trabalho como aluna no Programa de Estágio de Docência (PED), atividade que me propiciou experiência e aprendizado significativos.

Ao Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior e à Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, agradeço pela leitura atenta e cuidadosa do texto de qualificação e pelas sugestões valiosas que ampliaram a perspectiva das análises aqui realizadas.

Ao Prof. Dr. Manuel Juará e ao Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca, cujas contribuições na banca final me permitiram pensar outras possibilidades de abordagem e análise em relação ao meu trabalho. Ao Prof. Juará agradeço, ainda, pela possibilidade de aprender – em seu grupo de estudos e como sua bolsista de extensão – um pouco mais sobre mim, sobre meus pares e sobre meus ancestrais, a partir das discussões sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Aos colegas do grupo Memória: Cláudia Denardi, Renata Esmi, Nadja Bonifácio, João Scremin, Eliane Carvalho, Henrique Mendonça, Flávia Rezende, Larissa Lima e Júlia Kanazawa, pelo apoio constante, pelas leituras realizadas e pelas sugestões.

Ao Prof. Dr. Laerthe, meu orientador de mestrado, pela presença constante, e aos amigos do grupo de pesquisa de São João del-Rei, aqui representados na pessoa de Paula David, que está sempre disposta a colaborar para o nosso crescimento.

Eliane, minha amiga, obrigada por me indicar a Unicamp e por me apoiar desde o processo seletivo até a finalização da tese.

Ana Cristina, minha afilhada, agradeço por compartilhar angústias e alegrias.

Às amigas Tati, as “Divas” Tininha e Sussu, Andréa, Déa, Sandra e Rafa, Aline, Ana Cláudia e Silvan, Cássia, Fátima, Fran, Nara, Solange e aos amigos Pierri, Toninho e Oziel agradeço pelo carinho de sempre.

A Telmão agradeço, especialmente, o afeto, a atenção e o cuidado dispensados a mim e ao meu trabalho.

À Carolina Cechella, que, sem me conhecer, estendeu a mão num gesto afetuoso e me acolheu em sua casa em Campinas durante o processo seletivo do Doutorado e no meu primeiro mês de aula.

Cléo, Carla, Paula, Antônio e Max, minhas primeiras companheiras e primeiros companheiros de disciplinas na Faculdade de Educação que continuaram, nos anos seguintes, trazendo alegrias para minha vida.

À Beatriz Regina, menina negra e forte que me faz ter esperança na juventude negra e com quem aprendi muito, tendo em vista seu conhecimento e experiência de vida admiráveis.

Hi Val, Gueina e Heidi, as “pretas lindas” da casa D-6, pela convivência na moradia da Unicamp, onde o respeito, a consideração e a dignidade se fizeram sempre presentes.

Às orientações recebidas no AEL, especialmente de Castorina, Humberto e Emerson.

Adriano, a grata surpresa que levo da Unicamp para a vida.



A Pablo e Simone, pela disposição com que me auxiliaram nos trâmites para obter empréstimos das microfichas de um dos meus livros didáticos junto à Faculdade de Educação da USP, o que estende o agradecimento à Maria José, bibliotecária naquela instituição. Agradeço a atenção dispensada à minha pesquisa desde o primeiro contato.

Agradeço, também, a Lígia, secretária da Pós-graduação, pela disposição e celeridade com que me ajudou nos trâmites finais para agendamento da defesa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que, em convênio com a CAPES, financiou minha pesquisa (Processo: 2014/15967-7), permitindo que eu participasse de eventos científicos nacionais e internacionais e, também, adquirisse materiais indispensáveis à realização deste trabalho.

À Unicamp agradeço pela possibilidade de usufruir de bolsas do Programa de Assistência Estudantil, que me permitiram permanecer em Campinas no primeiro ano do curso.

Ao revisor Raimundo Sousa, a quem, há tempos, confio os meus textos.

## RESUMO

Este trabalho analisa os discursos sobre os negros em quatro livros didáticos de História do Brasil publicados no período compreendido entre 1831 e 1887, a saber: *Resumo da Historia do Brasil até 1828* (Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, 1831); *Episodios da Historia Patria contados á infancia* (Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, 1860); *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrução primaria* (Joaquim Manoel de Macedo, 1865) e *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas* (Joaquim Maria de Lacerda, 1887). O recorte temporal foi definido em função da data de publicação das obras em consonância com a promulgação das leis abolicionistas, haja vista que, no século XIX, a escravidão ainda era vigente no Brasil, ao mesmo tempo em que ocorria uma mobilização social e política voltada para a liberdade dos sujeitos escravizados. Numa outra dimensão, o trabalho teve em vista que no final da década de 1830 foram criados o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II (CP II). Essas instituições foram responsáveis, respectivamente, pela coleta, arquivamento e publicação de documentos relacionados à História do Brasil e, também, pela elaboração de programas de ensino que consolidaram a História do Brasil como disciplina escolar. Nesse sentido, os livros didáticos foram o “suporte” privilegiado para o ensino dessa disciplina, cujos destinatários eram os professores e alunos das instituições de ensino, num momento em que se pretendia construir a identidade nacional. A seleção das fontes privilegiou as primeiras edições das obras analisadas – e, quando isso não foi possível, trabalhou-se com o exemplar mais próximo da primeira edição – destinadas à instrução primária, com o objetivo de examinar como a população negra foi representada no século XIX. As análises têm como aporte teórico as contribuições de Michel Foucault, especialmente as suas concepções sobre discurso e dispositivo, e de Roger Chartier, no que diz respeito às suas elaborações sobre a leitura do mundo como representação. Procurou-se, ainda, a partir das contribuições de Chartier, apreender os dispositivos textuais e tipográficos por meio dos quais se procurou constituir a leitura e configurar uma certa forma de pensar a população negra. Foi possível constatar que os discursos produzidos nos livros didáticos de História do Brasil analisados estavam diretamente relacionados ao projeto político levado a cabo pelos sócios do IHGB, haja vista o alinhamento de suas produções didáticas a uma perspectiva historiográfica que priorizava os grandes feitos e os grandes heróis. Nesse sentido, “os homens de letras” do império procuraram omitir ou abordar de forma superficial a escravidão, entendida como uma realidade incompatível com uma nação que se pretendia civilizada, ao passo que representaram os “homens de cor”, escravizados ou livres, como casos isolados de condutas louváveis ou reprováveis, em episódios considerados significativos e até determinantes no processo de consolidação do Brasil como nação independente.

**Palavras-chave:** Escravidão; População negra; História e ensino de História; Livros didáticos.

## ABSTRACT

This work analyzes the discourses about the blacks in four didactic books of History of Brazil published in the period between 1831 and 1887, namely: *Resumo da Historia do Brasil até 1828* (Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, 1831); *Episodios da Historia Patria contados á infancia* (Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, 1860); *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria* (Joaquim Manoel de Macedo, 1865) and *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas* (Joaquim Maria de Lacerda, 1887). The temporal cut was defined in terms of the publication date of the works in line with the enactment of abolitionist laws, given that in the 19th century slavery was still vigente in Brazil, while there was a social and political mobilization aimed at the freedom of enslaved subjects. In another dimension, the work took into account that at the end of the 1830s the Brazilian Historical and Geographical Institute (IHGB) and the Pedro II School (CP II) were created. These institutions were responsible, respectively, for the collection, archiving and publication of documents related to the History of Brazil, and also for the elaboration of teaching programs that consolidated the History of Brazil as a school discipline. In this sense, textbooks were the privileged “support” for the teaching of this discipline, whose recipients were the teachers and students of educational institutions, at a time when it was intended to build the national identity. The selection of the sources privileged the first editions of the work under analysis— and, when this was not possible, the first edition next to the first one was used – dedicated to primary education, with the purpose of examining how the black population was represented in the nineteenth century, trying to apprehend the textual and typographic devices through which it was sought to constitute reading and configure a certain way of thinking these subjects. The analyzes are based on Michel Foucault’s contributions, especially his conceptions of discourse and dispositive, and Roger Chartier, with regard to his elaborations on reading the world as representation. It was also sought, from the contributions of Chartier, to capture the textual and typographic devices through which it was tried to constitute the reading and to configure a certain way of thinking the black population. It was possible to verify that the discourses produced in the didactic books of History of Brazil were directly related to the political project carried out by the members of IHGB, considering the alignment of their didactic productions to a historiographical perspective that prioritized great achievements and great heroes. In this sense, the “men of letters” of the empire sought to omit or cover superficially slavery, understood as a reality incompatible with a nation that was intended to be civilized, while representing the “colored men”, enslaved or free, as isolated cases of praiseworthy or reprehensible conduct, in episodes considered significant and even decisive in the process of consolidating Brazil as an independent nation.

**Keywords:** Slavery; Black population; History and history teaching; Textbooks.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**IHGB** – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

**CP II** – Colégio Pedro II

**RIHGB** – Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

**SAIN** – Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução dos textos publicados na RIHGB.....	72
Figura 2: <i>Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo</i> (Capa).....	80
Figura 3: <i>Resumo da Historia do Brasil ate 1828</i> (Capa).....	103
Figura 4: <i>Resumo da Historia do Brasil ate 1828</i> (Parte 1).....	107
Figura 5: <i>Resumo da Historia do Brasil ate 1828</i> (Parte 2).....	108
Figura 6: Imagem do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.....	112
Figura 7: <i>Episodios da Historia Patria contados á infancia</i> (Capa).....	119
Figura 8: Imagem de Joaquim Manuel de Macedo.....	129
Figura 9: <i>Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria</i> (Capa)...	132
Figura 10: Quadro synoptico da lição I – <i>Idéas preliminares</i> .....	136
Figura 11: Lição XXXVII- <i>Indice chronologico da historia do Imperio do Brasil</i> .....	138
Figura 12: <i>Pequena história do Brasil por perguntas e respostas</i> (Capa).....	146
Figura 13: Lista das obras de Joaquim Maria de Lacerda publicadas pela Livraria Garnier.....	147
Figura 14: Prefácio da segunda edição do livro <i>Pequena história do Brasil por perguntas e respostas</i> .....	148
Figura 15: Breve noticia de alguns brasileiros illustres (Parte 1) .....	150
Figura 16: Breve noticia de alguns brasileiros illustres (Parte 2).....	151
Figura 17: <i>Pequena história do Brasil por perguntas e respostas</i> .....	154
Figura 18: <i>Taboa chronologica do primeiro período</i> .....	156
Figura 19: Quadro sinóptico da lição XXV– <i>Destruição dos Palmares – Guerras civis dos mascates, em Pernambuco; e dos emboabas, em Minas (1687-1714)</i> .....	168
Figura 20: Tableau de la population existante au Brésil de 1816 a 1819 (Parte 1).....	178
Figura 21: Tableau de la population existante au Brésil de 1816 a 1819 (Parte 2).....	179
Figura 22: Tableau de la population existante au Brésil de 1816 a 1819 (Parte 3).....	180

Figura 23: Quadro synoptico da lição XVIII – <i>Segunda invasão dos holandeses – Perda de Olinda e do Recife e subsequente guerra até á retirada de Mathias de Albuquerque (1630-1635)</i> .....	224
Figura 24: Quadro synoptico da lição XIX – <i>Guerra holandesa: desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil (1635-1641)</i> (Parte 1).....	237
Figura 25: Quadro synoptico da lição XIX – <i>Guerra holandesa: desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil (1635-1641)</i> (Parte 2).....	238
Figura 26: Quadro synoptico da lição XXI – <i>Guerra holandesa: desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana (1641-1645)</i> .....	240
Figura 27: Quadro synoptico da lição XXII – <i>Guerra holandesa: desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Gararapes (1645-1648)</i> (Parte 1).....	243
Figura 28: Quadro synoptico da lição XXII – <i>Guerra holandesa: desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Gararapes (1645-1648)</i> (Parte 2).....	244
Figura 29: Quadro synoptico da lição XXIII – <i>Guerra holandesa: desde a segunda batalha dos Gararapes, até o tratado de paz celebrado entre Portugal e a Hollanda (1648-1661)</i> (Parte 1).....	245
Figura 30: Quadro synoptico da lição XXIII – <i>Guerra holandesa: desde a segunda batalha dos Gararapes, até o tratado de paz celebrado entre Portugal e a Hollanda (1648-1661)</i> (Parte 2).....	246

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação dos sócios fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) – 1838.....	64
Quadro 2: Índice do livro <i>Resumo da Historia do Brasil até 1828</i> .....	104
Quadro 3: Índice do livro <i>Episodios da Historia Patria contados á infância</i> .....	124
Quadro 4: Índice do livro <i>Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrução primaria</i> .....	139
Quadro 5: Subscritores do livro <i>Resumo de Historia do Brasil até 1828</i> que se tornaram sócios-fundadores do IHGB.....	182

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1- BRASIL IMPERIAL E ESCRAVOCRATA: UMA TENTATIVA DE HARMONIA NACIONAL EM MEIO A TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS .....	31
1.1 Os percursos e percalços da campanha abolicionista: a mobilização social e a atuação parlamentar .....	45
CAPÍTULO 2- A ELABORAÇÃO DE UMA HISTÓRIA PARA O BRASIL E DE UMA PROPOSTA PARA O SEU ENSINO .....	59
2.1 Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: “a luz a retirar a história brasileira de seu escuro caos” .....	60
2.2 Propostas de ensino para a História do Brasil: o Colégio Pedro II.....	74
2.3 Instrução primária e ensino de História do Brasil.....	85
CAPÍTULO 3- A HISTÓRIA DO BRASIL PARA A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NA PERSPECTIVA DE QUATRO HOMENS LETRADOS: DIFERENTES NARRATIVAS, MÉTODOS E ABORDAGENS .....	95
3.1 Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, o engenheiro e militar, autor do <i>Resumo da História do Brasil até 1828</i> .....	97
3.1.1 Uma narrativa da constituição do Brasil destinada aos “jovens compatriotas” .....	99
3.2 Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, o cônego, e os <i>Episódios da História Pátria</i> ... 112	
3.2.1 Uma abordagem das “glórias” e dos “revezes” patrióticos.....	117
3.3 Joaquim Manuel de Macedo, o escritor e professor, e suas <i>Lições de História do Brasil</i> .....	129
3.3.1 A história patriótica e a constituição de um método de ensino.....	132
3.4 Joaquim Maria de Lacerda, o advogado, autor da <i>Pequena História do Brasil por perguntas e respostas</i> : um “novo” protocolo de leitura com ênfase nos “fatos notáveis” e nos “homens ilustres” .....	144
CAPÍTULO 4- QUILOMBO DE PALMARES, ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS .....	162
4.1 Uma narrativa específica sobre a população negra.....	163
4.2 A escravização de indígenas e africanos no Brasil: entre a injustiça e a legalidade.....	171
4.3 Os livros didáticos e as leis abolicionistas.....	194
4.4 Dos vestígios dos livros didáticos à denúncia da literatura oitocentista.....	203



CAPÍTULO 5- DOMINGOS FERNANDES CALABAR, HENRIQUE DIAS E ZUMBI DOS PALMARES: REPRESENTAÇÕES SOBRE TRAIR, SERVIR E DESAFIAR OS INTERESSES DA METRÓPOLE .....	216
5.1 O “pardo” e traidor Domingos Fernandes Calabar .....	217
5.2 O “preto” e nobre herói Henrique Dias.....	231
5.3 O líder quilombola Zumbi dos Palmares .....	258
5.4 Evidências e omissões sobre a população negra nos livros didáticos.....	263
5.4.1 A cor da pele como elemento de identificação dos sujeitos.....	264
5.4.2 Os livros didáticos de História do Brasil no século XIX e a conduta dos brasileiros .....	269
5.4.3 A elaboração de uma História do Brasil na perspectiva do “Tribunal da posteridade” .....	272
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	279
FONTES E REFERÊNCIAS.....	283

## INTRODUÇÃO

Em 1925, Rocha Pombo afirmava, na trigésima quarta edição do seu livro *Nossa Patria: narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução*, com muitas gravuras explicativas, que os colonos, depois de tentarem, inutilmente, convencer os indígenas a ajudarem no trabalho da lavoura, cuidaram de trazer para o Brasil “gente da Africa”. De acordo com ele,

Esta gente era tambem selvagem como os índios, e vivia lá quasi como os indios viviam aqui.

Apenas os africanos não eram livres como os indios; tinham os seus reis, chamados *sobas*, que com elles eram muito cruéis. Aquelles reis vendiam gente como si fosse gado.

Sabendo disso, os nossos colonos mandavam lá comprar quantos queriam para os ajudarem nas plantações. [...]

Trabalhadores obedientes e muito espertos, os africanos fizeram muito pelo progresso do paiz.

Soffreram bastante sahindo lá do meio dos seus; e ás vezes o sacrificio para elles era tão grande que chegavam a morrer de saudade.

Afinal a raça foi recompensada, pois os descendentes daqueles pobres escravos hoje são iguaes aos antigos senhores, e sem duvida muito mais felizes do que os parentes que ficaram lá na Africa.

Mas, felizmente, a escravidão passou, e para sempre.

**Hoje, somos todos como irmãos** (POMBO, 1925, 31-33; itálico do autor, negrito nosso).

Embora o autor apresente a escravidão como uma espécie de “salvação” para os africanos que se libertavam de reis cruéis, ao longo de seu livro ele menciona que a abolição teria sido a “maior das reformas” realizadas no século XIX, uma vez que desde a Independência se cogitava a possibilidade de libertar os escravizados<sup>2</sup>. Em sua narrativa, o autor faz referência às leis do Ventre Livre e dos Sexagenários e enfatiza que “em 1888, fez João Alfredo passar nas Camaras e a princeza regente, D.<sup>a</sup> Isabel, aceitou a lei de 13 de Maio, que aboliu a escravidão. A alma dos brasileiros se sentiu, assim, aliviada de um grande peso” (POMBO, 1925, p. 137).

Viriato Corrêa, por seu turno, opera de modo semelhante, na décima terceira edição de seu livro *História do Brasil para crianças*, em 1946, quando afirma que<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Nesta tese, utilizo o termo *escravizado* em lugar de *escravo* por compartilhar das recentes concepções semânticas que enfatizam a opressão de sujeitos e não sua suposta condição natural. Nas palavras de De La Taille e Santos (2012, p. 10), a terminologia apresenta “uma nova visão acerca das relações histórico-sociais empreendidas no período da escravidão”, que procura distinguir um estado permanente de um estado, ao menos teoricamente, temporário.

<sup>3</sup> A primeira edição do livro de Rocha Pombo data de 1917 e a primeira edição do livro de Viriato Corrêa é de 1934 (SACRAMENTO, 2013).

existe escravidão desde que o mundo é mundo. E a África, mais do que qualquer outra parte da terra, teve a triste sina de fornecer escravos ao mundo. [...] O índio brasileiro é rebelde, difícil de ser amansado. O negro da África é obediente, pacífico. Duarte Coelho compreendeu a vantagem de substituir o índio pelo negro nos trabalhos da lavoura. E foi desde os tempos das capitâneas que no Brasil existiram escravos negros [...]. Os negreiros cercavam as aldeias como aqui se fazia com os índios, agarravam dezenas e centenas dos pobres desgraçados e os carregavam para o Brasil ou para qualquer outro país [...]. Nas fazendas ou nas cidades o martírio do negro continuava. Não tinha êle direito de coisa nenhuma. Tinha apenas dever de trabalhar noite e dia, sem sossêgo, sem descanso. À menor falta, metiam-lhe no “tronco” (CORRÊA, 1946, p. 109-111).

Sem entrar no mérito dos qualificativos utilizados pelo autor a fim de caracterizar os negros em seu livro, atribuindo-lhes uma suposta passividade que seria a sua condição natural e, portanto, favorável e até determinante no processo de sua escravização, é importante destacar que Viriato Corrêa apresentou uma visão menos romântica da escravatura, que a situava na contramão do desenvolvimento do país. Para tanto, ao apresentar os elementos que considerava importantes para o progresso do Brasil, tais como a conquista da Independência, a chegada das locomotivas, a instalação das fábricas, a construção de escolas, o autor afirmava que

Em menos de 70 anos de independência tínhamos progredido mais do que nos 3 séculos em que estivemos sob o domínio alheio. Mas [...] existia ainda uma grande mancha sobre nós – a escravidão dos negros. Nós, que nos dizíamos civilizados, nós, que nos dizíamos um povo amante da liberdade, tínhamos escravos. [...] Era preciso acabar com isso [...]. A escravidão é uma vergonha. A natureza fez os homens iguais. Ninguém tem o direito de explorar o trabalho alheio [...].

O dia 13 de maio, data em que a princesa assinou a grande lei da abolição, foi o mais bonito dia de festa que já houve no Rio de Janeiro. Nunca se tinha visto tanta alegria, tanta música e tantas flores.

A cidade inteira veio para a rua festejar a liberdade dos nossos **irmãos negros** (CORRÊA, 1946, p. 216-217, grifos nossos).

Os dois livros didáticos aqui mencionados constituíram o *corpus* de minha pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi analisar os discursos sobre os negros em livros didáticos de História do Brasil publicados no período pós-abolição. A problemática que orientou o estudo consistiu em investigar, numa perspectiva histórica, de que forma os autores construíram o “objeto” população negra em obras que tiveram uma longa permanência no mercado editorial, estabelecendo, portanto, uma relação entre as práticas de produção de discursos, produção de saberes e produção de sujeitos (FOUCAULT, 2008; 2010; 2011).

Afora os discursos que apresentavam características morais e culturais que justificavam a crença em uma suposta inferioridade racial dos africanos e, conseqüentemente, a sua escravização, chamou atenção a ênfase dos autores nas leis abolicionistas, consideradas por eles

uma importante reforma não apenas para os escravizados, mas para toda a sociedade brasileira. O fato de Rocha Pombo e Viriato Corrêa considerarem que, após a abolição da escravatura, os negros se tornaram “irmãos” dos brasileiros fez com que se problematizasse a representação da população negra em livros didáticos de História do Brasil do século XIX.

Nessa perspectiva, a presente tese faz avançar as análises empreendidas na dissertação de mestrado, na medida em que analisa os discursos sobre os negros em quatro livros didáticos de História do Brasil destinados à instrução primária, publicados no período compreendido entre os anos 1831 e 1887. Esse período foi considerado significativo por, pelo menos, três razões: a primeira delas diz respeito à condição da população negra, que estava majoritariamente escravizada. De acordo com Costa (2010), embora sejam precárias as informações sobre a população brasileira na época da Independência, estima-se que ela somava 3,5 milhões de pessoas, dentre as quais 1,5 milhão eram negros escravizados.

A segunda razão é o fato de que o século XIX também se caracterizou pelo declínio do sistema escravocrata, inviabilizado por pressões internacionais – ressaltam-se as relações diplomáticas entre Brasil e Inglaterra, que culminaram numa lei de repressão ao tráfico negreiro em 1831 (CARVALHO, 2012) – e internas, oriundas de uma parcela significativa da sociedade brasileira que, de forma mais ou menos organizada, aderiu à causa abolicionista (ALONSO, 2014). É importante considerar, ainda, a resistência dos próprios negros escravizados, que à sua maneira buscavam possibilidades de negociar formas de sobreviver à escravidão e conquistar a liberdade (CHALHOUB, 2011). Esses elementos repercutiram de forma decisiva na atuação parlamentar da época, o que fez com que o cenário político do século XIX fosse marcado por debates relacionados à possibilidade de libertação dos negros, culminando na promulgação das seguintes leis:

- Lei de 7 de novembro de 1831 (Lei Feijó), que declarava livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impunha penas àqueles que importassem escravos;
- Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 (Lei Eusébio de Queiroz), que estabeleceu medidas de repressão ao tráfico de africanos;
- Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre), que declarou de condição livre os filhos nascidos de mulher escravizada e tomava providências sobre a criação e tratamento dos mesmos, e sobre a possibilidade de libertação anual dos escravizados;
- Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885 (Lei dos Sexagenários), cuja finalidade foi regular a extinção gradual do regime escravocrata, libertando os sujeitos com 60 anos de idade; e

- Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea), que declarou extinta a escravidão no Brasil (BRASIL, 1988).

A terceira razão que justifica o recorte temporal adotado na tese diz respeito à fundação, em 1838, de duas instituições legitimadoras do saber histórico no Brasil: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB) e o Colégio Pedro II (CP II), instituições responsáveis, respectivamente, por arquivar e divulgar documentos necessários à escrita da história do Brasil e por elaborar planos de ensino para sua constituição como disciplina escolar. É importante ressaltar que esse saber escolar tinha como “suporte” os livros didáticos, também produzidos naquele período. Alguns deles foram escritos por professores catedráticos do CP II e tinham por destinatários os professores e alunos das instituições de ensino.

No que diz respeito à produção de livros didáticos, especialmente aqueles voltados para o ensino de História do Brasil, Gasparello (2004) afirma que na primeira metade do século XIX a preocupação das camadas letradas brasileiras era construir a *identidade nacional*. Nesse sentido, a autora ressalta que vários foram os desafios encontrados pelos homens letrados da época no que diz respeito à escrita e utilização dos livros didáticos, principalmente daqueles que tinham por função o ensino da História do Brasil. Dentre eles, destacam-se as condições necessárias para ser autor de livros didáticos e, particularmente, definir “quais as *verdades* que *podem* e devem ser ditas – e o seu oposto – o que *não deve* ensinar. Muitas questões, que passam pela necessidade de tomadas de posição e consciência – ou não – de noções, concepções, preconceitos” (GASPARELLO, 2004, p. 79). Para este trabalho, essa “tomada de posição” à qual a autora se refere é fundamental, pois implica pensar os critérios utilizados pelos homens letrados brasileiros, responsáveis pela produção de livros didáticos, para determinar os fatos que deveriam compor a História do Brasil.

Os livros didáticos aqui analisados fazem parte de um banco de dados criado, ainda no mestrado, em 2011, cujo objetivo era registrar informações sobre livros didáticos de História do Brasil que permaneceram por longo período no mercado editorial. À época, numa consulta ao Banco de Dados de LIVROS EScolares brasileiros (LIVRES) da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), foram localizados 111 livros didáticos publicados durante o século XIX e na primeira metade do século XX (1831-1950)<sup>4</sup>.

No período compreendido entre os anos de 1831 e 1888 foram localizados dez livros

---

<sup>4</sup> O LIVRES é um banco de dados da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no qual encontram-se disponíveis para consulta livros didáticos publicados desde o século XIX até a atualidade. O banco de dados fica disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>>.

didáticos de História do Brasil destinados à instrução primária. Desse universo, privilegiou-se, num primeiro momento, as obras que tiveram mais edições ao longo do século XIX, o que reduziu a amostra aos quatro livros didáticos aqui analisados, haja vista que os outros exemplares ou apresentavam apenas uma edição, ou não possuíam essa informação.<sup>5</sup> Posteriormente, mostrou-se rica e oportuna a possibilidade de se analisar a primeira edição – ou aquelas mais próximas à primeira – dos livros selecionados, o que resultou no seguinte *corpus* documental:<sup>6</sup>

1. *Resumo da Historia do Brasil até 1828* (Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, 1831, 1ª ed.)<sup>7</sup>;
2. *Episodios da Historia Patria contados á infancia* (Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, 1860)<sup>8</sup>;
3. *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrução primaria* (Joaquim Manoel de Macedo, 1865)<sup>9</sup>;
4. *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas* (Joaquim Maria de Lacerda, 1887, 6ª ed.)<sup>10</sup>;

A constituição do *corpus* tem estreita relação com a definição do recorte cronológico da pesquisa, que considera as datas de publicação dos livros analisados em consonância com a

---

<sup>5</sup> Um dos exemplares do livro de Joaquim Maria de Lacerda, por exemplo, foi registrado com a data de publicação da seguinte forma: 188?

<sup>6</sup> Embora o levantamento tenha sido realizado na FEUSP, a opção de se pesquisar a primeira edição dos livros didáticos – ou aquela mais próxima da primeira – fez com que a busca pelos exemplares se estendesse a outras instituições.

<sup>7</sup> Exemplar localizado em formato PDF na *Biblioteca de Literaturas de Língua Portuguesa* da Universidade Federal de Santa Catarina, no seguinte endereço:

<<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=29104>>.

<sup>8</sup> Não consta no exemplar analisado nenhuma referência à edição, mas é possível inferir que se trata da segunda, uma vez que Blake (1898) menciona uma edição de 1859 e a terceira, “correcta e augmentada”, que faz parte de meu acervo pessoal, foi publicada em 1864. A obra foi adquirida junto à Fundação *Biblioteca Nacional* sob a forma de microfilme que, posteriormente, foi digitalizado no “Arquivo Edgar Leuenroth”, localizado na Unicamp.

<sup>9</sup> Segundo Mattos (1993) e Blake (1898), a obra aqui analisada é a segunda edição. Entretanto, não foram encontradas informações sobre a data de publicação da primeira edição. O livro foi localizado em formato PDF na *HathiTrust Digital Library*, um repositório digital que oferece serviço de acesso para domínio público com conteúdo oriundo de fontes diversas como o Google, Internet Archive, Microsoft e instituições parceiras. No livro disponibilizado pelo site, consta que ele pertence à University Iowa Library e foi digitalizado pelo Google. A obra se encontra disponível no seguinte endereço:

<<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=iau.31858043876089;view=1up;seq=5>>.

<sup>10</sup> Segundo Oliveira (2007), a primeira edição desse livro foi publicada em 1880, embora haja indícios que apontem que ela tenha ocorrido em finais da década de 1870. Nesse sentido, é importante destacar que, ainda assim, foi analisado o exemplar mais próximo do momento de sua publicação. O exemplar se encontra na *Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)*, sob a forma de microficha. Ele também foi digitalizado no “Arquivo Edgar Leuenroth” e, em momento posterior, foi enviada uma cópia em formato PDF para a Biblioteca da USP, com vistas a ampliar o seu acervo e favorecer o trabalho de outros pesquisadores.

promulgação das leis abolicionistas. Nesse sentido, o período inicial da pesquisa, o ano de 1831, é marcado pela publicação do primeiro livro didático analisado e pela promulgação da primeira legislação que buscava interromper o tráfico de africanos para o país, a Lei de 7 de novembro de 1831 (Lei Feijó). Ao passo que o período final, o ano de 1887, indica o ano de publicação do quarto livro analisado e o ano anterior à promulgação da Lei Áurea.

Desta feita, o exame desses livros teve em vista interrogar a produção dos discursos sobre a população negra durante a vigência do regime escravocrata em diferentes momentos do século XIX, considerando, sobretudo, a promulgação de várias leis abolicionistas e a consequente possibilidade de inserção dessa população na sociedade brasileira e na sua história. De acordo com a Constituição vigente, de 1824, a liberdade era a condição necessária para que uma pessoa fosse considerada cidadã brasileira e, nessa perspectiva, a pesquisa teve em vista identificar os vestígios dessas mudanças nos livros didáticos, uma vez que os mesmos foram produzidos em momentos bem distintos no que se refere às disputas em relação ao fim da escravidão.

Aos livros didáticos ainda foram acrescentadas outras fontes, tais como a legislação educacional, com vistas a situar a proposta de ensino da instrução primária no Brasil imperial e, também, a legislação abolicionista, de modo a abordar as medidas parlamentares no que diz respeito à situação dos sujeitos escravizados ao longo do século XIX. Considerou-se importante, ainda, cotejar os discursos dos livros didáticos com outras publicações do período que, em alguma medida, abordaram a temática aqui analisada, como o romance *As vítimas-Algozes: Quadros da escravidão* (1869), e alguns números da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (RIHGB), cuja finalidade era publicar os documentos produzidos ou coletados pelo instituto<sup>11</sup>.

Numa outra dimensão, o Rio de Janeiro constituiu-se como o local privilegiado para a abordagem realizada por ser a capital do Brasil no período investigado e ter representado, de acordo com Costa (2010, p.10), “o último reduto da escravidão” no Brasil. Outros elementos concorreram para que assim o fosse, haja vista que os autores dos livros didáticos analisados nasceram ou se estabeleceram no Rio de Janeiro ao longo de suas vidas. Ademais, as instituições aqui mencionadas, o IHGB e o CP II, fundamentais para a produção e divulgação da história do

---

<sup>11</sup> Apesar desse periódico apresentar outros nomes ao longo do século XIX, tais como *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (1840); *Revista Trimensal de Historia e Geographia* ou *Jornal do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro* (1841, 1842, 1845); *Revista Trimensal de Historia e Geographia* ou *Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (1867); e *Revista Trimensal do Instituto Histórico, Geográfico e Ethnográfico do Brasil* (1859, 1868, 1876), neste trabalho ela será identificada tal como consta atualmente no IHGB: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (RIHGB).

Brasil, situam-se no Rio Janeiro, bem como as editoras que publicaram os livros aqui analisados: Typographia de Gueffier e C<sup>a</sup> (*Resumo da História do Brasil até 1828*); Casa de Domingos José Gomes Brandão (*Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primaria*); B. L. Garnier (*Episodios da história pátria contados á infância e Pequena história do Brasil por perguntas e respostas*)<sup>12</sup>.

Compartilhando das contribuições de Viñao (2008, p. 180) sobre as disciplinas escolares, nas quais ele aborda estudos ingleses, franceses e espanhóis na configuração desse campo de pesquisa, o presente trabalho considera que uma disciplina é “algo não dado, senão construído, como um produto social e histórico”. Desta forma, tal como fizera Goodson (2000, *apud* VIÑAO, 2008, p. 180) ao questionar, dentre outras coisas, a qual “propósito sócio-político” serviriam as matérias escolares, este trabalho interroga os objetivos da História do Brasil produzida ao longo do século XIX e dada a conhecer por meio de livros didáticos. A premissa que sustenta esta tese é a de que essas produções didáticas, alinhadas aos interesses do poder instituído, deveriam reiterar lugares e posições sociais, com vistas a manter uma sociedade excludente e hierarquizada, independentemente da libertação da população de cor escravizada, fosse por meio de alforrias, fosse por meio de legislação.

A análise aqui realizada recorreu à teoria do discurso, de Michel Foucault (2008; 2010), e ao conceito de representação, na perspectiva de Roger Chartier (2002). Nesse viés reflexivo, parte-se do entendimento do discurso como um “[...] conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132). Os enunciados se sustentam em um conjunto de signos, limitados pelo sistema linguístico e precisam ser apreendidos na singularidade de sua emergência, ao mesmo tempo em que se realiza o exame das condições que permitiram o seu acontecimento, relacionando-os a outros enunciados, o que não implica buscas por ideologias subjacentes ao texto (FOUCAULT, 2008).

Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo compreender os diferentes discursos sobre a população negra nos livros didáticos selecionados, partindo do pressuposto de que os mesmos foram produzidos em um momento histórico específico, e por isso compartilham dos seus valores e suas crenças. Daí o interesse em verificar, na perspectiva da história cultural, como os autores construíam esses sujeitos em seus livros para que fossem “dados a ler” na sociedade brasileira oitocentista (CHARTIER, 2002).

---

<sup>12</sup> Embora ambas as obras fossem publicadas por Baptiste Louis Garnier, nos livros analisados consta a informação de que em 1860 ele era um livreiro-editor (independente) e de que, em 1887, ele se apresenta como livreiro-editor do IHGB, o que mostra a inter-relação entre os sujeitos que definiam as diretrizes para a escrita da história do Brasil, aqueles que a escreviam e, finalmente, aquele que as editava e publicava.



Dessa forma, as contribuições de Chartier (2002, p. 17) sobre as representações do mundo social são significativas, uma vez que o autor entende que

embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio.

As elaborações de Chartier sobre o conceito de representação trazem elementos significativos para este trabalho, principalmente no que diz respeito aos interesses dos grupos que produzem “modos de ler a sociedade” segundo os seus objetivos e sobre as suas tentativas de impor ao público leitor as suas concepções. Essa dinâmica, que, segundo ele, se estabelece num campo de competições, remete às elaborações de Foucault (2010), que postula que, numa sociedade, a produção da verdade está intimamente ligada a mecanismos de poder, ou seja, não são todos os sujeitos que estão autorizados a falar sobre qualquer assunto. A produção de um discurso caberia àqueles sujeitos cujo pertencimento institucional lhes confere poderes e os coloca como autoridades para proferi-los. Essa, portanto, é a perspectiva adotada neste trabalho nas análises realizadas sobre a população negra nos livros didáticos do século XIX.

Numa outra dimensão, com vistas a compreender os modos como a população negra é representada nesse conjunto de obras, atenta-se não apenas para os enunciados, mas também para os dispositivos textuais e tipográficos por meio dos quais se procurou constituir a leitura e configurar uma certa forma de pensar esses sujeitos. Para tanto, o presente trabalho se valeu das contribuições de Chartier e Cavallo (1998, p. 37), que, ao abordarem a história da leitura, enfatizaram que “as formas do livro e as disposições da página afetam a construção do sentido do texto”. Os autores chamam atenção para o fato de que “os textos são sempre comunicados a seus leitores em formas (manuscritas ou impressas, escritas ou orais) que as limitam sem, contudo, destruir sua liberdade (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 37).

Essa abordagem que apreende discurso e materialidade visa, sobretudo, a compreender como os dispositivos textuais e tipográficos utilizados na elaboração dos livros didáticos contribuíram na construção de uma representação sobre a população negra no século XIX. Para

tanto, são analisados os indícios deixados pelos autores e indícios como advertências, prólogos e notas nos próprios textos, que, como protocolos de leitura, estabelecem uma construção de sentido a ser assimilada pelo público leitor.

Com vistas a contemplar os elementos apresentados, o trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado *Brasil imperial e escravocrata: uma tentativa de harmonia nacional em meio a tensões políticas e sociais*, é apresentado o contexto de produção dos livros didáticos analisados, uma vez que o recorte cronológico aqui privilegiado aborda uma sociedade imperial e escravista. Isso implica dizer que os livros foram produzidos num momento em que, conforme já mencionado, a liberdade era a condição para ser considerado cidadão brasileiro e, conseqüentemente, ter seus direitos assegurados.

Os direitos aos quais este trabalho se refere eram aqueles garantidos pela Constituição de 1824, tais como: acesso à instrução primária gratuita e aos socorros públicos; possibilidade de comunicar pensamentos de forma oral ou escrita; liberdade religiosa, desde que se respeitasse a religião do Estado – Católica, Apostólica e Romana – e que a mesma fosse praticada em lugares específicos, como cultos domésticos ou templos<sup>13</sup>.

Se, por um lado, a Constituição não garantia uma série de direitos aos sujeitos escravizados, é importante ressaltar que os mesmos gozavam de direitos adquiridos pelo costume, conforme aponta Chalhoub (2011). Por esse motivo, a concepção de escravidão adotada neste trabalho recorre às contribuições desse autor, que, embora a reconheça como uma “realidade social extremamente violenta”, marcada pela compra, venda e suplício da população negra, pela separação de mães e filhos e pela tentativa de fuga dos escravizados a fim de retornar à sua terra natal, rejeita uma perspectiva histórica que “coisifica” a população escravizada.

Chalhoub (2011, p. 49) entende os escravizados como sujeitos que “agiram de acordo com lógicas ou racionalidades próprias, e que seus movimentos estão firmemente vinculados a experiências e tradições particulares e originais – no sentido de que não são simples reflexo ou espelho de representações de ‘outros sociais’”. Dessa forma, constituíam-se como sujeitos ativos na busca por melhores condições de existência e buscavam negociar os seus destinos, lançando mão de estratégias diversas.

Tendo em vista que a liberdade era a finalidade última do sujeito escravizado, o primeiro capítulo retoma, ainda, a derrocada do sistema escravocrata, abordando a atuação dos próprios escravizados, da sociedade como um todo e os percursos legais no Parlamento, que ganharam notoriedade com o discurso de José Bonifácio Andrada por meio de uma representação de sua

---

<sup>13</sup> *Constituição Política do Império do Brasil, 1824.*

autoria, publicada na França em 1825. Nela, Bonifácio apresentava argumentos em prol do fim do tráfico de escravos e da melhoria das condições de vida dos mesmos. Ao mesmo tempo, são evidenciados os percalços decorrentes das disputas entre os diferentes grupos sociais no que diz respeito ao fim do regime escravista.

O segundo capítulo, *A elaboração de uma história para o Brasil e de uma proposta para o seu ensino*, busca apresentar, inicialmente, o processo pelo qual se vislumbrou elaborar uma história oficial para o país e, num segundo momento, como se organizou a escrita didática da história do Brasil a partir de duas instituições específicas: o IHGB e o CP II. O IHGB tinha por função reunir, arquivar e publicar documentos para a História e Geografia brasileiras, com vistas a consolidar o Estado Nacional. Nesse sentido, o referido instituto “representa no século XIX a instituição legitimadora da escrita da História didática e erudita. Seus membros, também professores do Colégio Pedro II, eram responsáveis pela elaboração dos Programas de Ensino e dos Livros Didáticos” (MOREIRA, 2010, p. 33-34). Ao assumir essas funções, o IHGB também estava autorizado a emitir pareceres sobre os compêndios produzidos que lhe eram oferecidos (GASPARELLO, 2002).

O CP II, por sua vez, era o “estabelecimento de ensino secundário mais desenvolvido no Brasil, à época”, configurando uma espécie de modelo para as demais instituições de ensino secundário (ALVES, CENTENO, 2009, p. 470). Em outras palavras, o IHGB “elaborou um modelo para a feitura da história do Brasil e o Colégio Pedro II, por sua vez, transformou esse modelo em programas de ensino. Essas instituições pretendiam dar uma história à nova nação e, assim, reservar-lhe um lugar na civilização ocidental cristã” (MOREIRA, 2010, p. 10). A atuação dessas instituições é significativa para a análise realizada, uma vez que pretendiam não somente criar e registrar uma História do Brasil, mas criar heróis e mitos fundadores, por meio de uma narrativa que, ao se fazer conhecida pela sociedade, seria reconhecida e legitimada. O capítulo aborda, ainda, o ensino de História do Brasil na instrução primária, considerando os objetivos desse nível escolar no império e o seu público-alvo.

O terceiro capítulo, *A História do Brasil para a instrução primária na perspectiva de quatro homens letrados: diferentes narrativas, métodos e abordagens*, apresenta os “homens de letras” que participaram da elaboração de livros didáticos voltados para o ensino da História do Brasil na instrução primária no século XIX, considerando os seus objetivos, os métodos adotados nessa elaboração e os “fatos” e “personagens” selecionados para compor a “História” nacional.

É importante destacar que a concepção de autoria adotada neste trabalho recorre às elaborações de Michel Foucault (2006), para quem um autor seria uma função que se caracteriza

pelo modo como faz circular e funcionar os discursos em determinadas sociedades. E esses não seriam considerados discursos quaisquer, pois o nome do autor sinalizaria para o fato de que “se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status*” (FOUCAULT, 2006, p. 274, grifos do autor). Partindo dessa premissa, os livros didáticos aqui analisados são entendidos como o resultado de um trabalho com objetivo didático, produzido por sujeitos com diferentes trajetórias formativas e diversa inserção social, a saber: Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, engenheiro e militar; Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, cônego; Joaquim Manoel de Macedo, escritor e professor; e Joaquim Maria de Lacerda, advogado.

No que diz respeito aos dispositivos tipográficos e textuais que também se configuraram como objeto de estudos, é importante considerar que essa abordagem se justifica tendo em vista as contribuições dos referenciais teóricos consultados, uma vez que, segundo Chartier (1999, 182), “os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que outros transformam em objetos”. Nessa perspectiva, as análises consideraram o fato de que é preciso abordar textos e livros como objetos distintos, porém correlatos, uma vez que “não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido” (CHARTIER, p. 1991, 182). Daí a análise considerar discurso e objeto, uma vez que os livros didáticos de História do Brasil aqui examinados se constituíram como os “suportes” por meio dos quais o público leitor do século XIX teve acesso aos discursos produzidos sobre a população negra.

As análises buscaram evidenciar como esses “homens letrados”, que em um determinado momento assumiram a função de escrever uma história para o Brasil, produziram discursos sobre a população negra e, por conseguinte, um modo de se percebê-la socialmente. Isso porque, conforme pondera Foucault (2008, p. 55), os discursos não devem ser compreendidos apenas como “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

Desta feita, foi possível identificar duas perspectivas de abordagem dos autores, considerando os modos pelos quais os mesmos representaram a população negra em suas obras. A primeira delas consta no quarto capítulo, intitulado *Quilombo de Palmares, escravidão e liberdade nos livros didáticos*, e trata, inicialmente, da abordagem realizada pelos autores sobre a dinâmica e estrutura do quilombo no século XVII. Esse tema, que configura uma narrativa específica sobre a população negra, foi abordado de forma recorrente nas obras, sendo o único a constar no sumário de três dos quatro livros didáticos analisados, o que sinalizou para a relevância de sua seleção como elemento a ser registrado pelos autores. Numa outra dimensão,

este capítulo se ocupa de apresentar a superficialidade com a qual os autores tratam do sistema escravista e a promulgação de leis abolicionistas em suas obras, considerando, sobretudo, a sociedade escravocrata em que estavam inseridos e que configura o contexto de produção dos livros didáticos. Ao mesmo tempo, o trabalho problematiza essa abordagem ao cotejá-la com a produção literária oitocentista, especialmente com a obra *As vítimas-algozes* (1869), produzida por Joaquim Manuel de Macedo, que apresenta a escravidão no Brasil e a necessidade de abolição como problemática central.

A segunda abordagem se refere à representação de três homens negros que protagonizaram episódios considerados significativos na história do Brasil. Por essa razão, o quinto e último capítulo tem por título *Domingos Fernandes Calabar, Henrique Dias e Zumbi dos Palmares: representações sobre trair, servir e desafiar os interesses da metrópole* e traz à tona os discursos sobre esses três personagens. É importante mencionar que os autores representaram esses sujeitos em seus livros didáticos utilizando adjetivos que se referiam à cor de sua pele ou pertencimento étnico-racial, identificando Calabar como “pardo”, “mameluco” e “homem de côr” e Henrique Dias como “preto” e “negro”. Ambos ganharam notoriedade nas narrativas da história do Brasil por suas atuações no contexto das invasões holandesas ocorridas no século XVII, assumindo, no caso de Fernandes Calabar, a causa holandesa e, no caso de Henrique Dias, a causa da metrópole.

No caso de Zumbi dos Palmares, os autores não o identificaram a partir de nenhuma característica física; entretanto, considerou-se o fato de que nos livros analisados ele foi representado como líder de um quilombo de sujeitos escravizados que buscavam escapar da escravidão. Segundo Gomes (2011), ele teria nascido no povoado de Palmares, em 1655, e contava poucos dias de vida quando foi levado junto com outros prisioneiros e doado como presente a um padre português, chamado Antonio Melo, do distrito de Porto Calvo. É importante destacar, ainda, que os registros que atualmente disponibilizam imagens de Zumbi e dos outros sujeitos aqui analisados também os representam como negros e/ou com traços negroides. Segundo o mesmo autor,

Não temos nenhuma descrição física de Zumbi. Algumas imagens que hoje aparecem em manuais escolares e livros de história são invenções recentes e tão fantasiosas quanto os retratos de André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Henrique Dias e Felipe Camarão, personagens do Brasil holandês (GOMES, 2011, p. 62)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Mello (1988, p. 58) corrobora essa perspectiva em relação a Henrique Dias, afirmando que sobre ele “não há retrato autêntico, conhecido. O dos compêndios – e mesmo de livros eruditos – é pura fantasia”.

A afirmação da inexistência de descrições físicas dos personagens contemplados nos livros didáticos analisados permite perceber a eficácia e o alcance das representações que foram construídas por diferentes sujeitos em determinado momento e a sua permanência ao longo da história.

Nessa perspectiva, o modo como os autores se referiram a Calabar e Henrique Dias foi determinante para se estabelecer a categoria “homens de cor”, a fim de agrupar e identificar esses sujeitos, bem como o título da própria tese. Ademais, conforme será visto ao longo do trabalho, tanto no período histórico em que esses sujeitos atuaram, como no momento em que os livros foram produzidos, a “cor da pele” era um elemento decisivo no que diz respeito a identificar e classificar a população negra.

Em suma, a tese parte de uma sociedade escravocrata e de seus mecanismos para estruturar e elaborar a sua história oficial, aborda as instituições que naquele período realizaram o trabalho de coleta, registro, publicação para a sistematização dessa narrativa, para posteriormente fazer emergir aqueles que atribuíram a essa história um caráter didático-pedagógico. A partir dessa abordagem, é analisada a forma pela qual os “homens de letras” representaram a população negra em livros didáticos voltados para a instrução primária naquela sociedade e suas contribuições na elaboração de uma certa forma de pensar os “homens de cor”.

É importante destacar que essa pesquisa remonta às minhas inquietações como integrante do grupo de estudos *Tugu-Ná* (A Casa da Palavra), instituído no ano de 2006, na Universidade Federal de São João del-Rei, cujo objetivo era contribuir na implementação da Lei Federal 10.639/2003 – que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino de todo o país – por meio de cursos de qualificação para alunos, professores e comunidade externa.

Desde então, a presença da população negra nos livros didáticos em diferentes períodos históricos tornou-se uma problemática constante nas pesquisas que realizei e a construção desse objeto se alinhou a um movimento que, segundo Esmeralda Vailati Negrão (1987), teve início ainda na década de 1950, a partir dos trabalhos de Dante Moreira Leite, Waldemiro Bazzanella e Guy de Hollanda<sup>15</sup>. Esses trabalhos e aqueles que os sucederam nas décadas de 1970 e 1980 buscavam identificar e denunciar os preconceitos nos livros didáticos, ao mesmo tempo em que apresentavam como demanda o resgate da história e cultura do povo africano no Brasil. De modo geral, eles constataram uma abordagem que inferiorizava a população negra, que

---

<sup>15</sup> Negrão (1987) menciona os seguintes trabalhos realizados, respectivamente, por Leite, Bazzanella e Hollanda: *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos*; *Valores e estereótipos em livros de leitura* (1957) e *A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro* (1957).

construiu representações negativas sobre a mesma<sup>16</sup>.

Entretanto, se os estudos citados buscavam verificar a relação existente entre os negros e a reprodução de preconceitos, trabalhos mais recentes ampliaram a abordagem e os questionamentos sobre a temática, especialmente após a Lei promulgada em 2003, considerada por Santos (2005) uma conquista dos movimentos sociais negros, que, desde a segunda metade do século XX, reivindicavam a inclusão da temática relacionada à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares e livros didáticos.

---

<sup>16</sup> Nesse sentido, é importante mencionar os seguintes trabalhos: SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º. grau - nível I - projeto de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: s.n, n. 63, p. 96-98, nov. 1987; TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral-negros. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: s.n, n. 63, p. 93-95, nov. 1987; PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros de leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: s.n, n. 63, p. 88-92, 1987.

## **CAPÍTULO 1- BRASIL IMPERIAL E ESCRAVOCRATA: UMA TENTATIVA DE HARMONIA NACIONAL EM MEIO A TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS**

### **1.1 A população negra na sociedade imperial: escravidão, resistência e liberdade**

Neste capítulo aborda-se o contexto de produção dos livros didáticos de História do Brasil, considerando-se, sobretudo, a presença da população negra numa sociedade escravocrata e o processo de desmantelamento da escravidão ao longo do século XIX, tendo como referência a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. Esse momento é significativo para este trabalho por dois motivos: o primeiro diz respeito às mudanças políticas, sociais e econômicas possibilitadas pela instalação da sede administrativa do Estado português no Rio de Janeiro. E o segundo motivo, até em decorrência do primeiro, refere-se ao fato de que a transferência da família real fez com que o tráfico de escravos se elevasse a níveis muito altos, em função da necessidade de construção de palácios, casas, edifícios públicos e para atender à demanda dos serviços domésticos (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Karasch (2000) apresenta alguns dados relacionados a esse crescimento populacional, afirmando que em 1799 a população do Rio de Janeiro somava 19.578 brancos, 8.812 pardos e negros livres e 14.986 escravizados, o que totalizava 43.376 habitantes. Em 1821, o Rio de Janeiro contava 43.139 pessoas livres e 36.182 escravizados, num total de 79.321 habitantes. Conforme pode ser visto, a população do Rio de Janeiro quase dobrou num espaço de duas décadas e a população negra tinha presença significativa na sociedade brasileira em termos numéricos.

Ainda de acordo com Karasch (2000), os viajantes estrangeiros que chegavam ao Brasil na primeira metade do século XIX deparavam-se com uma numerosa população negra, que era indissociável do cenário do Rio de Janeiro. A autora afirma que

Do momento em que eram levados de bote a praia até chegarem a uma casa particular ou hotel, eram cercados por escravos negros com rostos cheios de cicatrizes, dentes limados e roupas de estilo africano. Em especial no calor do meio-dia, quando os brancos desertavam das ruas, os estrangeiros sentiam com frequência que não tinham desembarcado na capital do Brasil, mas na África (KARASCH, 2000, p. 19).

Schwarcz e Starling (2015) corroboram essa percepção, destacando que, dada a grande concentração de escravos e africanos livres no Rio de Janeiro, a região próxima ao Paço



começou a ser chamada de “Pequena África”, haja vista que eles apresentavam as marcas específicas de suas nações de origem em seus rostos e corpos.

Perspectiva semelhante é apresentada por Karasch (2000, p. 32), ao afirmar que “os escravos se tornaram participantes ativos da evolução de sua própria e rica cultura afro-carioca” ao atuarem na construção e manutenção de igrejas, celebrações religiosas e ancestrais. Esses sujeitos também prestavam homenagens às lideranças que elegiam entre si no Brasil; reverenciavam e saudavam aqueles que, mesmo escravizados, haviam ocupado cargos importantes no continente africano e se reuniam aos domingos nos campos para cantar e dançar suas próprias músicas. Ao mesmo tempo, eles se mobilizavam nas praças e fortes e dominavam uma parte significativa do comércio, ganhando a vida com vendas de artigos e alimentos.

Como é possível observar, a população negra era uma presença expressiva no Brasil, que, a partir do estabelecimento da família real portuguesa e, especialmente, após a Independência em 1822, precisou definir as estruturas sobre as quais o Estado brasileiro se organizaria e, nesse sentido, a elaboração de uma Constituição era fundamental. Por essa razão, em maio de 1823, reuniram-se em Assembleia os “liberais moderados”, os “liberais exaltados” e os “bonifácios”, a fim de deliberar sobre um projeto de Constituição. Esses grupos apresentaram perspectivas bastante distintas em relação aos rumos que o país deveria seguir: os primeiros enfatizavam liberdades civis e políticas, sem, contudo, contemplar projetos democráticos e populares; os segundos buscavam mudanças sócio-políticas, como a separação entre a Igreja e o Estado e a emancipação gradual dos escravos; enquanto os últimos defendiam a monarquia constitucional e centralizada, ao mesmo tempo em que apregoavam o fim do tráfico de escravos e da escravidão.

O projeto elaborado, no entanto, continha pautas que limitavam o poder de Dom Pedro e, por esse motivo, a Assembleia Constituinte foi dissolvida em novembro do mesmo ano. Ainda assim, é importante destacar alguns de seus artigos, uma vez que eles trazem indícios da hierarquização social presente naquele período. Inicialmente, chama atenção a definição dos sujeitos que integravam a sociedade brasileira. De acordo com o referido projeto, eram brasileiros:

- I. Todos os homens livres habitantes no Brasil, e nele nascidos.
- II. Todos os Portugueses residentes no Brasil antes de 12 de Outubro de 1822.
- III. Os Filhos de Pais Brasileiros nascidos em Países estrangeiros, que vierem estabelecer domicílio no Império.
- IV. Os Filhos de Pai Brasileiro, que estivesse em País estrangeiro em serviço da Nação, embora não viessem estabelecer domicílio no Império.

V. Os Filhos ilegítimos de Mãe Brasileira, que, tendo nascido em País estrangeiro, vierem estabelecer domicílio no Império.

VI. Os Escravos que obtiverem Carta de alforria.

VII. Os Filhos de estrangeiros nascidos no Império, contanto que seus pais não estejam em serviço de suas respectivas Nações.

VII. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião (PROJECTO DE CONSTITUIÇÃO PARA O IMPÉRIO DO BRASIL, 1823, CAPÍTULO I, TÍTULO II, Art. 5, grifos nossos).

A população negra, enquanto estivesse na condição de escravizada, não usufruía da condição de cidadão brasileiro no Projeto de Constituição, uma vez que o critério para obtê-la era a liberdade. O fato de milhares de pessoas escravizadas terem nascido no Brasil não lhes assegurava esse reconhecimento, que era garantido, inclusive, aos estrangeiros de nacionalidade portuguesa, desde que residissem no país em período igual ou superior a um ano em relação à promulgação do Projeto de Lei.

O mesmo projeto previa, ainda, a elaboração de propostas diferenciadas de ensino para a população brasileira e, nesse sentido, entendia que para a população branca caberia a educação escolar formal, que os indígenas deveriam ser civilizados e catequizados e, finalmente, que os negros emancipados deveriam receber educação religiosa e industrial<sup>17</sup>. Esses indícios permitem identificar e trazer à tona uma dinâmica que operou em diferentes esferas – ora em forma de cogitação, ora na prática – para naturalizar uma condição subalterna para a população negra, especialmente a escravizada.

A Constituição que a sucedeu, inspirada no modelo liberal francês, foi elaborada em apenas quinze dias, a partir da reunião de Dom Pedro com juristas brasileiros. Segundo Fausto (2006, p. 80), embora a nova Constituição apresentasse poucas alterações em relação àquela proposta pelos constituintes, uma diferença se destaca: ela “nascia de cima para baixo, imposta pelo rei ao ‘povo’, embora devamos entender por ‘povo’ a minoria de brancos e mestiços que votava e de algum modo tinha participação na vida política”.

Esse novo documento era regido pelos mesmos princípios que orientavam o anterior, pois mantinha a condição de cidadania aos sujeitos livres nascidos no Brasil e àqueles que usufruíssem da condição de “*ingênuos ou libertos*”. Nas palavras de Costa (2010, p. 16), “a Constituição ignorou os escravos. Sequer reconheceria sua existência. A eles não se aplicavam as garantias constitucionais”. A autora ainda chama atenção para o fato de que a Constituição possuía um artigo quase idêntico ao que constava na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, documento francês de 1789. Nele, se afirmava que “a finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a

<sup>17</sup> *Projecto de Constituição para o Império do Brasil*, Capítulo IV, Título XIII.

liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão”<sup>18</sup>.

A Constituição brasileira, por seu turno, enfatizava que “a inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio”<sup>19</sup>. A contradição residia, portanto, na afirmação da liberdade como direito inalienável dos homens, ao mesmo tempo em que quase metade da população permanecia escravizada (COSTA, 2010).

Nessa perspectiva, as prerrogativas constitucionais são aqui entendidas como uma primeira tentativa de reiterar a hierarquização dos diferentes sujeitos da sociedade brasileira no século XIX e restringir os seus direitos, o que remete ao contexto em que essa constituição foi elaborada, pois ela materializa os anseios e as crenças da sociedade brasileira imperial. De acordo com Costa (2010), entre os séculos XVI e XVIII, a escravidão foi praticada e aceita sem que as classes dominantes questionassem sua legitimidade.

Os argumentos que a sustentavam preconizavam que a escravidão era benéfica aos negros, uma vez que os retirava da ignorância. Na perspectiva religiosa, os escravizados eram convertidos ao cristianismo, que os livrava do pecado e lhes prometia a salvação eterna. A ordem social não era, portanto, problematizada, pois se entendia que ela representava a vontade Divina que designou a cada um as suas condições de vida e o seu destino, não cabendo aos homens alterá-los.

Para Costa (2010, p. 13), “justificada pela religião e sancionada pela Igreja e pelo Estado – representantes de Deus na terra –, a escravidão não era questionada. A Igreja limitava-se a recomendar paciência aos escravos e benevolência aos senhores”. Essa postura de se resignar mediante a realidade encontrou oponentes ainda no período colonial, que, por discordarem do sistema estabelecido, foram expulsos do Brasil. Os sujeitos escravizados também se indignavam com a sua situação desde essa época; no entanto, por contarem com poucos aliados entre os homens livres, ao contrário do que ocorreu no século XIX, eram reprimidos violentamente.

Mantida a ordem social, Dom Pedro levou a cabo uma política centralizadora e expansionista que provocou a queda de sua popularidade e, conseqüentemente, uma série de rebeliões em diferentes províncias que viram frustradas as expectativas de que teriam mais autonomia com a Independência do Brasil. Após sucessivas alterações no campo político, que culminaram, inclusive, no estabelecimento de regências provisórias, a alternativa encontrada foi a antecipação da maioria política de Pedro II, que na ocasião estava com 14 anos.

---

<sup>18</sup> *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão*, 1879, Art. 2º.

<sup>19</sup> *Constituição Política do Império do Brasil*, 1824, Art. 179.

Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 266), “aos olhos políticos locais, somente o monarca Pedro II, o único nascido em território brasileiro, poderia garantir a unidade frágil do país e acalmar os ânimos”.

Dessa forma, buscou-se consolidar a figura do novo soberano, ao mesmo tempo em que articulava a (re)construção da nação. Em 1841, Pedro foi investido “Dom Pedro Segundo, por graça de Deus e unânime aclamação dos povos Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil”. Diante de um ministério bastante conservador, Dom Pedro II teria, já de imediato, alguns desafios a enfrentar, tais como a questão agrária, a política imigratória e o tráfico de africanos escravizados.

Segundo Alencastro e Renaux (1997), a discussão sobre o fim do tráfico escravista foi uma questão que se colocou no debate governamental do início do século XIX, nos tratados anglo-portugueses, quando se discutia, também, o perfil dos imigrantes que viriam para o Brasil. Foram pensadas, simultaneamente, políticas imigratórias e medidas que restringiam o tráfico, em que se procurava estimular a vinda de europeus enquanto se interrompia a chegada de africanos. Uma alternativa encontrada por meio de alvará, datado de 1818, foi o aumento nas tarifas de importação de escravizados, com vistas a destinar parte delas para a compra de ações no recém-criado Banco do Brasil. O objetivo era que o rendimento das ações pudesse ser investido numa política de povoação de colonos “brancos e católicos”.

É importante ressaltar que a proposta imigratória ia ao encontro da perspectiva de branqueamento da população, considerado um benefício pelas teorias raciais da época, que sinalizavam como negativo o futuro de um país formado por raças mestiças (FAUSTO, 2006). Esse também foi o motivo de não se incentivar a utilização de mão de obra de pessoas que viviam em áreas pobres do Nordeste. Para Fausto (2006, p. 113),

A argumentação racista que ganhou a mentalidade dos círculos dirigentes do Império, a partir de autores como Buckle e Gobineau, não desvalorizavam apenas escravos ou ex-escravos. Os mestiços, nascidos ao longo da colonização portuguesa, eram também considerados seres inferiores e a única salvação para o Brasil consistiria em europeizá-lo o mais depressa possível.

De acordo com Schwarcz (1993), Joseph-Arthur, conde de Gobineau (1816-1882), foi um diplomata, filósofo e sociólogo francês, considerado um dos “precursores do racismo”. Sua obra mais famosa foi escrita em quatro volumes e intitulada *Essai sur l'inégalité des races humaines* (*Ensaio sobre desigualdade das raças humanas*, 1853-1855), na qual apresenta uma teoria sobre a desigualdade das raças humanas, que acabou por influenciar o desenvolvimento de políticas racistas na Europa. Em sua teoria – que se baseava na comparação entre os cérebros

dos homens de diferentes etnias e estabelecia relações entre o volume desses e o grau de civilização –, os louros dolicocefalos da Inglaterra, Bélgica, norte da França e Alemanha, especialmente os aristocratas, constituíam uma raça superior. Numa perspectiva que considerava a pureza racial, Gobineau apontava para o risco da mistura de raças diferentes, considerada por ele um fator degenerativo, que impossibilitaria o progresso social. Para ele, a mistura de raças sempre traria resultados negativos.

Segundo Masiero (2002), ao vir ao Brasil como diplomata no ano de 1869 e conhecer a população mestiça, Gobineau afirmou que a sociedade brasileira estava condenada a tornar-se caótica, habitada por uma população degenerada nos aspectos físico e psíquico. Isso o levou a sugerir que a população fosse gradativamente branqueada, por meio de cruzamentos raciais selecionados e pelo impedimento da imigração africana.

Henry Tomaz Buckle (1821-1862), por seu turno, foi um filósofo alemão que não chegou a vir ao país, mas compartilhava da perspectiva de que o Brasil era “um exemplo de nação degenerada de raças mistas” (SCHWARCZ, 1993, p. 36). Ele era fiel à teoria do determinismo climático e condenava os brasileiros à decadência, tendo em vista a pujança da vegetação do país. Juntamente com Ratzel, Buckle foi um dos maiores representantes da escola determinista geográfica, defendendo a tese de que “o desenvolvimento cultural de uma nação seria totalmente condicionado pelo meio” (SCHWARCZ, 1993, p. 58). Logo, o “potencial de civilização” de um país poderia ser avaliado objetivamente a partir da análise de suas condições físicas, especialmente do clima e do tipo de solo.

Alencastro e Renaux (1997, p. 295) afirmam que, após a interrupção do tráfico de africanos em 1850, as questões que se colocavam eram de duas ordens: quem viria trabalhar e para quem viriam trabalhar, ou seja, “no reverso do debate sobre a imigração desenhava-se o debate sobre a nacionalidade”. Nesse sentido, os autores destacam que a discussão que se fazia, à época, entre fazendeiros, e a burocracia intelectual era a de que “se o imigrante viesse trabalhar por conta de outra pessoa, para os fazendeiros, poderia ser de qualquer raça. Em compensação, se viesse cultivar terras por conta própria, deveria preencher as características étnicas e culturais desejadas pelos funcionários do Império” (ALENCASTRO; RENAUX, 1997, p. 293).

Para os fazendeiros, a prioridade era a consolidação da grande propriedade articulada à agricultura de exportação e, por esse motivo, era mister obter mão de obra de qualquer país, independentemente do pertencimento étnico-racial. Isso porque, na perspectiva deles, o fato de não chegarem mais africanos no país acarretaria apenas o “amarelecimento” dos trabalhadores.

Por outro lado, a burocracia imperial prezava pela constituição sociocultural do país e,

dessa forma, via no processo imigratório um “instrumento de civilização”, que poderia embranquecer a população brasileira. O fim do tráfico trazia “a oportunidade tão esperada de civilizar o universo rural e, mais ainda, o conjunto da sociedade, reequilibrando o povoamento do território em favor da população branca” (ALENCASTRO; RENAUX, 1997, p. 295)<sup>20</sup>.

Desta feita, haveria duas possibilidades: a primeira era a “imigração dirigida”, na qual o Estado interviria diretamente, por meio do pagamento das passagens dos candidatos à imigração e da restrição de seu acesso às terras públicas, o que impossibilitaria que os mesmos se estabelecessem no país por conta própria. A segunda opção, a “imigração espontânea”, caracterizava-se pela necessidade de atrair colonos por meio da abertura de um cadastro das terras públicas para que os imigrantes que possuísem capital as comprassem e, assim, se tornassem camponeses no Brasil.

Nessa perspectiva, na década de 1850, em função do fim do tráfico de africanos, foram destinadas verbas para o processo imigratório, cujo desdobramento foi um fluxo significativo de estrangeiros para o país, o que não se deu sem algumas tensões. Os fazendeiros, por exemplo, procuraram transportar asiáticos e africanos livres para suprir a carência de mão de obra escrava, o que resultou num dissenso em relação aos projetos de sociedade até então concebidos. A imigração chinesa foi motivo de tensão no debate parlamentar de 1857, uma vez que sua presença implicaria impactos culturais. Alencastro e Renaux (1997) afirmam que aproximadamente 2 mil chineses desembarcaram no Rio de Janeiro entre os anos 1854 e 1856. Sua imigração foi interrompida em função de um veto cultural e político que também impediu um projeto da Assembleia Legislativa da província do Rio de Janeiro, que estimulava a chegada de “colonos africanos” no Império<sup>21</sup>.

Ainda que ocorressem esses movimentos no sentido de selecionar os imigrantes com vistas a conformar a sociedade do ponto de vista étnico-racial e cultural, o controle total era impossível. Nesse sentido, Alencastro e Renaux (1997) destacam que a incorporação desses trabalhadores livres não se deu de forma completamente pacífica, pois os alemães, por exemplo, que chegaram ao Brasil a partir de 1820, rebelaram-se, conforme informações do *Jornal do Comércio* (1855) numa fazenda de café situada entre Rio de Janeiro e São Paulo, alegando maus tratos e reivindicando mais alimentos e bebidas alcóolicas. Chegaram, ainda, a estabelecer “um

---

<sup>20</sup> Os autores ainda destacam que a discussão sobre povo e nação foi pauta de debate político desde a Independência do Brasil até a revolução de 1930, estando presente, ainda, em obras ensaísticas e literárias (ALENCASTRO; RENAUX, 1997).

<sup>21</sup> Os autores destacam que a derrota desse projeto foi comemorada pelo jornal governista *Jornal do Comércio*, que acreditava que só colonos europeus poderiam regenerar o atraso da agricultura causado pelos africanos escravizados (ALENCASTRO; RENAUX, 1997).

pacto de ociosidade”, uma espécie de greve a fim de reivindicar melhorias em suas condições de trabalho.

Essas reivindicações eram comuns, também, por parte dos trabalhadores compulsórios. Em 1833, na Fábrica de Pólvora Estrela, um grupo de escravizados solicitou ao diretor da fábrica o aumento da alimentação, que consideravam insuficiente, e folga aos domingos, realizando insurreições quando seus pedidos não eram totalmente atendidos (MOREIRA, 2007).

Em suma, Alencastro e Renaux (1997) enfatizam que a incompatibilidade de interesses entre os fazendeiros e a burocracia imperial no que diz respeito à imigração reflete diferentes preocupações com a realidade do império e também com o seu futuro, uma vez que pretendiam definir que povo chegaria ao país e qual sociedade resultaria desse processo. Para tanto, é preciso ter em vista que, considerando os fluxos migratórios espontâneos e forçados, aproximadamente 4 milhões de africanos chegaram ao Brasil entre 1550 e 1850 e, posteriormente, entre 1850 e 1950, desembarcaram no país cerca de 5 milhões de europeus, asiáticos e levantinos. Os autores ainda destacam que, apesar das discussões realizadas,

até meados do século XIX, enquanto perdura o comércio internacional de escravos, tanto a política agrária brasileira como seu corolário, a política de imigração, permanecem ilusórios. Na verdade, os fazendeiros continuavam a comprometer o país na sua própria política agrária: a introdução maciça de africanos expandia as fazendas e reforçava o escravismo (ALENCASTRO; RENAUX, 1997, p. 293).

Essa entrada maciça de africanos no país, que ocorria desde o século XVI, caracterizava o cenário socioeconômico, político e cultural do Brasil imperial. Karasch (2000) destaca que, do ponto de vista dos senhores, os escravos eram responsáveis pela realização de todos os trabalhos manuais da cidade, e nesse sentido, a escravidão poderia ser considerada um sistema ideal, pois,

em troca de um mínimo de roupas, alimento e abrigo, seus cativos lhes proporcionavam benefícios incalculáveis: riqueza, em termos do que geravam em rendimentos e bens; uma família extensa, em termos das mulheres e filhos que se incorporavam a ela; segurança, em termos de instabilidade monetária e garantias rápidas em emergências econômicas; um pequeno exército para protegê-los nas rixas e conflitos do período; e, por fim, uma rica herança para os filhos (KARASCH, 2000, p. 260).

Além do trabalho na agricultura, pedreiras, obras públicas e na grande maioria de serviços braçais que não eram realizados pelos seus senhores, aos escravizados ainda eram

atribuídos outros destinos, tais como: sua utilização como garantia para empréstimos de dinheiro; sua caracterização como dotes de casamentos ou presentes para amigos e parentes; sua transformação em “negros de ganho” para trabalharem em atividades remuneradas, com a obrigação de conceder parte do dinheiro aos seus donos e, também, desfilar aos domingos e/ou fins de tarde com seus donos para que os mesmos exibissem sua posição social.

Karasch (2000) chama atenção para a complexidade do sistema escravista, que não se limitava à adaptação de um africano à condição de escravizado, uma vez que esta demandava, de início, o domínio da língua e os costumes de seu proprietário. Havia, ainda, a necessidade de o mesmo se alinhar a um padrão de comportamento numa sociedade estratificada, na qual o nascimento determinava o lugar de cada um, salvo brechas de mobilidade. Isso porque a sociedade brasileira estava estruturada a partir do estatuto jurídico dos diferentes sujeitos, a saber: livres, libertos e escravos, e ainda, em três camadas principais, nas quais brancos e alguns poucos pardos da elite constituíam a camada superior; seguidos por uma camada intermediária formada por brasileiros brancos, imigrantes e pelos negros livres e, finalmente, a camada baixa, mista, da qual estava excluída a população escravizada, conforme o Censo de 1834.

Dessa forma, a autora destaca algumas barreiras ou “fronteiras” encontradas pela população negra, relegada às últimas posições sociais sem, contudo, ser restrita totalmente da participação social, e dentre elas, destaca-se, inicialmente, a estratificação social, uma vez que, no Rio de Janeiro do século XIX, quem

estava no topo da hierarquia eram os homens brancos de famílias ilustres, coloniais e proprietárias de terras, ou mulheres brancas da elite, se fossem cabeças de família. A posição de destaque de uma pessoa na sociedade devia-se geralmente ao fato de ser um descendente masculino de uma das velhas famílias “brancas” que recebera uma das sesmarias originais, ou havia sido ou era (até 1822) funcionário colonial português, em especial com antepassado nobre. Embora admitiessem ancestrais remotos africanos ou indígenas, muitas famílias brasileiras eram brancas segundo as normas da sociedade carioca. Quando chegou em 1808, a nobreza portuguesa acrescentou outra dimensão à ênfase na ancestralidade e reivindicou precedência sobre a elite brasileira por ser branca e de berço nobre português. De fato, muitos portugueses, nobres ou não, tratavam a elite brasileira com desprezo por causa da cor e não a aceitavam como igual. Quando os nobres retornaram a Portugal com d. João VI e d. Pedro I, a elite brasileira retomou seu lugar no topo da sociedade local – lugar que haviam deixado com relutância para os intrusos (KARASCH, 2000, p. 113).

Conforme o exposto, os elementos que definiam o *status* social dos sujeitos eram a ancestralidade, a família, a cor, a propriedade (de terras e escravos) e a renda e, por isso, a mais alta posição era ocupada por homens brancos, oriundos de famílias consideradas ilustres. É



importante destacar que, da mesma forma que existia essa hierarquia entre os sujeitos livres, havia uma hierarquia entre os sujeitos escravizados: aquele que nascia numa família abastada ou era adquirido por ela tinha melhor *status* do que aquele pertencente a uma família pobre e os escravizados de famílias brasileiras gozavam de melhor posição social se comparados àqueles que serviam às famílias estrangeiras. Havia, ainda, a classificação por cor, havendo um abismo entre o *status* do pardo pertencente aos nobres brasileiros e o africano de portugueses cuja condição era mais modesta.

Uma segunda barreira encontrada pelos negros escravizados diz respeito à participação em decisões políticas. Karasch (2000) chama atenção para o fato de que, embora não pudessem participar diretamente das decisões, nem ocupar cargos políticos, eles aprenderam a influenciá-las por intermédio das famílias a que pertenciam ou das instituições a que tinham acesso, tais como o exército e a Igreja, juntamente com negros livres e pardos.

Já no século XVI, alguns sujeitos escravizados integraram as forças militares, ocupando a função de soldado, para auxiliar na defesa do Império colonial das invasões estrangeiras. Eles também atuavam em milícias locais ou regionais, como a Guarda Nacional, e em regimentos próprios. É importante frisar que nesses espaços a participação estava reservada aos homens livres, mas, em situações de emergência, os sujeitos escravizados poderiam adquirir a liberdade, servindo voluntariamente, sendo recrutados à força ou doados por seus senhores como soldados.

No que se refere à Igreja Católica, Karasch (2000) enfatiza que a participação ocorria, inicialmente, por meio do batismo ao qual os escravizados negros e mulatos eram submetidos e, por esse motivo, podiam frequentar todas as igrejas na condição de leigos ou membros de irmandades religiosas, ao contrário dos negros nascidos livres, que poderiam aspirar ao sacerdócio. Ocorre que, apesar dessa aceitação, não havia igualdade dentro da Igreja Católica, pois, ao mesmo tempo que os brancos permitiam que os negros realizassem cerimônias em suas igrejas e capelas, estes não podiam participar dos momentos de tomada de decisões.

Por essa razão, desde o período colonial houve um movimento por parte das irmandades de pardos e negros no sentido de se separar das igrejas dos brancos e levantar fundos, geralmente através da realização de loterias, para construir suas próprias capelas ou igrejas a fim de se reunirem com outras irmandades negras e mulatas. Embora ainda houvesse tensões entre os seus membros, decorrentes ora da própria cor dos sujeitos, ora dos seus locais de origem, ou profissão exercida, as irmandades eram consideradas as “instituições sócio-religiosas mais importantes do início do século XIX” para os sujeitos negros e eram necessárias para a realização de serviços religiosos como missa, enterro dos seus integrantes e rituais para

santos negros (KARASCH, 2000, p. 133)<sup>22</sup>.

No que diz respeito às condições de vida dos escravizados, particularmente, Karasch (2000) destaca o fato de que era comum os mesmos terem morte prematura em decorrência de torturas físicas, suicídios, excesso de trabalho, doenças e castigos físicos, pois, mediante qualquer ato considerado uma infração, como, por exemplo, a “teimosia”, eles eram castigados com palmatórias e açoites, algumas vezes até a morte. Em julho de 1886, a condenação de quatro escravizados da Paraíba do Sul acusados de matarem um feitor a trezentos açoites, quando o limite era cinquenta açoites por dia, teve por resultado dois mortos e dois moribundos. Esta situação culminou na promulgação da Lei nº 3.310 de 15 de outubro de 1886, que alterava o Código Criminal, sugerindo a aplicação de penas substitutas, consideradas mais humanitárias e brandas (BRASIL, 1988). Essa medida trazia alterações no Código criminal de 1830 e na Lei 4, de 10 de junho de 1835, que estabeleciam condenações – inclusive de pena de morte – para escravizados que matassem feitores e também aos seus senhores (BRASIL, 1988).

Mais do que os castigos físicos, outros elementos que contribuía para a mortalidade dos escravos eram as condições inadequadas de moradia, alimentação, roupas e a falta de cuidados com a saúde. Muitos escravizados, quando entravam em estado agonizante, eram abandonados por seus senhores, para que fossem evitadas as despesas com funeral (SHILIBEER, 1959, *apud* KARASH, 2000).

Como pode ser visto, havia na sociedade imperial uma série de elementos que restringiam a atuação da população negra escravizada para além das atividades que a ela competia realizar e, ainda que existissem possibilidades de integração em instituições militares e religiosas, estas não lhe davam poder de decisão e reforçavam sua posição inferior na sociedade brasileira.

Numa outra dimensão, é importante destacar que, apesar de toda essa estrutura que estabelecia uma desigualdade social entre brancos e negros no século XIX, os sujeitos escravizados buscavam superar essas barreiras institucionais, utilizando-se de mecanismos diversos para melhorar suas condições de vida e trabalho, mostrando sua indignação perante o sistema escravocrata vigente.

É nesse sentido que, simultaneamente às críticas dos abolicionistas e aos debates ocorridos no Parlamento visando ao fim da escravidão, a própria população negra investia esforços para obter a liberdade ou, ao menos, amenizar a crueldade do sistema escravocrata.

---

<sup>22</sup> Karasch (2000) chama atenção para o fato de no século XIX as irmandades no Rio de Janeiro se encontrarem hierarquizadas: em termos de *status*, no topo estavam as irmandades brancas, seguidas pelas irmandades de pardos e por último as irmandades negras.

Segundo Reis (1995/1996, p. 3)

As rebeliões representaram a mais direta e inequívoca forma de resistência escrava coletiva. Quando o escravo conspirava uma revolta, ele raramente contava com a possibilidade de acordo. Mas nem toda revolta previa a destruição do regime escravocrata, ou mesmo a liberdade dos escravos nela envolvidos. Muitas visavam apenas corrigir excessos de tirania, diminuir até um limite tolerável a opressão, reivindicando benefícios específicos – às vezes a reconquista de ganhos perdidos – ou punindo feitores particularmente cruéis. Eram levantes que almejavam reformar a escravidão, não destruí-la.

Munanga e Gomes (2006) destacam a participação da população negra, escrava e liberta na revolta dos Alfaiates, que aconteceu na Bahia, em 1798; na revolta dos Malês, também na Bahia, em 1835; na Cabanagem do Pará, entre 1835 e 1840; na Sabinada na Bahia, de 1837 a 1838, e na Balaiada do Maranhão, entre 1838 e 1841, enfatizando o grande movimento de resistência que caracterizava a escravidão.

Para Chalhoub (2011), embora não haja referência a uma insurreição de negros de grandes proporções no Rio de Janeiro do século XIX, a população brasileira ficava receosa de que as revoltas urbanas que ocorriam em outros lugares pudessem influenciar os escravizados da Corte. Costa (2010, p. 109) afirma que foram “as rebeliões das senzalas e o trabalho dos abolicionistas anônimos que dariam o golpe de morte na instituição e tornariam possível a vitória da causa abolicionista no Parlamento”.

As fugas eram uma alternativa comum e considerada bem-sucedida, segundo Karash (2000), uma vez que os cativos iam para lugares onde não eram conhecidos, abrigavam-se nas florestas ou iam para os quilombos. Ocorre que algumas vezes, devido às condições precárias em que passavam a viver principalmente em situações de fome, os fugitivos voltavam espontaneamente para os antigos senhores.

Frequentes, também, eram os atos de insubordinação, arruaças, insultos, conspirações e mecanismos de busca pela liberdade, que ocorriam, de modo geral, por meio da deserção, da resistência – que podia ser ou não violenta – e das negociações para obter alforria. O suicídio também era uma prática constante: os escravizados se afogavam, se enforcavam, comiam terra ou se envenenavam como forma de escapar da escravidão (KARASCH, 2000).

Conforme pode ser visto, os sujeitos escravizados se manifestavam no plano individual e coletivo, de forma pacífica ou violenta, com vistas a atingir seus objetivos. Essa outra dimensão da dinâmica social estabelecida pelos próprios escravizados é explorada por Chalhoub (2011) no exame dos processos-crimes de ações por liberdade. Ao procurar compreender de que forma os negros escravizados pensavam e agiam diante da possibilidade

de sua compra e venda, desvendou uma série de estratégias utilizadas por esses sujeitos que permite repensar a dinâmica da sociedade escravocrata brasileira, especialmente nas décadas finais do século XIX. Nas palavras do autor,

A violência da escravidão não transformava os negros em seres ‘incapazes de ações autonômica’, nem passíveis receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. Acreditar nisso pode ser apenas a opção mais cômoda: simplesmente desancar a barbárie social de um outro tempo traz implícita a sugestão de que somos menos bárbaros hoje em dia, de que fizemos realmente um ‘progresso’ dos tempos da escravidão até hoje. A ideia de que ‘progredimos’ de cem anos para cá é, no mínimo, angelical e sádica: ela supõe ingenuidade e cegueira diante de tanta injustiça social, e parte também da estranha crença de que sofrimentos humanos intensos podem ser de alguma forma pesados ou medidos (CHALHOUB, 2011, p. 49).

Chalhoub (2011, p. 216-217) destaca que “a liberdade era uma causa dos negros, uma luta que tinha significados especificamente populares – no sentido de que esses significados eram elaborações culturais próprias, forjadas na experiência do cativo”. Nesse sentido, o direito foi um dos campos nos quais lutaram pelo fim da servidão, no qual eles demonstravam como interpretavam um cativo “justo” ou, ao menos, aceitável. Muitos desses sujeitos buscaram auxílio dos homens livres, da polícia e de autoridades judiciais, obtendo êxito em sua busca do direito à liberdade. Muitas vezes, essa liberdade era entendida do ponto de vista da mobilidade, do viver “sobre si”, ou seja, conseguir autorização para morar fora da casa de seus senhores e se dedicar a alguma atividade, uma vez que a escravidão era entendida na perspectiva da sujeição e da dependência.

O auge da escravidão como instituição na cidade do Rio de Janeiro ocorreu na primeira metade do século XIX, em função do número de negros concentrados na cidade, que deixava sobressaltados os administradores da Corte. Chalhoub (2011) destaca que, em ofício do ministro da Justiça enviado ao chefe de polícia da Corte, Eusébio de Queiroz, em 17 de março de 1835, era solicitado que o mesmo tomasse providências que tranquilizassem os habitantes da Capital, tendo em vista que eles estavam temerosos de que se repetisse na corte uma insurreição parecida com aquela ocorrida na Bahia em janeiro daquele ano – a Revolta dos Malês.

Ainda segundo o autor, ao longo do século XIX, diversas eram as situações protagonizadas pela população negra escravizada, com vistas a reivindicar sua liberdade. Muitos alegavam terem sido importados após promulgação da lei de 1831, enquanto outros reclamavam por não poder sair à rua desacompanhados, ao mesmo tempo que existiam aqueles que não gostariam de mudar de província e/ou atividade, e, ainda, sujeitos que reclamavam de

receber castigos rigorosos ou sem motivo justo. De modo geral, esses castigos eram práticas de uso recorrente aplicadas, principalmente, em sujeitos acusados de agredir e/ou matar seus senhores ou feitores (CHALHOUB, 2011).

O excesso cometido pelos senhores ao aplicarem castigos físicos em seus escravos era uma preocupação antiga na Corte e, na perspectiva do autor, foi essa situação que levou à elaboração do código de posturas de 1838, que instruíu fiscais na vigilância de maus tratos e crueldade praticados contra os escravizados. Esse código sugeria modos de prevenção de maus tratos e autorizava os agentes a adentrar as casas em que a violência ocorresse, em caso de denúncia escrita de vizinhos. Para Chalhoub (2011), havia nos centros urbanos a percepção de que o excesso de castigos poderia fazer com que os escravizados se sentissem injustiçados, desencadeando uma reação que poderia colocar em perigo a vida dos proprietários.

As últimas décadas da vigência da escravidão, segundo Chalhoub (2011), foram de esperanças e conquistas para os negros na Corte, pois os mesmos aproveitaram as oportunidades de obter renda nos núcleos urbanos e, conseqüentemente, comprar sua liberdade com a ajuda de familiares e amigos. Isso porque, ao mesmo tempo, foi promulgada uma lei que institucionalizava a prática dos escravizados de obter alforria por meio da indenização de seu senhor, o que antes estava restrito ao campo dos costumes da época. Outros elementos, tais como a intercessão de juizes e autoridades policiais em casos que envolviam sujeitos escravizados, contribuíram para que eles acreditassem que suas demandas também poderiam ser atendidas.

Chalhoub (2011) identifica, ainda, a constituição por parte dos negros – escravizados, libertos e livres – entre 1830 e 1870, do que ele definiu como “cidade negra”, caracterizada pela dinâmica dos sujeitos escravizados na luta contra a escravidão. Nas palavras do autor,

A cidade negra é o engendramento de um tecido de significados e de práticas sociais que politiza o cotidiano dos sujeitos históricos num sentido específico – isto é, no sentido da transformação de eventos aparentemente corriqueiros no cotidiano das relações sociais na escravidão em acontecimentos políticos que fazem desmoronar os pilares da instituição do trabalho forçado. Castigos, alforrias, atos de compra e venda, licenças para que negros vivam “sobre si”, e outras ações comuns na escravidão se configuram então como momentos de crise, como atos que são percebidos pelas personagens históricas como potencialmente transformadores de suas vidas e da sociedade na qual participam. Em suma, a formação da cidade negra é o processo de luta dos negros no sentido de instituir *a política* – ou seja, a busca da liberdade – onde antes havia fundamentalmente *a rotina* (CHALHOUB, 2011, p. 232, grifos do autor).

A presença e atuação dos sujeitos negros, como se vê, estendia-se por toda a cidade do

Rio de Janeiro, e suas estratégias para obtenção de condições de vida e trabalho razoáveis e/ou próximas do que consideravam ideal encontraram, ao mesmo tempo, a simpatia de pessoas que se alinhavam às suas reivindicações e, também, posicionamentos contrários ao que era visto como subversão ao sistema e ao direito de propriedade.

O mesmo ocorreu com o processo de extinção do tráfico negreiro e da escravidão propriamente dita. As discussões que eram travadas em nível parlamentar e na própria sociedade materializavam as tensões decorrentes de um momento em que a escravidão já não era mais entendida como algo natural, mas, ao mesmo tempo, não havia consenso quanto a sua abolição imediata, por pelo menos três razões: a) extinguir a abolição contrariava o direito de propriedade garantido pela Constituição; b) entendia-se que os escravizados não estavam preparados para a vida em liberdade; e c) sua mão de obra ainda era fundamental para a economia do país. Nessa perspectiva, são essas as questões que dão o tom da discussão a seguir.

## **1.2 Os percursos e percalços da campanha abolicionista: a mobilização social e a atuação parlamentar**

Conforme foi apresentado no início deste capítulo, a Constituição era um dispositivo que mantinha a população negra escravizada alheia aos direitos de cidadania. No entanto, de acordo com Costa (2010), essa mesma Constituição, ao incorporar os preceitos liberais, possibilitou um primeiro movimento no sentido de se questionar a vigência da escravidão, pois, se por um lado se entendia que os direitos se aplicavam a todos, de outro lado, havia o paradoxo de se manter escravizada grande parte da população brasileira.

Tal era a situação do Brasil, que, após ser elevado à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves e à investidura de Dom Pedro como Defensor Perpétuo do Brasil em 1822, tinha como desafio, na primeira e segunda regências, manter a integridade territorial, e, ao mesmo tempo, “criar uma cultura, imaginar uma formação, pretender uma nacionalidade” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 222). A constituição do Brasil como Império significava o desafio de unir, a partir da figura do imperador, um país com dimensões continentais e significativas diferenças internas, em termos políticos e territoriais. Entretanto, a contradição residia, justamente, na pretensão de civilidade expressada pela monarquia e na vigência da escravidão, que mantinha a sociedade brasileira estratificada e em condições desiguais.

Segundo Costa (2000), ao longo do século XVIII a burguesia europeia elaborou novas concepções liberais que criticavam a ordem social tradicional, questionando teorias que atribuíam poderes quase divinos aos reis, ao mesmo tempo em que reivindicavam a soberania

dos povos, por meio da criação de formas representativas de governo, em que os direitos de propriedade, liberdade e igualdade fossem considerados direitos naturais de todos os homens. Nessa perspectiva, Costa (2010, p.14) afirma que

No pensamento revolucionário do século XVIII encontram-se as origens teóricas do abolicionismo. Até então, a escravidão fora vista como fruto dos desígnios divinos; agora ela passaria a ser vista como criação de vontade dos homens, portanto transitória e revogável. Enquanto no passado considerava-se a escravidão um corretivo para os vícios e a ignorância dos negros, via-se agora, na escravidão, sua causa. Invertiam-se, assim, os termos da equação. Passou-se a criticar a escravidão em nome da moral, da religião e da racionalidade econômica. Descobriu-se que o cristianismo era incompatível com a escravidão; o trabalho escravo menos produtivo do que o livre; e a escravidão uma instituição corruptora da moral e dos costumes.

Essa nova interpretação de sociedade foi acolhida por colonos brasileiros, que precisaram lidar com algumas questões, tais como conciliar o direito de propriedade dos senhores de escravos com o direito que eles, como homens, tinham em relação à própria liberdade, e, também, estender ao escravizado a igualdade jurídica prevista como direito inalienável. E, nesse sentido, “a questão que se apresentaria a partir daí era como justificar a escravidão em uma sociedade em que se aceitavam os novos princípios liberais. Como negar aos escravos os direitos humanos que, em princípio, aplicavam-se a todos?” (COSTA, 2010, p. 16).

As diversas interpretações dessa nova concepção e/ou leitura da sociedade brasileira se desdobraram em diferentes posturas em relação ao tráfico negreiro e à própria escravidão. Nessa perspectiva, Costa (2010) menciona o “discurso escravista”, uma concepção que vigorou entre as elites brasileiras, favorecendo a permanência da importação de africanos, à revelia dos debates parlamentares. Esse discurso recorria aos velhos argumentos de que a escravidão era necessária para introduzir os sujeitos escravizados no “mundo cristão e civilizado”, uma vez que os mesmos seriam incapazes de sobreviver em liberdade e também enfatizava que a escravidão era fundamental para a economia do país.

Numa outra dimensão, Costa (2010) destaca o “discurso radical”, que encontrou eco nas camadas populares urbanas, e denunciava, inclusive, os preconceitos raciais nos pasquins da época. Os responsáveis por esse discurso – intelectuais desempregados, pequenos comerciantes, artesãos – criticavam o governo e a elite brasileira, buscando expressar, também, as tensões decorrentes das lutas de classes. Os considerados abolicionistas geralmente situavam-se nas áreas urbanas, que dependiam menos do trabalho desempenhado pelos sujeitos escravizados do

que os fazendeiros das grandes lavouras, e por isso tinham maior adesão à causa. A autora afirma que

O momento áureo desses panfletários foi a Regência, quando as contradições de classe afloraram em uma série de revoltas e a luta pelo poder se aguçou. A voz dos jacobinos se fez ouvir durante os numerosos levantes desse período. Os pasquins estão cheios de ataques ao latifúndio improdutivo, críticas à escravidão, propostas de emancipação dos escravos, denúncia dos preconceitos raciais, ataques aos estrangeiros que invadiam os mercados brasileiros, controlavam o comércio e destruíam o artesanato local, denúncias dos abusos cometidos pelas classes dirigentes, críticas à centralização política, ao Senado Vitalício, ao Conselho de Estado (COSTA, 2010, p. 21).

É nesse sentido que Alonso (2014, p. 121-122) afirma que ocorreu no Brasil um movimento “estruturado e duradouro” em favor da abolição, uma vez que

os brasileiros construíram uma rede coordenada e nacional de ativistas e associações e se valeram de uma pletera de estratégias de mobilização, inclusive propaganda de massas, recrutando grande número de adeptos. Essa mobilização de feições nacionais permite caracterizar o abolicionismo como nosso primeiro – e grande – movimento social.

Para Alonso (2014), o abolicionismo pode ser considerado um movimento pelo fato de extrapolar o ambiente parlamentar e concretizar-se por meio de campanhas que reuniam grande número de pessoas que se organizaram e se expressaram, pressionando autoridades e realizando manifestações públicas, por exemplo. Por meio de um levantamento de 35 jornais das províncias brasileiras, Alonso (2014) identificou 1.446 eventos de protestos voltados para a abolição da escravatura, que envolviam a organização de associações e manifestações públicas distribuídas por todas as regiões do Império no período compreendido entre 1868 e 1888.

Fausto (2006) também menciona que, especialmente a partir de 1880, a campanha abolicionista era levada a cabo nos jornais, em propagandas e na organização de associações. Exemplares nesse sentido são as atuações de Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Luiz Gama e também da Sociedade Abolicionista Baiana, Sociedade Brasileira contra a escravidão e Confederação Abolicionista do Rio de Janeiro<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) foi um diplomata e político de origem pernambucana favorável à monarquia e à abolição da escravatura, o que o levou a fundar em 1880 a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão e a escrever em 1883 o livro intitulado *O Abolicionismo*. Menezes (2009) ressalta, ainda, que em 1880 ele apresentou um projeto – que foi rejeitado – para a extinção da escravidão, que contemplava, dentre outras propostas, o fim do tráfico interprovincial; a proibição da separação de mães e filhos quando as mesmas fossem alugadas como amas de leite ou criadas; a libertação de escravos doentes e velhos; a proibição de castigos corporais e a oferta de instrução primária para os escravizados.



As revoltas decorrentes dessa insatisfação popular, tais como Balaiada, Farrapos e Cabanos, ocorridas nas décadas de 1830 e 1840, foram sistematicamente reprimidas pelo governo, que manteve o sistema escravocrata a fim de garantir a estabilidade e a prosperidade do país. Essas diferentes posturas em relação ao fim do tráfico de escravizados e da escravidão justifica o tempo que foi necessário para aprovar a lei que aboliu em definitivo a escravatura, no ano de 1888.

Alonso (2014) pondera, ainda, que as informações acerca do fim do tráfico negreiro e da própria escravidão em países estrangeiros chegavam ao Brasil por meio de livros, jornais e visitas de forasteiros e, por essa razão, o cenário internacional na segunda metade do século XIX, com a abolição nos Estados Unidos em 1865 e nas colônias da Espanha em 1873, ofereceu modelos para a discussão do sistema escravocrata no Brasil, que se tornou o último país escravista no mundo. Os abolicionistas brasileiros adaptaram ideias estrangeiras de acordo com a própria realidade, ocasionando um conflito político que pôde pressionar o poder moderador, que deliberava a partir de posicionamentos favoráveis ao escravismo.

A dependência do trabalho escravo fez com que, por muito tempo, não se levassem a cabo as propostas presentes no ideário liberal europeu, mas, ainda assim, alguns homens letrados pertencentes à elite brasileira e que, segundo Costa (2010), constitui o “discurso ilustrado”, posicionaram-se favoravelmente ao fim do tráfico de africanos e da própria escravidão. De acordo com a autora, Hipólito da Costa, que vivia na Inglaterra, foi um dos primeiros a criticar o tráfico, no periódico *Correio Brasiliense*, publicado em Londres, no ano de 1811. Ele afirmava que a escravidão era contrária às leis da natureza e à moral dos homens, recomendando, portanto, que a mesma fosse substituída pelo trabalho livre.

Posteriormente, teve voz José Severiano Maciel da Costa, ao publicar *Memória sobre a necessidade de abolir a introdução de escravos africanos no Brasil* (1821). Formado na

---

José do Patrocínio (1853-1905) era filho de um vigário e de uma mulher escravizada, foi criado em uma senzala e, aos 15 anos, fugiu para o Rio de Janeiro e conseguiu emprego na Santa Casa de Misericórdia, como “aprendiz e como servente” na farmácia e como ajudante na enfermaria. Trabalhou também no jornal *A República* e na *Gazeta de Notícias* e, nesse último particularmente, destacou-se como jornalista ao escrever artigos políticos incitando o abolicionismo. Elegeu-se vereador no Rio de Janeiro, o que significou uma grande conquista para sua pregação antiescravagista, conseguindo angariar a simpatia de numerosos fazendeiros mineiros e paulistas, que, sob a influência de seus discursos, começaram paulatinamente a alforriar alguns escravizados (MELO FILHO, 2003).

Luiz Gama (1830-1882) era filho de uma africana livre com um fidalgo português e chegou a ser vendido, na condição de escravizado, em 1840. Na casa de seu segundo dono, aprendeu a trabalhar como copeiro, sapateiro, engomador, lavador e costureiro. Em 1847 aprendeu a ler e contar para, em seguida, tornar-se praça da Polícia Militar e, desde 1858, quando afiliou-se ao Partido Liberal, começou a atuar no combate à escravidão e à monarquia. Tornou-se um autodidata e advogado, sendo muito temido nos tribunais paulistas e entregando-se completamente, a partir de 1850, ao combate da escravidão. Utilizou suas habilidades de jornalista, orador e advogado para denunciar o sistema que fez dele uma vítima (NASCIMENTO, 1985).

Universidade de Coimbra, exerceu a magistratura em Portugal e tornou-se burocrata a serviço da Coroa Portuguesa. Do seu ponto de vista, o trabalho escravo produzia rendimentos inferiores àqueles apresentados no trabalho livre, prejudicando, dessa forma, o desenvolvimento das indústrias no país e causando o “ ‘abastardamento’ da raça portuguesa” (COSTA, 2010, p. 18).

Apesar da existência desses posicionamentos favoráveis à abolição do tráfico e da escravidão, as discussões no parlamento ganharam notoriedade com o discurso de José Bonifácio Andrada, considerado o patriarca da independência, por meio de uma representação publicada na França em 1825, que ele pretendia apresentar na Assembleia Constituinte dissolvida em 1823.

José Bonifácio Andrada apresentava argumentos em prol do fim do tráfico de africanos e da melhoria das condições de vida dos sujeitos escravizados. Com um discurso pautado na religião, considerava que a escravidão era um crime “contra as Leis do Evangelho” e que a nação portuguesa, da qual o Brasil era colônia, foi, provavelmente, aquela que mais pecou contra a humanidade por meio do tráfico negreiro. Ele questionava, ainda, a longevidade do sistema escravocrata e a falta de humanidade com que muitos eram tratados por parte de seus senhores, afirmando que o tráfico era movido por uma cobiça cega que poderia, inclusive, dificultar o desenvolvimento da indústria no Brasil, dada a inércia de muitos senhores em investir na própria lavoura. É nessa perspectiva que Costa (2010) afirma que ele acreditava que a escravidão corrompia a moral e os costumes brasileiros, além de obstar o progresso do país.

José Bonifácio Andrada e Silva apresenta um discurso que recorre à igualdade entre os homens, questionando: “se os negros são homens como nós e não formam uma espécie de brutos animais; se sentem e pensam como nós, que quadro de dor e de miséria não apresentam eles à imaginação de qualquer homem sensível e cristão?” (ANDRADA E SILVA 1825, *apud* BRASIL, 1988, p. 19). Ao mesmo tempo, ele utiliza uma linguagem pejorativa para se referir à população escravizada, a quem supostamente procurava defender. Ele questiona “como poderá haver uma Constituição liberal e duradoura em um país continuamente habitado por uma multidão imensa de escravos brutais e inimigos?” (ANDRADA E SILVA, 1825, *apud* BRASIL, 1988, p. 18). E prossegue se referindo aos escravos como “boçais” e “preguiçosos”, afirmando, inclusive, que era preciso parar de fomentar guerras entre os “selvagens da África”.

As palavras de Bonifácio remontam em certa medida às teorias raciais do século XVIII, que classificavam e hierarquizavam os grupos humanos, por meio de um pretense discurso científico. Por meio dele, era disseminada a crença de que existiriam diferentes raças, ao mesmo tempo em que se associava as características físicas dos sujeitos a aspectos morais, contribuindo para que determinados grupos fossem considerados inferiores. Essas concepções se alinhavam

à perspectiva do determinismo biológico, que “sustenta que as normas comportamentais compartilhadas, bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos, principalmente de raça, classe e sexo, derivam de distinções herdadas e inatas e que, neste sentido, a sociedade é um reflexo fiel da biologia” (GOULD, 1999, p. 4).

Numa outra perspectiva, é importante notar que a proposta de José Bonifácio Andrada parece estar voltada, sobretudo, para os senhores, especialmente quando ele afirma que o fim do tráfico de africanos escravizados

é não só o nosso dever mas o nosso maior interesse, porque só então conservando eles a esperança de virem a ser um dia nossos iguais em direitos, e começando a gozar desde já da liberdade e nobreza d’alma, que só o vício é capaz de roubar-nos, eles nos servirão com fidelidade e amor; de inimigos se tornarão amigos e clientes. Sejam pois justos e benéficos, Senhores, e sentiremos dentro d’alma, que não há situação mais deliciosa, que a de um senhor carinhoso e humano, que vive sem medo e contente no meio de seus escravos, como no meio da sua própria família, que admira e goza do fervor com que esses desgraçados adivinham seus desejos, e obedecem a seus mandos, observa com júbilo celestial e como maridos e mulheres, filhos e netos, são e robustos, satisfeitos e risonhos, não só cultivam suas terras para enriquecê-lo, mas vêm voluntariamente oferecer-lhe até as premissas dos frutos de suas terrinhas, de sua caça e pesca, como a um Deus tutelar (BONIFÁCIO ANDRADA, 1825, *apud* BRASIL, 1988, p. 24-25).

Nesse caso, ele ressalta que, se os senhores adotassem uma postura benevolente em relação aos sujeitos escravizados, estes, certamente, seriam dóceis. Esta postura, possivelmente, tentava evitar que os escravos tivessem motivos para organizar rebeliões e/ou se voltar contra eles, como ocorreu em diversas regiões do país.

Outro elemento relevante em seu discurso se encontra pode ser identificado na seguinte afirmação:

é tempo, pois, e mais que tempo, que acabemos com um tráfico tão bárbaro e carniceiro; é tempo também que vamos acabando gradualmente até os últimos vestígios da escravidão entre nós, para que venhamos a formar em poucas gerações uma Nação homogênea, sem o que nunca seremos verdadeiramente livres, respeitáveis e felizes. É da maior necessidade ir acabando tanta heterogeneidade física e civil; cuidemos pois em combinar desde já, em combinar sabiamente tantos elementos discordes e contrários, e em **amalgamar** tantos metais diversos, para que saia um **todo** homogêneo e compacto, que não se esfarele ao pequeno toque de qualquer nova convulsão política (BONIFÁCIO ANDRADA, 1825, *apud* BRASIL, 1988, p. 18, grifos do autor).

Mais do que interceder pelo fim do tráfico de africanos, ele ressalta a necessidade de eliminar a heterogeneidade física e civil brasileira, aqui entendida, num primeiro momento,

como a tentativa de mostrar simpatia e/ou adesão à política imigratória que possibilitaria o “embranquecimento” da população e, ao mesmo tempo, sinalizar para a necessidade de tornar a todos cidadãos brasileiros, por meio da libertação dos escravizados.

Tendo discorrido sobre os malefícios do tráfico, José Bonifácio de Andrada e Silva elaborou uma proposta com 32 artigos para a apreciação dos colegas legisladores, com base em leis da Dinamarca e Espanha que, segundo ele, deveria ser colocada em prática entre 4 e 5 anos. Com a crença de que o Brasil seria um país independente e civilizado, ele propõe, dentre outras coisas, mais possibilidades de alforrias (Artigos 5, 6 e 7); assistência ao escravizado idoso e doente por parte de seu senhor (Artigo 8); proibição da venda de escravizados casados e com filhos menores de doze anos para diferentes famílias (Artigo 9); assistência do Estado aos forros que não tivessem meio de sustento (Artigo 10); concessão de liberdade e assistência à escravizada que gerasse filhos de seu senhor (Artigo 11); e direito do (a) escravizado(a) de procurar outro senhor nos casos em que fosse cruelmente maltratado(a) (Artigo 14). Projetos como esse foram apresentados na Assembleia Legislativa ao longo do século XIX, contemplando, em maior ou menor medida, as propostas apresentadas por José Bonifácio Andrada e Silva, até que se chegasse à promulgação da Lei Áurea em 1888 (BRASIL, 1988).

Costa (2010) destaca que as críticas de José Bonifácio e Maciel da Costa não propunham, contudo, o imediato fim da escravidão, uma vez que eles acreditavam que era necessário, inicialmente, tomar providências que facilitassem a transição entre escravidão e trabalho livre. No que diz respeito a Andrada e Silva, especificamente, as elites políticas brasileiras, por discordarem de seu posicionamento, mobilizaram-se no sentido de afastá-lo do poder. A autora ressalta, ainda, que o “discurso ilustrado”, que denunciava e condenava o tráfico negreiro e a escravidão pelos motivos já apontados, era ignorado por grande parte da população, que por essa razão posicionava-se de forma contrária a qualquer medida que buscasse alterar a ordem até então estabelecida.

Entretanto, apesar da resistência apresentada pela maioria da população brasileira, o tráfico de africanos sofreria uma primeira intervenção em 1831, por meio da *Lei de 7 de novembro de 1831* (Lei Feijó), cuja promulgação é atribuída, principalmente, às pressões realizadas pela Inglaterra ao governo brasileiro (COSTA, 2010; SCHWARCZ; STARLING, 2015; GURGEL, 2008). A Inglaterra aboliu o tráfico negreiro em suas colônias no ano de 1807 e, desde então, passou a perseguir e aprisionar navios negreiros em alto mar. No que diz respeito à sua intervenção no Brasil, ela era decorrente, sobretudo, de dependência econômica, uma vez que, segundo Costa (2010), o auxílio prestado pela Inglaterra à Corte portuguesa a fim de que ela se transferisse para o Rio de Janeiro em 1808, levou Dom João VI a recompensá-la com

uma série de privilégios comerciais. Como consequência, o Brasil se tornou uma espécie de colônia britânica, inclusive após a sua independência, em 1822, pois a Inglaterra foi mediadora desse processo e emprestou ao Brasil o valor correspondente a dois milhões de libras esterlinas para que ele pudesse indenizar Portugal. A autora ainda afirma que empréstimos destinados às elites brasileira, a fim de pagar financiamentos, foi uma prática comum ao longo do século XIX.

Em 1826, ao renovar tratados comerciais com o Brasil, a Inglaterra conseguiu que o país assumisse o compromisso de abolir o tráfico de africanos num período de três anos, considerasse livres os africanos que porventura chegassem ao país e estabelecesse punições a quem transgredisse o tratado. Ocorre que

A lei de 1831 [...] foi simplesmente ignorada. Para grande irritação dos representantes britânicos no Brasil, o número de escravos introduzidos no país anualmente aumentou ainda mais. Entre 1831 e 1850, quando uma nova lei foi aprovada reiterando a proibição do tráfico, mais de meio milhão de escravos foi introduzido no país, em total desrespeito à lei de 1831. Embora ilegal, o tráfico continuava sendo considerado legítimo pela maioria da população. Fortunas enormes continuavam a ser feitas à custa do tráfico de escravos e negreiros ilustres continuavam a circular entre as elites da época. As denúncias sobre os horrores do tráfico e as críticas à escravidão caíam em ouvidos surdos. Nem toda eloquência e prestígio de homens como José Bonifácio, nem a proibição legal eram capazes de vencer os interesses organizados em defesa do tráfico. O que tornava a cessação do tráfico particularmente difícil era a expansão das culturas, em consequência da crescente demanda de produtos tropicais no mercado internacional. Para satisfazer essa demanda, os fazendeiros precisavam de braços e não lhes ocorria nenhuma outra solução senão recorrer ao trabalhador escravo, ao qual já estavam habituados (COSTA, 2010, p. 26).

A perspectiva econômica, como se vê, era um fator determinante na permanência do tráfico e, por essa razão, os contrabandistas se utilizavam de várias estratégias, desde a alteração dos portos de desembarque de escravizados, passando pela troca de bandeiras dos navios para confundir a atuação dos britânicos, até o pagamento de propinas a autoridades brasileiras (COSTA, 2010).

Para Schwarcz e Starling (2015), as apreensões de navios ocorridas entre os anos de 1839 e 1842 colocavam o Brasil numa situação bastante complexa, pois o Estado compactuava com a manutenção do sistema escravista, ao mesmo tempo em que entendia que interrompê-lo significava concretizar sua autonomia política e divulgar uma imagem de nação civilizada em oposição àquela de “nação bárbara” mantenedora da prática do tráfico negreiro.

A apreensão de aproximadamente 90 embarcações clandestinas, entre os anos de 1849 e 1851, levou o Parlamento brasileiro a retomar os debates sobre a abolição do tráfico de

africanos e promulgar a Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 (Lei Eusébio de Queiroz). Esta tornou a importação de escravos um ato de pirataria, determinando o aprisionamento dos navios e a venda da “carga transportada”, além de estipular que o destino dos africanos fosse a prestação de trabalhos públicos sob a tutela do Estado, até que se providenciasse a sua reexportação (COSTA, 2010).

De acordo com Moreira (2007), no período compreendido entre a promulgação das duas leis de repressão ao tráfico negreiro, 1831 e 1850, acredita-se que 700 mil africanos escravizados foram trazidos para o Brasil, e cerca de 11 mil ficaram tutelados prestando serviços em diversas instituições do Império e para pessoas de “reconhecida probidade e inteireza”. Em pesquisa realizada sobre a situação dos sujeitos que eram apreendidos por navios ingleses após a promulgação da Lei Feijó, Moreira (2010) verificou que eles formavam uma nova categoria no Brasil, a de africanos livres, que não eram considerados escravos, mas ao mesmo tempo não gozavam de plena liberdade, tendo, por isso, que trabalhar por 14 anos, conforme legislação da época, que definia os termos de tutela.

Moreira (2007) ressalta a presença expressiva de africanos livres entre os anos de 1830 e 1860 na fábrica de Pólvora da Estrela, por exemplo, uma instituição imperial situada no Rio de Janeiro, onde eles atuavam juntamente com escravizados e trabalhadores livres em diferentes atividades. Vários desses sujeitos recorriam a curadores especiais e elaboravam petições de liberdade que eram encaminhadas ao Ministério da Justiça, muitas vezes sem sucesso. Embora não houvesse um modelo específico para a conquista da liberdade, a autora indica que a capacidade de viver por conta própria, “bem-viver” ou “viver sobre si” eram argumentos que poderiam favorecer os solicitantes.

A discussão sobre o tratamento que deveria ser dispensado aos filhos desses sujeitos, segundo Moreira (2007), pode ser entendida como um elemento fundamental na promulgação da Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre), haja vista que em meados do século XIX ampliou-se a discussão sobre a cidadania, inclusive para os escravizados.

A ambiguidade representada pela situação dos filhos dos africanos livres se encontrava no fato de que “ainda que estes filhos fossem vistos, socialmente, de uma forma mais positiva do que os seus pais, também seriam retidos e deveriam viver uma tutela diferente, pela sua condição de ‘brasileiros’ e ‘livres’” (MOREIRA, 2007, p. 175). Nessa perspectiva, o Estado concedia a eles a educação pelo trabalho, por meio da qual os filhos dos africanos livres atuavam na fábrica ou nas casas de pessoas livres como criados domésticos.

Tal como ocorria com esses sujeitos, a Lei do Ventre Livre, embora concedesse a liberdade aos filhos de mulheres escravizadas nascidos após o ano de 1871, determinava que os

mesmos ficassem sob a tutela do senhor de sua genitora até os 21 anos. Nas palavras de Moreira (2007, p. 193)

Garantir a liberdade e a inclusão dos africanos livres e sua prole poderia dar um péssimo exemplo para a população escrava que empreendia esforços para adquirir a liberdade. O Governo Imperial, regulando o acesso à liberdade de um grupo que possuía as mesmas origens ancestrais e africanas, bem como dos seus descendentes, não poderia abrir mão do controle sobre eles. A garantia senhorial e estatal de tutela dos filhos nascidos depois da aprovação da lei de 28 de setembro de 1871 seguia os mesmos trâmites da administração dos filhos de africanos, indicando muito mais do que semelhanças entre a experiência dos africanos livres e sua prole no Brasil e os projetos emancipacionistas de abolição gradual da escravidão.

Segundo Costa (2010), as proposições que visavam à liberdade dos filhos nascidos de mulheres escravizadas se faziam presentes, pelo menos, desde o ano de 1851. As discussões sobre os projetos emancipacionistas, de modo geral, não ocorreram sem divergências políticas, que causaram, em alguns casos, cisões dentro de um mesmo partido. Enquanto políticos de perspectiva progressista eram favoráveis à emancipação dos sujeitos escravizados, os conservadores se mostravam resistentes alegando o direito à propriedade escrava.

Se no começo do século XIX a Inglaterra pressionava o Brasil para que encerrasse o tráfico negreiro, agora, em meados do século, a Junta Francesa de Emancipação buscava persuadir o governo brasileiro a libertar os sujeitos escravizados. À tentativa de intervenção francesa, somaram-se as associações abolicionistas, uma parcela expressiva da população culta e a grande imprensa que a esta altura reconhecia a inviabilidade do regime escravocrata. Havia um consenso de que “a escravidão era uma instituição ultrapassada, arcaica, símbolo do atraso do país. Todas as nações civilizadas tinham-na condenado” (COSTA, 2010, p. 43).

Solicitados pelo imperador, rejeitados por conservadores e levados a cabo por liberais – até por meio de manifestos –, vários projetos de reforma foram apresentados na Câmara dos deputados, até que, em 1871, o Visconde de Rio Branco encaminhou a discussão que culminou na promulgação da Lei do Ventre Livre.

Fausto (2006) chama atenção para o fato de esse projeto ter sido apresentado pelo gabinete conservador e entende que, mesmo cientes dos problemas que enfrentariam com sua “base social de apoio”, o imperador e seus conselheiros consideraram plausível essa opção, tendo em vista que, embora essa medida pudesse afetar os interesses econômicos, ela poderia evitar possíveis revoltas escravas.

Por outro lado, os grupos dirigentes temiam a subversão da ordem, pois acreditavam

que a liberdade garantida por lei daria aos escravizados elementos para entendê-la com um direito, ao passo que o ideal seria libertá-los num ato de generosidade, que poderia torná-los gratos e obedientes.

A lei também tratava dos cuidados em relação aos novos libertos, que deveriam ficar sob a responsabilidade do senhor de suas mães até os oito anos, quando o proprietário optaria entre receber do governo uma indenização ou usufruir dos serviços do menor até que ele completasse 21 anos. Nesse último caso, o menor poderia sair dessa condição desde que indenizasse o senhor de sua mãe, ou, caso esta fosse libertada antes da indenização por qualquer motivo, os filhos também seriam beneficiados. Os filhos das mulheres escravizadas também poderiam deixar de prestar serviços, caso fossem submetidos a maus tratos ou castigos excessivos. Em caso de abandono dessas crianças pelos senhores, o governo as encaminharia para instituições que poderiam se beneficiar de seus serviços gratuitamente, desde que se responsabilizassem pela sua criação e tratamento. Fausto (2006) ressalta que essa lei produziu efeitos insuficientes, uma vez que poucos foram os filhos de mulheres escravizadas entregues ao poder público. De outra parte, Menezes (2009, p. 90-91) pondera que “nenhum dos ingênuos chegou a liberdade pelo mecanismo da Lei do Ventre livre: quando da Abolição final, em 1888, tinham apenas de 16 para 17 anos os mais velhos”.

O efeito esperado da lei, no entanto, parecia ser outro, pois, de acordo com Costa (2010, p.53-54), ao apresentá-la, Rio Branco

visava a restabelecer a tranquilidade pública e a prosperidade ameaçadas, e, sobretudo, a restaurar a confiança dos proprietários que não podiam continuar na incerteza em que viviam, aterrorizados pelo espectro da abolição. A resistência à mudança, argumentava ele, teria o efeito de instigar o descontentamento público, a tal ponto que uma medida conciliatória e moderada já não seria mais aceitável. O projeto oferecia grandes vantagens aos proprietários: condenava a escravidão a desaparecer a longo prazo, sem abalo para a economia, dando aos proprietários bastante tempo para se acomodarem sem dificuldades à nova situação. E o que era ainda mais importante: respeitava o direito de propriedade.

Estando as duas partes contempladas, abolicionistas e conservadores, a legislação se mantinha com efeito paliativo, uma vez que os ingênuos – como eram chamados os sujeitos nascidos livres – continuaram a receber o mesmo tratamento dispensado aos escravizados, recebendo, inclusive os mesmos castigos, e em alguns casos eram vendidos com as mães. Tal como ocorreu com as leis que a precederam, essa também esteve sujeita a fraudes, pois os fazendeiros demoravam a registrar os sujeitos escravizados no Fundo de Emancipação, criado



para contribuir com a libertação dos mesmos nas diferentes províncias; burlavam registros de batismo para manter crianças nascidas após a lei em cativo e dificultavam a obtenção de alforria para aqueles que possuíam pecúlio (COSTA, 2010).

O processo de derrocada do sistema escravocrata dera, portanto, um passo importante. Ao mesmo tempo, as mudanças na conjuntura social e econômica contribuíram para que outras leis emancipacionistas fossem discutidas e aprovadas. Dentre essas mudanças, é importante destacar a redução da população escravizada, principalmente nos núcleos urbanos; a alteração dos métodos de produção, em que as máquinas foram consideradas mais vantajosas que os trabalhadores braçais, e a chegada da ferrovia, que alterou, significativamente, o sistema de transporte. A percepção de que o trabalho livre apresentava vantagens em relação ao trabalho escravo conseguia cada vez mais adeptos, o que pressionou o Parlamento brasileiro a retomar o debate sobre a abolição, tendo como público alvo os idosos escravizados<sup>24</sup>.

Defender a abolição da escravatura nesse contexto ligava-se a uma causa maior, que articulava, ao mesmo tempo, questões de ordem moral e política no que dizia respeito à situação do Brasil perante as outras nações do mundo. Nesse sentido, Costa (2010, p. 77-78, grifos do autor) afirma que

O abolicionismo era, além do mais, uma causa generosa e cristã e falava aos sentimentos filantrópicos que a sociedade cultivava. Ser a favor da emancipação dos escravos era ser a favor do *progresso* e da *civilização*, pois a escravidão fora condenada em nome do *progresso* e da *civilização* nos países mais desenvolvidos. Nada atraía mais aos jovens profissionais, a quem a Europa fascinava, do que aquelas palavras mágicas. A abolição passara a ser uma causa; a defesa da escravidão, odiosa. Alistar-se nas fileiras do abolicionismo era também combater as oligarquias que se apegavam à escravidão. Para uns, a abolição era uma convicção; para outros, um expediente (ou talvez ambos) e, cada vez mais, as fileiras do abolicionismo recebiam novos recrutas.

Esses sujeitos, que se afeiçãoaram à causa abolicionista, eram constantemente perseguidos pelos escravistas, que agora defendiam a Lei de 1871, justificando que ela por si só resolveria a questão da escravidão, e por isso reivindicavam, por meio da imprensa e de petições ao Parlamento, que interferisse naquela “agitação irresponsável”. Dessa forma, o antagonismo entre esses dois grupos era cada vez mais frequente e acirrado.

De acordo com Fausto (2006), diferentemente da Lei do Ventre Livre, a Lei nº 3.270, de

---

<sup>24</sup> É importante destacar que as discussões sobre a possibilidade de libertação de todos os escravos continuavam, a exemplo do projeto “H”, do senador Silveira de Motta, apresentado também em 1884. Este propunha o fim da escravidão em sete anos, bem como o gozo dos direitos de cidadão brasileiro por parte dos escravos livres e a obrigatoriedade destes de prestar serviços para seus donos por dois anos, mediante recebimento de salário (BRASIL, 1988).

28 de setembro de 1885 (Lei dos Sexagenários), foi uma proposta do gabinete liberal. A liberdade desses sujeitos começou a ser discutida na Câmara dos Deputados a partir da apresentação do projeto do senador Rodolpho Dantas, em julho de 1884, que previa a liberdade para escravos que tivessem 60 anos completos antes ou depois da lei.

Essa proposta se tornou lei em setembro do ano seguinte e buscava regulamentar a “extinção gradual do elemento servil”, acrescentando que os escravizados deveriam continuar trabalhando para seu senhor num período de 3 anos, como forma de indenizá-lo por sua alforria. Terminado esse tempo, eles continuariam na companhia de seu ex-senhor, que poderia usufruir de seus serviços e deveria prover a sua alimentação, vestuário e auxílio na doença. A versão final da lei, também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe, foi aprovada após alterações e concessões realizadas pela ala conservadora que buscava resguardar o direito de propriedade e a indenização dos senhores de escravos.

Ao mesmo tempo em que ocorriam a mobilização social e os debates do Parlamento, os sujeitos escravizados se rebelaram cada vez mais, agora com o apoio da sociedade, inclusive recebendo a ajuda de grupos que os incitavam e ajudavam nas fugas. De acordo com Costa (2010, p. 114)

O abolicionismo deu uma nova dimensão à revolta do escravo. Deu a ele uma nova percepção de si mesmo, ao mesmo tempo que criou uma opinião pública mais favorável aos escravos. Conferiu ao protesto do escravo uma dignidade jamais reconhecida, dando a seu gesto um significado político novo. Concedeu legitimidade à sua revolta e negou legitimidade ao sistema escravista. Tornou a escravidão um crime e absolveu o crime do escravo. Fez do senhor um algoz e do escravo uma vítima (COSTA, 2010, p. 114).

Mediante essa nova forma de interpretação da escravidão, havia que se reconhecer a sua insustentabilidade. Ainda que alguns fazendeiros se mostrassem resistentes a essa realidade, novos projetos foram apresentados na Câmara dos Deputados, propondo: o fim imediato da escravidão e a prestação de serviços pelos escravizados num período de dois anos, a liberdade imediata desses sujeitos, seguida de cinco anos de trabalho, e a extinção da escravidão no ano de 1889. O processo decisivo, no entanto, teria tomado fôlego a partir de 3 de maio de 1888, quando a princesa Isabel participou de uma reunião na Assembleia e enfatizou a liberdade da população negra. Ao mesmo tempo, solicitou aos senadores que tomassem as providências cabíveis para que se alterasse a forma de trabalho no Brasil – leia-se a imigração de europeus e orientais – para garantir a continuidade do desenvolvimento do país.

Desta feita, em 8 de maio o ministro da Agricultura, Rodrigo Augusto da Silva,

apresentou um projeto de lei, que dias depois seria conhecido como a Lei 3.353 (Lei Áurea). Nele constava a breve proposição: “Art. 1º É declarada extinta a escravidão no Brasil. Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário” (BRASIL, 1988, p. 1051). Nos dias subsequentes, foram realizados debates no Parlamento, pequenos ajustes no texto do projeto de lei, até que no dia 13 de maio declarou-se extinta a escravidão no Brasil.

A situação dos sujeitos negros – agora libertos – pouco mudaria, na medida em que a liberdade concedida à população negra não foi acompanhada de nenhuma política compensatória e/ou indenizatória. Nesse sentido, Fausto (2006) pondera que no período pós-abolição as oportunidades de trabalho nas áreas mais dinâmicas da economia priorizavam o trabalhador imigrante, sendo poucas aquelas que, mesmo em outras áreas, incorporassem os sujeitos anteriormente escravizados, o que acabou por reiterar a desigualdade social. Ao mesmo tempo, o preconceito em relação a eles continuava e nas regiões onde a imigração era intensa eles eram considerados seres inferiores, vadios, naturalmente perigosos e potencialmente criminosos, sendo vistos como úteis apenas quando demonstravam subserviência.

Tendo em vista os elementos aqui apresentados, é possível afirmar, conforme pondera Toledo (2005, p. 3), que

a imagem de Nação considerada legítima pelas elites imperiais se firmou tendo por base as diretrizes conceituais européias de Nação, Pátria, Liberdade, mas aqui seguiu uma trajetória onde as noções de liberdade, sociedade civil e política ficaram circunscritas aos interesses da “boa sociedade”.

O processo da abolição da escravatura pode ser compreendido no conjunto das ações empreendidas pelos governantes brasileiros, no sentido de forjar a identidade do país como nação civilizada, cuja legitimação passava, também, pela produção de um conhecimento sobre o seu passado.

Nesse sentido, a reflexão que se desenvolve ao longo deste trabalho problematiza os modos pelos quais os “homens de letras” do império representaram a população negra em livros didáticos de História do Brasil, tendo em vista que o contexto de produção de suas obras era marcado, sobretudo, pelas tensões políticas e sociais decorrentes da ambiguidade existente entre a tentativa de se constituir uma nação civilizada e, ao mesmo tempo, a manutenção do sistema escravocrata. Para tanto, é preciso compreender o processo pelo qual se construiu uma História para o Brasil e, também, como essa história, ao longo do século XIX, consolidou-se como disciplina escolar, num período em que os livros didáticos tornaram-se suportes privilegiados para o seu ensino.

## **CAPÍTULO 2- A ELABORAÇÃO DE UMA HISTÓRIA PARA O BRASIL E DE UMA PROPOSTA PARA O SEU ENSINO**

De acordo com Guimarães (1988), o século XIX constituiu um período em que foram definidos os parâmetros para se pensar e elaborar a história numa perspectiva acadêmica. Isso porque o discurso historiográfico adquiriu um caráter científico e a história alcançou o estatuto de “disciplina” nas universidades europeias, num movimento articulado à discussão da nacionalidade. No Brasil, essa dinâmica foi realizada no âmbito do IHGB – um espaço que tinha por referência as academias ilustradas europeias dos séculos XVII e XVIII –, cujos integrantes eram pessoas eleitas pelas suas relações sociais.

O instituto representou uma “instituição cultural nos moldes de uma academia, como aquelas próprias do iluminismo”, que buscava colocar em prática o projeto de sistematização da história brasileira, visando, ao mesmo tempo, delinear uma identidade de nação para o Brasil e inseri-lo na condição de Estado Nacional no conjunto das outras nações do mundo (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Essa produção historiográfica, que, segundo Peixoto (2009, p. 139), buscava “fomentar uma história nacional, repleta de glórias”, não ficaria restrita ao espaço do IHGB e seus sócios, haja vista que ela seria divulgada à sociedade brasileira por meio de dois dispositivos: o primeiro deles, a RIGHB, um periódico produzido pelo próprio instituto, já no segundo ano de atividades, e o segundo seria o ensino desta história nas instituições escolares. Nesse sentido, é fundamental abordar a atuação do CP II, uma vez que, ao longo do século XIX, a história do Brasil constituiu-se como disciplina graças à atuação de seus professores – também sócios do IHGB – por meio da elaboração de programas de ensino e da produção de livros didáticos.

Por essa razão, a problemática central deste capítulo é compreender os meios pelos quais uma história do Brasil foi pensada e elaborada no sentido de constituir uma identidade nacional, considerando, sobretudo, a diversidade étnico-racial e cultural dos grupos que compunham a população brasileira no século XIX<sup>25</sup>. Ademais, este capítulo também examina o processo de constituição da disciplina de história no CP II, a partir das concepções de Viñao (2008; 2012), que propõe que o estudo sobre livros didáticos leve em conta a abordagem das disciplinas escolares e da profissionalização docente.

---

<sup>25</sup> É importante considerar que a construção de uma identidade constituía um desafio também para os imigrantes que aqui chegavam. Alencastro e Renaux (1997), ao abordarem as colônias alemãs do sul do império, destacam que a educação era um dos pilares de sua organização. Os livros didáticos utilizados nas escolas dos colonos reproduziam valores que inspiravam, ao mesmo tempo, “fidelidade à velha-mãe pátria” [Alemanha] e “amor à nova pátria” [Brasil].

## 2.1 Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: “a luz a retirar a história brasileira de seu escuro caos”

A proposta de integrar as diferenças regionais brasileiras em torno de um projeto totalizador foi concebida no âmbito da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN)<sup>26</sup>. Em 18 de agosto de 1838, o marechal Raimundo José da Cunha Matos e o cônego Januário da Cunha Barbosa, integrantes da referida sociedade, propuseram a criação do IHGB, que seria fundado em 21 de outubro de 1838, contando com 27 sócios fundadores<sup>27</sup>. Guimarães (1988) destaca que o perfil dos fundadores do IHGB, como será visto adiante, revela que a história do Brasil seria gestada por um grupo da elite letrada do império constituído por sujeitos que, além da carreira jurídica, atuavam no aparelho do Estado como militares e burocratas, muitos deles nascidos em Portugal, e marcados, portanto, por uma tradição católica e conservadora.

Um mês após a sua fundação, Cunha Barbosa, na condição de primeiro secretário do IHGB, ressaltou as duas diretrizes que fundamentariam os trabalhos a serem desenvolvidos naquela instituição, a saber: “a coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil e o incentivo, ao ensino público, de estudos de natureza histórica” (GUIMARÃES, 1988, p. 8).

A ambição do IHGB ia ainda mais longe, pois seus sócios pretendiam estabelecer relações com instituições nacionais e internacionais, e incentivar a criação de outros institutos para os quais seria uma espécie de modelo. Aspiravam, ainda, por meio da colaboração de outros institutos – como aqueles que, posteriormente, foram instalados em São Paulo e Pernambuco – a receber dados concernentes à história do Brasil, de modo a preservar fontes históricas, definir as matrizes fundamentais para a elaboração de uma história do país e, conseqüentemente, forjar sua identidade nacional (GUIMARÃES, 1988; SCHWARCZ, 1993; GUIMARÃES, 1995; SCHWARCZ; STARLING, 2015).

A relação pretendida com outras instituições se fez perceber imediatamente após sua fundação, por meio da seguinte nota da RIHGB (1839, *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 99), que, ao apresentar a instituição, ponderava: “As associações congêneres da Europa e da América

<sup>26</sup> Segundo Murasse (2008), a SAIN foi idealizada por Inácio Álvares Pinto de Almeida e inaugurada em 19 de outubro de 1827, sendo considerada a mais antiga associação civil do Império. Sua fundação tem estreita relação com as mudanças na produção agrícola brasileira, uma vez que em 23 de novembro de 1826 foi firmado um acordo anglo-brasileiro com vistas a extinguir o comércio de africanos escravizados. Nessa perspectiva, sua função seria auxiliar a indústria nacional a encontrar uma alternativa para suprir a mão de obra e garantir a produção agrícola, mediante a redução do número de cativos.

<sup>27</sup> Guimarães (1988) afirma que a proposta foi aprovada em 19 de outubro do mesmo ano, enquanto Peixoto (2009) indica que esta ocorreu um dia após a proposta, em 19 de agosto de 1838.

saudaram jubilosas a chegada da nova companheira que, qual robusta indígena das florestas brasileiras se apresentava garrida e bem disposta para a rude missão de trabalhar para o engrandecimento de sua tribo”. A notícia veiculada pela revista anuncia a missão que o Instituto abraçara e, ainda, o fato de esta missão estar alinhada com a perspectiva de outras instituições, cuja influência iluminista era marcante. Dentre estas, merece destaque, pela semelhança de concepções de trabalho historiográfico, o *Institut Historique de Paris*, fundado em 1834, com o qual o IHGB manteve intenso contato durante os primeiros anos de atuação e, por essa razão, era considerado uma instituição parceira (GUIMARÃES, 1988).

Daí a importância de se ter em vista que, conforme aponta Peixoto (2009, p. 140),

A fundação desta instituição não pode ser compreendida como um fato isolado, no qual se partiu da curiosidade e do interesse de um grupo de indivíduos, reunidos em uma associação comercial, que resolveu estudar e pesquisar a história nacional. O IHGB fazia parte de um projeto imperial, desenvolvido por uma elite política, na qual os membros desta instituição estavam presentes.

Em outras palavras, os idealizadores do IHGB tinham como propósito a criação de um instituto que pudesse materializar suas aspirações políticas frente ao processo de constituição do Estado Nacional brasileiro, considerando, para isso, o contexto de tensões sociais característico daquele período. Nesse sentido, Peixoto (2009, p. 140) pondera que

Grande parte dos membros fundadores estava diretamente associada ao Partido Restaurador, futuro Partido Conservador, e partilhava das manobras políticas comandadas pelo Regente Uno, Pedro de Araújo Lima. O seu projeto de restauração da ordem era primordial, pois, na visão deste grupo a ordem estava perdida desde a anarquia instalada pelos Liberais durante o conturbado período regencial. Com o prenúncio do fim da Regência, urgia preparar o novo Estado e com ele os órgãos de assessoria. Inicia-se o estabelecimento destas instituições com a criação do Arquivo Nacional, em 2 de janeiro de 1838, depois com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e por fim com a fundação do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro (aniversário de D. Pedro II) do mesmo ano; todos com a incumbência de formar a inteligência nacional para os tempos vindouros.

É nessa perspectiva que Guimarães (1995) atribui a criação do IHGB não somente ao “amor as letras” dos homens letrados do império, mas também a uma série de alianças formadas por interesses políticos. Nas palavras de um de seus idealizadores, Januário da Cunha Barbosa, o IHGB seria “a luz a retirar a história brasileira de seu escuro caos”, uma vez que caberia ao historiador mostrar o caminho correto a ser percorrido aos seus contemporâneos (BARBOSA,

1840, *apud* GUIMARÃES, 1988, p. 13). No que diz respeito ao papel que a história desempenharia, ele enfatizava a sua importância afirmando que

A História, tornando-lhe presente a experiência dos séculos passados, ministra-lhe conselhos tão seguros como desinteressados, que lhe aclaram os caminhos que deve seguir, os escolhos que deve evitar, e o seguro porto, a que uma sólida manobra pode felizmente fazer chegar a nau do Estado (RIHGB, 1840, *apud* GUIMARÃES, 1988, p. 13).

Para os homens de Estado, conhecer a história do país era fundamental, uma vez que o domínio desse saber auxiliaria na legitimação de decisões políticas, voltadas, por exemplo, à singularidade física do país e seus limites fronteiriços. Exemplar nesse sentido é a atuação de homens letrados do império, como Varnhagen, que prestava consultas e elaborava pareceres para órgãos do Estado Imperial na condição de historiador (GUIMARÃES, 1988).

Os estatutos do IHGB definiam a participação de 25 sócios para a seção de História, 25 para a seção de Geografia, além de sócios de honra e sócios-correspondentes nacionais e estrangeiros. A realização de pesquisas e a coleta de documentação em arquivos estrangeiros dependiam da ajuda do Estado, que chegou a custear 75% de verbas da instituição, por meio de seu “protetor”, Dom Pedro II (GUIMARÃES, 1988; SCHWARCZ, 1993).

Para Schwarcz e Starling (2015, p. 285),

Por meio do financiamento direto, do incentivo ou do auxílio a poetas, músicos, pintores e cientistas, iniciava-se um processo que implicava não só o fortalecimento da monarquia e do Estado como a própria unificação nacional, que seria obrigatoriamente uma unificação cultural. Era dessa maneira que o monarca lançava as bases para uma atuação que lhe daria a fama de mecenas: o sábio imperador dos trópicos. Seguindo o exemplo de Luís XIV, d. Pedro não apenas formava a sua corte como elegia historiadores para cuidar da memória, pintores para enaltecer a nacionalidade, literatos para criar um tipo nacional.

A partir de 1849, quando se inauguraram as novas instalações do IHGB no Paço do Largo<sup>28</sup>, Dom Pedro II, que antes frequentava o Instituto apenas em datas comemorativas, tornou-se frequentador assíduo, intervindo, diretamente, na produção historiográfica ali realizada, com a sugestão de temas a serem debatidos e na instituição de prêmios para trabalhos de caráter científico<sup>29</sup>. A princípio, os membros do IHGB eram recrutados a partir das relações

<sup>28</sup> Anteriormente, o IHGB ocupou, provisoriamente, as instalações da SAIN (GUIMARÃES, 1988).

<sup>29</sup> Essa ampliação de perspectiva fez com que alguns temas, como a língua e a cultura indígenas, por exemplo, fossem considerados pelos membros do IHGB na produção da narrativa histórica brasileira, ainda que no sentido de explicitar sua inferioridade e reiterar a necessidade da presença da população branca no processo civilizatório.

personais e sociais que possuíam e não – como posteriormente se definiu, por meio dos estatutos de 1851 – pela sua produção intelectual na área de atuação, a fim de comprovar domínio sobre o assunto. Nesse sentido, a produção de trabalhos inéditos nas áreas de história, geografia e etnologia ocupa o lugar central nas finalidades do Instituto, que anteriormente cabia à coleta e armazenamento de dados.

A perspectiva historiográfica esposada pelos homens letrados vinculados ao IHGB caracterizava-se por “tratar a história enquanto um processo linear e marcado pela noção de progresso” (GUIMARÃES, 1988, p. 11). A história era concebida como “mestra da vida”, um instrumento para se compreender o presente e se encaminhar o futuro, sem que o progresso social fosse comprometido. Essa perspectiva postulava abordar a constituição do país enquanto nação e sua gênese, ao mesmo tempo em que buscava assegurar uma identidade própria.

A compreensão da história que foi produzida e divulgada pelo IHGB tem estreita relação com os pressupostos da instituição e com a atuação direta dos seus sócios e, nesse sentido, é importante considerar, inicialmente, as contribuições de Guimarães (1995), Peixoto (2009) e Mendes (2011), que realizaram investigações por meio da análise das revistas do IHGB. Peixoto (2009) analisou a primeira edição da revista, do ano de 1838, juntamente com o discurso de seu idealizador e primeiro secretário perpétuo, Januário da Cunha Barbosa, a fim de estabelecer relações entre a “proposta fundadora e as bases iniciais” a partir das quais se pensou a organização do IHGB, e o processo de seleção de documentos que culminaria num “projeto de glória e dignidade para o Brasil”<sup>30</sup>.

Segundo ele, o principal objetivo da instituição era “organizar um monumento de glória nacional” a partir dos feitos históricos que se encontravam dispersos e, ainda, a criação de um curso de história e geografia do Brasil, para que esses conhecimentos tão necessários à civilização dos povos, alcançassem com mais facilidade todos os brasileiros. Ao mesmo tempo, os integrantes do instituto buscavam privilegiar a escrita da história por autores nacionais e mostrar às nações cultas que também “prezavam as glórias da pátria” a partir de sua autonomia intelectual (PEIXOTO, 2009, p. 144).

Guimarães (1995, p. 20) examina a construção da memória nacional brasileira ao longo de 50 anos (1838-1889), considerando os projetos políticos de seus idealizadores, que, segundo ela, eram “personalidades que estiveram no primeiro plano do cenário da política imperial, pelo

---

Assim, as discussões no âmbito da produção literária e histórica se voltaram para a possibilidade de os indígenas representarem a nacionalidade brasileira (GUIMARÃES, 1988; SCHWARCZ; STARLING, 2015).

<sup>30</sup> Mendes (2011) destaca que a RIHGB teve uma tiragem inicial de 500 exemplares e que seu público leitor era constituído por seus próprios sócios, sociedades correspondentes no Brasil e no exterior, secretarias de governo e bibliotecas das províncias.



menos até meados da década de 1860”, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1– Relação dos sócios fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) – 1838		
Sócio	Nacionalidade	Profissão
Alexandre M. M. Sarmiento	Portugal	Político
Aureliano de S. O. Coutinho	Brasil/RJ	
Bento da Silva Lisboa	Brasil/BA	
Caetano Maria Lopes Gama	Brasil/PE	
Cândido J. de Araújo Vianna	Brasil/MG	
Francisco C. da S. T. Alvim	Portugal	
Francisco G. de A. Montezuma	Brasil/BA	
Januário da Cunha Barbosa	Brasil/RJ	
Joaquim Francisco Vianna	Brasil/RJ	
José Antônio Lisboa	Brasil/RJ	
José Antônio da Silva Maia	Portugal	
José Clemente Pereira	Portugal	
José Feliciano F. Pinheiro	Brasil/SP	
Raymundo J. da Cunha Matos	Portugal	
Rodrigo S. Silva Pontes	Brasil/BA	
Antônio A. da Silva Pinto	Sem informação	Advogado
José Marcelino R. Cabral	Portugal	
Antônio J. G. P. Andrade	Sem informação	Funcionário Público
José Lino de Moura	Brasil/MG	
Tomé Maria da Fonseca	Sem informação	
Conrado Jacob Niemeyer	Portugal	Militar
Pedro de A. Belegarde	Brasil/RJ	
Emílio Joaquim da S. Maia	Brasil/RJ	Médico
João Fernandes Tavares	Brasil/RJ	
Joaquim Caetano da Silva	Brasil/RS	Professor
José Silvestre Rebello	Portugal	Comerciante
Ignácio A. Pinto de Almeida	Brasil/BA	Sem informação

Fonte: Adaptado de Guimarães (1995).

Dentre os 27 sócios fundadores, 8 eram portugueses e, segundo a autora, vieram para o Brasil junto com a família real em 1808. Eram homens, em sua maioria, políticos, com curso superior, predominantemente na área jurídica, carreira militar e cursos nas áreas de Medicina e Matemática que, provavelmente, pertenciam à parcela populacional mais abastada da sociedade oitocentista. Provenientes dos setores militar e do funcionalismo público, eles estiveram à frente das decisões políticas brasileiras até a metade do século XIX.

O fato de os sócios fundadores pertencerem à elite urbana da Corte do Rio de Janeiro e exercerem, em sua maioria – 15 de um total de 27 – cargos políticos, sinaliza para a sua “unidade ideológica”, pois, segundo Wheling (1983, *apud* PEIXOTO, 2009, p. 143),

Os fundadores eram contrários ao liberalismo radical e ao republicanismismo do período regencial, seus programas estavam constituídos na defesa da monarquia constitucional e seus pensamentos ideológicos estavam fundamentados no liberalismo, na grande propriedade, na escravidão, no padroado e no voto censitário.

Essa “homogeneidade ideológica”, que se estendia aos pressupostos da escrita da história do Brasil, manter-se-ia ao longo do século XIX, ainda que se alterasse o quadro de sócios, pois, ao final da monarquia, todos os sócios, efetivos e honorários, eram brasileiros. Segundo Guimarães (1995), entre 1838 e 1889 o IHGB teve apenas quatro presidentes, uma vez que a presidência era um cargo vitalício: José Feliciano Fernandes Pinheiro, Cândido José de Araújo Vianna, Luís Pedreira do Couto Ferraz e Joaquim Norberto de Sousa e Silva.

Conforme já mencionado, a partir do ano de 1851 os critérios para admissão no IHGB foram alterados, uma vez que, anteriormente, era realizada a entrega de currículo por um membro do instituto e, num segundo momento, o candidato precisava comprovar sua produção na área pretendida e doar uma obra de valor ao instituto, o que não implicou término da prática de “apadrinhamento”. Essa mudança, que poderia sinalizar uma nova composição de seu quadro dirigente, não ocorreu, de fato. De acordo com Guimarães (1995), foi mantido o número de vagas do quadro de sócios efetivos e esses só eram substituídos quando de seu falecimento, o que significou que o mesmo grupo de políticos que administravam o IHGB permaneceu por muito tempo à frente do instituto. Essa postura só se alterou à medida que faleceram os sócios fundadores do IHGB, o que ocorreu entre os anos de 1855 e 1864, momento em que se renovou o quadro de sócios e também houve um movimento no sentido de se fixar a memória nacional, anteriormente reunida pelos fundadores do instituto. Momento em que se autorizaria a publicação de textos relacionados ao “passado imediato do Império” (GUIMARÃES, 1995, p. 584).

Uma das primeiras iniciativas no que diz respeito à definição de matrizes para a elaboração de uma história do Brasil ocorreu no ano de 1840, quando Januário da Cunha Barbosa propôs oferecer cem mil réis como prêmio a quem apresentasse um plano para a escrita de uma história antiga e moderna do Brasil, que contemplasse os elementos políticos, civis, eclesiásticos e literários. A proposta foi considerada excelente pelo Instituto, que acrescentou mais cem mil réis ao prêmio (RODRIGUES, 1956; GUIMARÃES, 1988; VECHIA, 2008)<sup>31</sup>.

O texto vencedor, *Como se deve escrever a História do Brasil*, publicado na revista do IHGB em 1844 e premiado no ano de 1847, foi redigido pelo alemão Karl Friedrich Phillip von Martius<sup>32</sup>, um cientista alemão que desenvolvia estudos sobre o Brasil. É importante destacar que von Martius não tinha formação como historiador e, em decorrência disso, seu plano resultava da experiência que adquiriu no período em que realizou pesquisas nas diferentes regiões do Brasil (RODRIGUES, 1956).

Seu texto era destinado àqueles a quem cabia a responsabilidade de elaborar uma narrativa histórica para o Brasil e, por essa razão, no tópico intitulado *Idéas gerais sôbre a Historia do Brazil*, von Martius (1844, p. 381- 382, grifos nossos) assim se manifestou:

Qualquer que se encarregar de escrever a Historia do Brasil, paiz que tanto promette, jámais deverá perder de vista quaes os elementos que ahi concorrerao para o desenvolvimento do homem.

*São porêem estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular tres raças, a saber: a de côr de cobre ou americana, a branca ou Caucasiana, e emfim a preta ou ethiopica. Do encontro, da mescla, das relações mutuas e mudanças d'essas tres raças, formou-se a actual população, cuja historia por isso mesmo tem um cunho muito particular.*

Póde-se dizer que a cada uma das raças humanas compete, segundo a sua indole innata, segundo as circunstancias debaixo das quais ella vive e se

<sup>31</sup> É importante destacar que Euzébio de Queiroz, autor da lei de 1850, que extinguiu o tráfico de africanos, propôs, já em 1839, a composição de uma comissão – empreendimento que não chegou a se concretizar – cuja responsabilidade seria “escrever tudo aquilo que possa esclarecer ao historiador sobre a glória de nossa independência” (IHGB, Ata da sessão de 20/04/1839. *RIHGB* (1/2), 133, 1839, *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 514).

<sup>32</sup> Von Martius nasceu na Alemanha em 1794 e em 1810, aos 16 anos, ingressou na Universidade Fredericus Alexander, para cursar medicina, onde se dedicou ao estudo de botânica e recebeu o título de Doutor em 1814. Veio para o Brasil em 1817 e até o ano de 1820, juntamente com Johan Baptist von Spix e de Thomas Ender, dedicou-se a investigar a flora brasileira nas províncias de Amazonas, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo. Os dados coletados nessa investigação fundamentaram as seguintes obras: *Reise in Brasilien*, em co-autoria com Johann von Spix (1823, 1828 e 1831, 3 volumes); *Nova genera et species plantarum brasiliensium* (1823-1832, 3 volumes); *Historia naturalis palmarum* (1823-1850, 3 volumes e 135 ilustrações); *Icones selectae plantarum cryptogamicarum brasiliensium* (1827) e *Systema materiae medicae vegetabilis brasiliensis* (1843). Desenvolveu, com a participação de 66 botânicos de vários países, o projeto *Flora brasiliensis*, publicado entre 1840 e 1906, que contava 15 volumes, organizados em 40 partes, nas quais são descritas 22.767 espécies de plantas. Foi membro adjunto da Academia Real de Ciências de Munique em 1816 e sócio honorário do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, no qual recebeu o prêmio pelo trabalho intitulado *Como se deve escrever a História do Brasil* (1847). Faleceu no ano de 1868 em decorrência de pneumonia. *Arquivo Nacional*. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=10785>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

desenvolve, um movimento historico caracteristico e particular. Portanto, vendo nós um povo novo nascer e desenvolver-se da reunião e contacto de tão diferentes raças humanas, podemos avançar que a sua historia se deverá desenvolver segundo uma lei particular das forças diagonaes.

A perspectiva de von Martius em relação aos modos pelos quais se deveria escrever uma história do Brasil incide, primeiramente, sobre a população que o constitui e, nesse sentido, ele aponta a coexistência e a mistura das três raças que compunham a sociedade brasileira – a indígena, a europeia (portuguesa) e a africana – como elementos fundamentais a serem abordados, haja vista a peculiaridade física e moral de cada uma delas na dinâmica histórico-social.

Ao mesmo tempo em que atribui ao português “descobridor, conquistador e senhor” uma influência poderosa no desenvolvimento físico, civil e moral do país, ele afirma que seria um erro negligenciar as contribuições de indígenas e negros, a quem identifica como “raças inferiores”. Von Martius (1844) considerava necessário ao historiador abordar as condições de aperfeiçoamento das raças existentes no Brasil durante o seu desenvolvimento como nação, uma vez que elas eram colocadas lado a lado, diferentemente do que ocorria em outros lugares do mundo.

Nessa perspectiva, organizou sua proposta de escrita da história do Brasil em três partes: na primeira, intitulada *Os Indios (a raça côr de cobre) e sua historia como parte da Historia do Brazil*, propõe ao historiador que questione:

Que povos eram aquelles que os Portuguezes acharam na terra de Sancta Cruz, quando estes aproveitaram e estenderam a descoberta de Cabral? D’onde vieram elles? Quaes as causas que os reduziram a esta dissolução moral e civil, que n’elles não reconhecemos senão *ruinas de povos*? (VON MARTIUS, 1844, p. 385, grifos do autor).

Ele sugeria que se considerasse o indígena a partir de suas manifestações exteriores, por meio da sua comparação com povos da mesma raça e, posteriormente, se analisasse a sua alma e inteligência por meio de sua língua, considerada um documento histórico. Arelados à linguagem, também estariam os estudos sobre os saberes indígenas relacionados à natureza, práticas sociais e jurídicas e suas crenças.

Na segunda parte de seu plano de escrita da história do Brasil, intitulada *Os Portuguezes e a sua parte na Historia do Brazil*, von Martius (1844) apresentou o colono português como protagonista de um empreendimento grandioso – as grandes navegações – que possibilitou sua emigração para o Brasil. Motivo pelo qual o período do descobrimento e colonização do Brasil deveria ser abordado de forma contextualizada com as expedições marítimas e as relações

comerciais, e não como um episódio isolado. Para tanto, ele acreditava que os historiadores deveriam abordar os costumes daquele período, a legislação, as relações eclesiásticas portuguesas e como estes elementos foram estabelecidos no Brasil.

O autor enfatizou a atuação dos jesuítas e a necessidade de se abordar a relação que estabeleceram com os indígenas brasileiros, destacando que, por muitas vezes, as ordens religiosas no Brasil “eram os únicos motores de civilização e instrução para um povo inquieto e turbulento. Outras vezes nós vemos ellas proteger os opprimidos contra os mais fortes” (VON MARTIUS, 1844, p. 394). Cumprida, ainda, aos historiadores explicitar a ciência e arte como resultantes da influência europeia, os modos de vida do colono, o panorama da instrução e as incursões pelo interior do país.

Na terceira parte, *A raça Africana em suas relações para com a historia do Brazil*, von Martius (1844, p. 453, grifos nossos) enfatizou que

*Não ha duvida que o Brasil teria tido um desenvolvimento muito differente sem a introdução dos escravos negros. Se para o melhor ou para o peor, este problema se resolverá para o historiador, depois de ter tido occasião de ponderar todas as influencias, que tiveram os escravos Africanos no desenvolvimento civil, moral e politico da presente população.*

*Mas, no actual estado das cousas, mister é indagar a condição dos negros importados, seus costumes, suas opiniões civis, seus conhecimentos naturaes, preconceitos e superstições, os defeitos e virtudes proprios a sua raça em geral, &c., &c., se demonstrar quisermos como tudo reagiu sobre o Brazil.*

Embora considerasse os negros uma raça inferior e sua presença no Brasil um elemento decisivo em seu desenvolvimento, Von Martius (1844) optou por deixar a critério do historiador emitir juízos sobre a influência desse grupo na sociedade brasileira. Em linhas gerais, ele acreditava que o historiador deveria se dedicar à coleta de informações dos diferentes grupos que constituíam a população brasileira, atentando para as suas diferenças intrínsecas. Essas informações não deveriam negligenciar o contexto mais amplo e, nesse caso, o autor sugeria que se contemplasse a presença portuguesa no continente africano e que o tráfico de escravos fosse abordado “cabal e extensamente” (VON MARTIUS, 1844, p. 398).

No que diz respeito à “*forma que deve ter uma história do Brazil*” (VON MARTIUS, 1844, p. 399, grifos do autor), ele recomendava, como estrutura para uma narrativa da história do Brasil, a sua organização em épocas, apresentando, inicialmente, o Brasil de forma ampla, para que posteriormente fossem abordadas as regiões em que ocorreram feitos significativos para a história, evitando fatos que se repetissem nas diferentes regiões. Ao mesmo tempo, o autor enfatizava a necessidade de se destacar a diversidade do país nessas mesmas regiões, para avivar o interesse dos leitores.

Finalmente, von Martius destacou a postura do historiador mediante a sua pátria, dizendo que a história, como mestra do presente e do futuro, pode despertar sentimentos e pensamentos patrióticos. E dessa forma, ele afirmou que “uma obra histórica sobre o Brazil deve, segundo a minha opinião, ter igualmente a tendencia de despertar e reanimar em seus leitores Brasileiros amor da patria coragem, constancia, industria, fidelidade, prudencia, em uma palavra, todas as virtudes civicas” (VON MARTIUS, 1844, p. 401).

Essa proposta pretendia, ainda, alcançar aqueles que compartilhavam dos ideais republicanos, a fim de persuadi-los da necessidade de sustentar o governo monárquico e alimentar o sentimento de pertencimento mútuo entre as províncias. Para tanto, o historiador deveria escrever sua obra como um “auctor Monárquico-constitucional”, utilizando uma linguagem popular e, ao mesmo tempo, nobre, com amor, zelo patriótico sem dispensar um juízo profundo e a firmeza do caráter.

Segundo Guimarães (1988, p. 16),

No artigo, von Martius define as linhas mestras de um projeto historiográfico capaz de garantir uma identidade - especificidade à Nação em processo de construção. Esta identidade estaria assegurada, no seu entender, se o historiador fosse capaz de mostrar a missão específica reservada ao Brasil enquanto Nação: realizar a idéia da mescla das três raças, lançando os alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial.

Para Guimarães (1995, p. 575), essa proposta, que sinalizava para a elaboração de uma história nacional pautada na mestiçagem entre os diferentes grupos humanos, teria sido o motivo para o naturalista alemão não encontrar seguidores no IHGB, haja vista que

A inviabilidade do celebrado “programa” não seria, apenas, simples “questão de tempo”<sup>33</sup>, como afiançava a Comissão julgadora. A dissertação estruturava-se nos paradigmas hegelianos de escrita da história. Aplicando-os ao caso brasileiro, Von Martius encadeara as idéias de tal modo, que a grande síntese, ou seja, a “história filosófica” do Brasil, deveria se constituir no produto do “cruzamento das raças”.

Apontava, portanto, para um caminho brumoso. Trilha que dificilmente seria aceita e seguida pelos nossos acadêmicos. Qual seja, a perspectiva de escrever a História de um “império mestiço”. Contradizendo, inclusive, a Memória Nacional, que vinha sendo cuidadosamente construída, no reduto intelectual patrocinado por D. Pedro II.

Esse cuidado com a elaboração de uma história nacional que se distanciava do plano apresentado por von Martius é evidenciado no ano de 1876, quando os sócios Joaquim Antônio Pinto Júnior e João Ribeiro de Almeida apresentaram ao IHGB a proposta de criação de uma

<sup>33</sup> Aqui a autora se refere ao “tribunal da posteridade” (GUIMARÃES, 1995).

comissão responsável por elaborar um plano, a partir do qual fosse produzido um livro que contemplasse conhecimentos acerca da geografia, etnografia e estatística de cada província. Essa proposta foi ampliada por Cândido Mendes de Almeida, que sugeriu a elaboração de conhecimentos sobre a “história pátria” das províncias, o que também não foi levado adiante (GUIMARÃES, 1995).

Entretanto, é importante destacar que, segundo Mattos (1993, p. 80), a partir da obra de von Martius, foi possível perceber que a elaboração de uma história do Brasil demandava um método, assim sintetizado:

Em primeiro lugar, tratava-se de recolher, analisar e arquivar uma documentação. Em segundo lugar, devia ser revelado o sentido geral da formação e evolução de um povo ou nação. E, por fim, devia-se traduzir este sentido geral de modo a fazer da história a pedagogia da formação do Povo.

A autora pondera que essa perspectiva é um desdobramento de um movimento iniciado na Europa, em meados do século XIX, quando a História se constituía como uma nova disciplina, cuja função de “mestra da vida” foi ampliada numa perspectiva filosófica, a partir da qual “o progresso e a civilização tenderiam a ser buscados menos na trajetória da humanidade e mais nos povos e nações; deste modo, a narrativa história tendia a se apresentar cada vez mais como a biografia da nação”, que não se reduzisse a histórias regionais, enfatizando as províncias do Brasil (MATTOS, 1993, p. 76-77).

Nesse sentido, Guimarães (1995) afirma que as propostas de von Martius, no que diz respeito ao procedimento de pesquisa e ordenação de fontes, influenciou a escrita historiográfica brasileira, pois seu plano foi, em certa medida, materializado por Francisco Adolfo Varnhagen, no livro *História Geral do Brasil*, cuja proposta era tentar reunir todas as províncias em seu discurso, de forma a inspirar o sentimento patriótico em todos. A produção historiográfica era realizada a partir do levantamento de documentos, tanto no país quanto no exterior, e o IHGB incentivava esse empreendimento por meio de premiações e do financiamento de viagens e excursões. Estas seriam registradas e divulgadas na revista trimestral que o IHGB publicava desde a sua fundação, juntamente com o registro das atividades desenvolvidas no instituto (GUIMARÃES, 1988). Assim seria possível ao IHGB desempenhar a função que lhe fora reservada: “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos” (SCHWARCZ, 1993, p. 99).

No que diz respeito à representação da população negra nessa narrativa histórica, esta

tornou-se um desafio para os homens letrados brasileiros, pois eles pretendiam produzir a história do Brasil como a continuidade de uma “civilização branca e europeia”. Entretanto, a produção historiográfica brasileira estava inserida num contexto marcadamente escravocrata, o que, segundo Guimarães (1988, p. 7), acarretou sua exclusão do projeto, assim como ocorrera inicialmente com os indígenas, uma vez que naquele momento esses sujeitos não eram considerados “portadores da noção de civilização”.

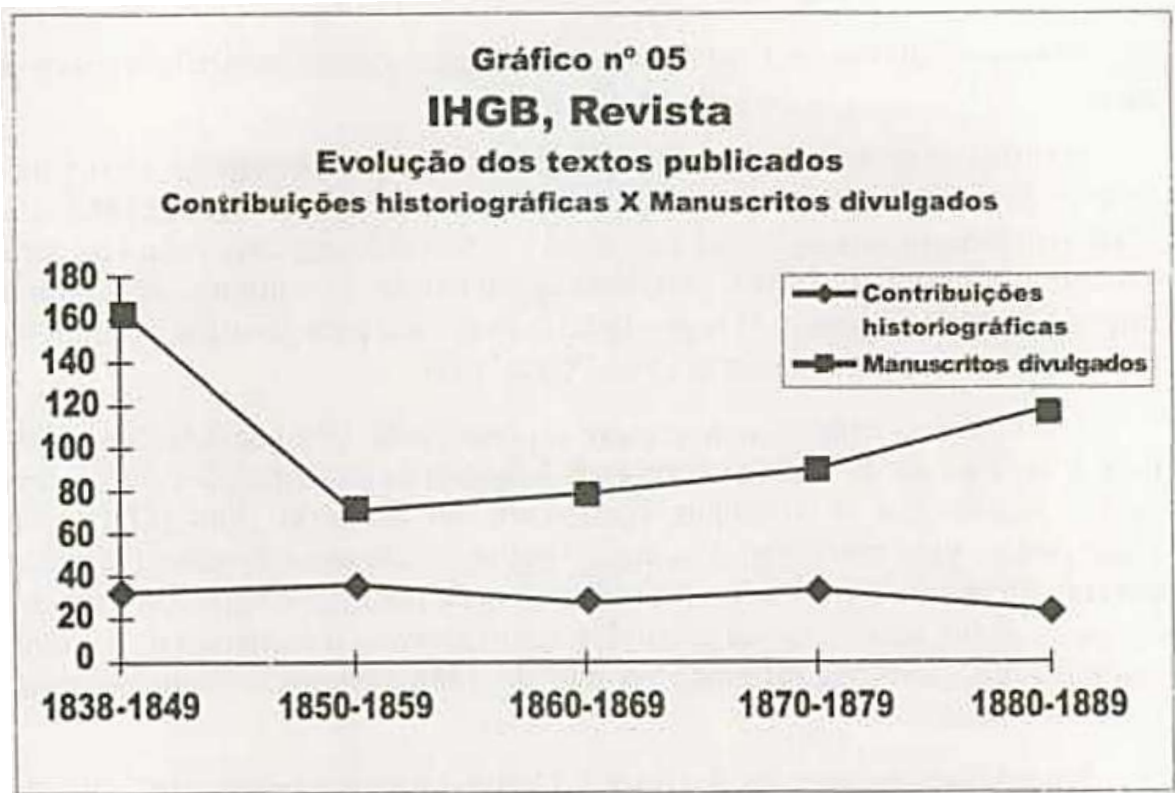
De acordo com Guimarães (1988), os sujeitos negros tornaram-se tema de debate no IHGB a partir de 1840, inseridos numa discussão maior, que dizia respeito às questões econômica e indígena, pois, quando se discutiram alternativas para a mão de obra no Brasil, tendo em vista a iminência do fim do tráfico negreiro, Januário da Cunha Barbosa cogitou a possibilidade de retomar a mão de obra indígena. Em sua perspectiva, apontada no primeiro número da RIHGB, a escravidão dos negros era entendida como um “risco” para o projeto nacional, uma vez que seria responsável por atrasar o país em seu processo civilizatório.

Esse argumento seria recorrente no IHGB e Schwarcz (1993, p. 111) destaca dois artigos publicados na revista do Instituto no final do século XIX, nos quais se afirmava, em 1884, que “as populações negras vivem no estado mais baixo de civilização humana” e, em 1891, que a população negra era “um exemplo de grupo incivilizável”, o que poderia comprometer a civilização no Brasil, uma vez que essa era característica dos homens brancos.

Esses “impasses” que se colocaram para os “homens letrados” brasileiros tiveram implicações na elaboração da história nacional, pois Guimarães (1995, p. 517) constatou, ao analisar a documentação disponível no IHGB, que os sócios, ao longo do século XIX, mais do que se dedicar à produção historiográfica, privilegiaram arquivar os documentos produzidos em período anterior à fundação do IHGB. Em suas palavras “nossos intelectuais se esmeraram no que diz respeito à Memória. Quanto à História, eles deixaram a desejar”, o que pode ser visualizado na figura a seguir:



Figura 1– Evolução dos textos publicados na RIHGB.



Fonte: GUIMARÃES (1995, p. 565).

A autora chama atenção para o fato de que, durante todo o período investigado, a divulgação de manuscritos foi, consideravelmente, mais expressiva do que as contribuições historiográficas dos sócios e atribui esse procedimento à cautela desses sujeitos. Segundo ela, eles tinham em vista, principalmente, o contexto político brasileiro e optaram por aguardar o fortalecimento do Império para depois se dedicarem à escrita de sua história. A construção da memória nacional dependia de um processo que selecionasse no passado – não imediato, em função das tensões que o caracterizavam – elementos que garantissem a continuidade do projeto iniciado com a independência.

Dessa forma, os fundamentos necessários para materializar a escrita da história nacional estariam no “passado remoto” do Brasil, o que, segundo Mendes (2011, p. 51), ocorreu da seguinte forma:

Uma rígida seleção do material era efetuada pelas diversas comissões de trabalhos. Assuntos da história contemporânea, geralmente tinham como destino o arquivo. Temas do passado colonial, principalmente sobre os indígenas, as viagens de exploração ao interior e as histórias das províncias eram publicadas de imediato. Esta seleção se estabelecia por critérios teórico-metodológicos, mas também (e principalmente) critérios políticos.

Esse procedimento estava relacionado, principalmente, à busca da gênese da nação, em sua “descoberta” pelos europeus e, especialmente, em seu processo de independência, considerado um elemento fundamental de sua nacionalidade. Consoante a essa abordagem, a RIHGB também priorizava a publicação de biografias, elogios históricos e necrológios, pois a perspectiva histórica que a norteava – considerando a história como “mestra da vida” – tinha como pressuposto que os “grandes homens” e os “grandes feitos” seriam exemplos às gerações posteriores.

Outro elemento a ser considerado é o que Guimarães (1995) define como o “respeito às leis do ‘tribunal da posteridade’” que orientava a tomada de decisões sobre quais documentos arquivar e/ou publicar, o que caracterizava esse processo numa perspectiva política e não, necessariamente, acadêmica, uma vez que se deliberava sobre “arquivar fontes cuja veiculação prejudicava a imagem de determinados sócios. Censurar obras que apresentassem versões de episódios históricos incompatíveis com o projeto político em curso” (GUIMARÃES, 1995, p. 516).

Essa “censura” está presente no discurso de Januário da Cunha Barbosa, que, na condição de secretário do IHGB, afirmou que “muitos escritos se tem apresentado, que o Instituto julga não dever ainda publicar, talvez por circunstâncias mui recentes da nossa história, e talvez por menos perfeitos na compreensão de fatos que devem fazer o seu complexo” (BARBOSA, 1842, *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 571). Ou, ainda, no parecer da Comissão de História do IHGB, em relação a um trabalho ofertado pelo General José Inácio de Abreu e Lima sobre a participação de Caetano Pinto de Miranda Montenegro, governador de Pernambuco, no conflito de 1817, que afirmava:

Conquanto um tal documento seja na verdade de muito preço, não convém todavia publicá-lo pelo comprometimento que sua publicação poderia levar a pessoas ainda existentes; e por isso a comissão é de parecer que o sobredito documento seja guardado nos arquivos do instituto até que todos os nomes nesse documento mencionados tenham comparecido perante o tribunal da posteridade (RIHGB, 1839, *apud* MENDES, 2011, p. 59).

A decisão pelo arquivamento de documentação que pudesse comprometer determinados sujeitos, ainda vivos, contrasta com a celeridade com que, segundo Mendes (2011), o trabalho de Domingos José Gonçalves de Magalhães, médico e poeta, foi avaliado, pois foi premiado em 1847 e imediatamente publicado em 1848. Com um trabalho intitulado *Memoria historica e documentada da revolução da provincia do Maranhão desde 1839 até 1840*, Magalhães registrou os feitos do futuro duque de Caxias ao passo que minimizava a Balaiada, insurreição

que teve por chefes Raimundo Gomes, um cafuzo que fazia balaios, e o negro Cosme (MENDES, 2011). A seletividade tinha, por assim dizer, estreita relação com os objetivos do IHGB, cuja prioridade era elaborar uma história oficial e única para o Brasil, consagrar personagens e fatos memoráveis e excluir as tensões sociais que pudessem comprometer uma história gloriosa e digna de ser apresentada às outras nações do mundo.

## **2.2 Propostas de ensino para a História do Brasil: o Colégio Pedro II**

O IHGB também tinha por objetivo, como foi visto, promover os conhecimentos de história e geografia do Brasil por meio do “ensino público”, o que levou os “homens de letras” do império a elaborarem um saber histórico escolar no âmbito do CP II, instituição de ensino secundário, onde também atuavam como professores catedráticos. Segundo Gasparello (2011), nesse período não havia instituições voltadas para a formação de professores do ensino secundário e, por esse motivo, a atividade do magistério nesse nível de ensino esteve sob a responsabilidade de pessoas que desenvolviam profissões as mais diversas. Entretanto, uma característica os identificava como grupo: eram pessoas “letradas”, cujo interesse por livros era demonstrado tanto pela leitura e aquisição de impressos quanto, em alguns casos, pela constituição de uma biblioteca particular.

A autora afirma que a segunda metade do século XIX foi o momento em que se definiu, tanto na Europa quanto no Rio de Janeiro, a “identidade social dos intelectuais como grupo”. Na capital do império, foi exatamente de um grupo de pessoas cultas – especialmente médicos, bacharéis e jurisconsultos –, com ativa participação na imprensa brasileira, que “saíram os professores do ensino secundário que deveriam ser, principalmente, detentores de uma cultura humanística: ser professor era ser reconhecidamente letrado” (GASPARELLO, 2011, p. 469).

Gasparello (2011) chama atenção para o fato de que muitos deles já atuavam em instituições de ensino secundário e superior, tais como Faculdade de Medicina, Escola Normal da Corte, Liceu de Artes e Ofícios, Academia Militar, Escola Nacional de Belas Artes e, principalmente, o CP II, cuja relevância para este trabalho se encontra no fato de ter sido o espaço onde os “homens de letras” participaram desse projeto de instituir a história (do Brasil) como uma disciplina escolar. Ainda segundo a autora, esses sujeitos participaram, a partir de sua produção e experiências sociais, de um processo que possibilitou o “surgimento e ampliação de novos campos de saberes, organização do ensino e formas de ensinar e aprender” (GASPARELLO, 2011, p. 466).

Escrever livros didáticos tornou-se, então, uma prática comum entre professores do

ensino secundário, principalmente no final do século XIX, uma vez que essas duas atividades intelectuais estavam associadas às pessoas letradas do império, ao mesmo tempo que as distinguiam da população iletrada. Gasparello (2011, p. 466) afirma que “a tarefa de produzir livros para o ensino foi assumida como necessária e própria à função docente, o que contribuiu para o surgimento das primeiras obras didáticas da escola secundária brasileira no período imperial”.

Essa dinâmica que se desenvolveu ao longo do século XIX, articulando “homens de letras”, instituições de reconhecido prestígio social, produção de uma história nacional e o seu ensino por meio da elaboração de livros didáticos permite compreender de que forma a produção didática desses sujeitos articula conhecimento histórico e conhecimento escolar. Permite, ainda, refletir sobre a estruturação de disciplinas, uma vez que, segundo Vinão (2008, p. 204), elas podem ser entendidas como “campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias”.

A constituição do ensino secundário como curso regular e a estruturação do ensino de História no Brasil estão vinculadas à criação do CP II no ano de 1837. Idealizado pelo Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, o Colégio se tornou uma espécie de modelo para as demais instituições de ensino secundário no país, como os seminários religiosos e colégios particulares, pois estava comprometido com a formação dos jovens da “boa sociedade imperial brasileira” (CUNHA JÚNIOR, 2008; ALVES; CENTENO, 2009).

O Regulamento nº 8, de 1838, que estruturou o CP II em termos administrativos, pedagógicos e culturais, foi elaborado pelo próprio Ministro do Império, formado em Direito, em Portugal. Inspirado em renomados colégios europeus, Vasconcellos elaborou o estatuto do Colégio e acompanhou seu funcionamento, apoiado por dois religiosos, o Frei Antônio de Arrábida e o Padre Leandro Rebello Peixoto e Castro, respectivamente reitor e vice-reitor do Colégio. Isso porque considerava-se que a Igreja era uma “Instituição que possuía vasta experiência no ramo da instrução brasileira, acumulada desde os tempos coloniais” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 29).

No regulamento, evidenciava-se, principalmente, a preocupação com as atribuições dos funcionários (reitores, vice-reitores, inspetores e professores), uma vez que deles dependia “a perfeição do trabalho a ser desenvolvido na instituição” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 30). Por essa razão, o corpo docente era composto por um grupo de intelectuais renomados, “criteriosamente escolhido”, cuja função era zelar pela instrução das Letras e ciências, propiciando uma formação voltada para os valores religiosos e pátrios. Aos professores caberia “*não só ensinar a seus Alumnos as Letras, e as Sciencias, na parte que lhes competir, como*

*tambem, quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deos, para com seus Pais, Patria, e Governo”* (REGULAMENTO N. 8, 1838, *apud* CUNHA JÚNIOR., 2008, p. 33, grifos do autor).

O CP II se estruturou como uma instituição preocupada, sobretudo, com a formação dos futuros dirigentes do país e, ao mesmo tempo, em configurar um modelo de instrução pública secundária através de uma regulamentação sistemática das atividades dos profissionais que a integravam. Em contrapartida, esses profissionais, que já eram pessoas consideradas notáveis na sociedade brasileira, ampliavam sua reputação através do pertencimento à instituição<sup>34</sup>.

Cunha Jr. (2008) destaca que as famílias que buscavam matricular seus filhos nessa instituição tinham por objetivo proporcionar-lhes uma formação abrangente que os distinguisse de outros grupos sociais. Isso porque a ênfase numa educação literária visava formar o “homem de letras” conhecedor da natureza, da produção humana, das línguas clássicas e modernas. Essa formação se fazia conhecer no Decreto de 2 de dezembro de 1837, que inaugurou o Colégio, o qual previa que naquele estabelecimento seriam “ensinadas as línguas latina, grega, franceza e ingleza, rhetorica e os princípios de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botânica, chimica, physica, arithmetica, álgebra, geometria e astronomia” (COLLEÇÃO DE LEIS DO BRASIL, 1838, *apud* SANTOS, 2009, p. 63). A perspectiva humanista que o orientava tinha por objetivo uma formação integral dos indivíduos, voltada para a cultura geral.

Sobre a dinâmica de estudos estabelecida pelo Regulamento do Colégio em 1838, Santos (2009, p. 68-69) afirma que

[...] a duração do curso inicial no Colégio seria de 8 anos, com estrutura seriada e sequencial e séries identificadas como aulas, em um sistema decrescente pelo qual o curso iniciava-se na oitava aula. A disciplina História era ministrada a partir da sexta aula (correspondendo ao terceiro ano do curso), tendo continuidade nas quinta, quarta, terceira, segunda e primeira aulas, sendo portanto considerada uma matéria de peso em um currículo que primava pela formação clássica e erudita. Nesses primeiros anos do curso, História e Geografia compunham uma mesma cadeira. Enquanto a Geografia era ensinada nas oitava, sétima e sexta aulas (nesta última também acompanhada por dois tempos de História), a História fazia parte de praticamente todo o curso, com carga bem mais elevada do que a Geografia.

Desde a fundação do Colégio, o ensino de história esteve presente e tinha por finalidade a ampla instrução dos alunos. Na cadeira de História Universal eram contemplados conteúdos

---

<sup>34</sup> É importante destacar que a proposta de um ensino de história no CP II sofreu alterações ao longo do século XIX por meio de decretos imperiais, segundo os objetivos dos programas de ensino. De acordo com Gasparello (2004), entre os anos de 1838 e 1901, os planos de estudos voltados para o ensino de história foram reformulados por dez regulamentos.

de “Geografia e História Antiga, Geografia e História Média e Moderna, História Contemporânea e História do Brasil”, cujos assuntos eram distribuídos ao longo dos anos do curso (GASPARELLO, 2011, p. 472)<sup>35</sup>. De acordo com Santos (2009, p. 62), o CP II constituiu-se no lugar em que se produziu uma história escolar, pois foram criados “espaços e tempos para o ensino da História de forma articulada à construção de uma história científica que, no caso brasileiro, tinha como locus privilegiado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”. O fato de ambas as instituições serem fundadas e mantidas pelo Estado Imperial exercia influência sobre os trabalhos ali desenvolvidos, pois eles deveriam corresponder aos interesses do imperador. As “cadeiras” ou disciplinas que integravam os programas de ensino, por exemplo, eram definidas pelo governo imperial.

Isso implica dizer que o CP II participou, então, de uma tentativa do governo imperial de forjar os elementos da nacionalidade brasileira, sistematizando e escolarizando os saberes que eram produzidos sobre o país. A produção do conhecimento relacionado a história, língua, fauna, flora e ao próprio território, constituía cadeiras dos planos de estudo do Colégio, tais como Geografia, Literatura Brasileira, Corografia do Brasil, História do Brasil.

A relação existente entre a produção acadêmica da história brasileira, levada a cabo pelo IHGB e a história escolarizada, sob a responsabilidade do CP II, propiciou o surgimento de uma história marcada por concepções europeias de “nação” e “pátria”. É importante destacar, ainda, que o Colégio se tornou o principal produtor da historiografia didática do período imperial, uma vez que os livros ali utilizados se tornaram referências para o estudo da História – e de estudos para exames preparatórios – em outras instituições de ensino. Afora isso, os seus professores também eram autores de livros didáticos, tornando-se pioneiros na produção didática voltada para o ensino de história (TOLEDO, 2005).

A autora afirma que, tendo em vista a finalidade última do Colégio de formar a elite dirigente do país, a proposta adotada foi abordar a genealogia das nações: revisitar a antiguidade a fim de buscar as origens da nação de modo a explicar e fortalecer a identidade nacional. Desta forma, seria imprescindível aos alunos conhecer a constituição das nações, seu passado, os feitos de seus líderes/heróis, para que pudessem verificar como os sujeitos, identificados com sua nação, empenhavam-se na busca pela sua legitimação.

O fato de não haver, inicialmente, obras produzidas por autores brasileiros fez com que livros estrangeiros fossem traduzidos e adaptados pelos professores do Colégio, com vistas a serem utilizados no ensino de História Universal e também na abordagem da História do Brasil.

---

<sup>35</sup> Em 1841, a duração do curso foi reduzida de 8 para 7 anos (SANTOS, 2009).

Nesse sentido, na dinâmica de constituição do saber histórico escolar, Toledo (2005) destaca que o ensino de História do Brasil foi marcado por dois compêndios escolares que buscavam apresentar o Brasil alinhado com o processo de constituição das nações europeias, sendo “descoberto e integrado” à civilização pelo colonizador europeu. Ambos os livros se apoiavam em obras estrangeiras e foram produzidos por Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, *Resumo de História do Brasil até 1828* (1831), e José Ignácio de Abreu e Lima, *Compendio da História do Brasil* (1843), autores que não integravam o quadro docente do CP II. Este último foi utilizado até finais da década de 1850, quando foi adotado o livro de Joaquim Macedo.

O ministro do império na ocasião da criação do Colégio tinha especial cuidado com a seleção de professores e também dos compêndios a serem utilizados, embora o conteúdo das disciplinas ficasse sob a responsabilidade dos professores. Eles participavam no Conselho Colegial da instituição e colaboravam na elaboração de programas de ensino e – o que implica dizer – na produção dos programas de ensino das disciplinas.

Segundo Santos (2009), o primeiro professor catedrático de história do CP II foi Justiniano José da Rocha (1811-1864). Com formação literária inicial na França, bacharel em ciências sociais e jurídicas pela academia de São Paulo, foi designado em 1838 para ministrar conteúdos de História Antiga, História Romana, Geografia e História Pátria. Ele produziu dois compêndios nessa área: *Compêndio de Geografia Elementar* (1838) e *História Universal* (1848)<sup>36</sup>. Em 1847, tomou posse via concurso de títulos para a cadeira de Geografia Descritiva e História Universal, João Baptista Calógeras. Com formação clássica em Paris e dedicado aos estudos de história, era membro do IHGB, assim como o seu antecessor.

No ano de 1849, o médico, romancista e político Joaquim Manuel de Macedo foi nomeado para as cadeiras de Geografia e História Antiga. É importante destacar que até esse momento os conteúdos de História do Brasil constavam nos programas de ensino do CP II como parte dos conteúdos de História Universal e Moderna, e estavam, ambos, na cadeira da Geografia. A partir de então, inicia-se um movimento no sentido de definir uma especificidade para o ensino da História Pátria, que começa ainda em 1849, com a sua separação da História Universal e com a definição de professores específicos para o seu ensino.

No período mencionado, os primeiros livros didáticos *História Antiga* e *História Romana* foram traduzidos por Justiniano José da Rocha, e privilegiavam, além da história bíblica, as civilizações greco-romanas e suas contribuições para a civilização ocidental. Em 1850, Santos (2009, p. 92) afirma que

---

<sup>36</sup> Essas informações constam no *Dicionário Bibliográfico* de Blake (1899), que indica outras datas para seu nascimento e morte: 1812 e 1862, respectivamente.

poucas alterações foram feitas no elenco de conteúdos apontados em 1849, o que nos permite afirmar que o programa de ensino era, na verdade, um elenco de tópicos ou conteúdos fundamentais escolhidos pelos professores catedráticos em consonância com os seus livros didáticos e com a concepção de ensino de História do IHGB.

Quando menciona a manutenção dos conteúdos, a autora se refere aos temas utilizados em 1849 para avaliar os alunos em exames, pois eles indicavam os conteúdos ensinados à época, caracterizados por remeterem a uma história “eurocêntrica”, “cronológica” e “biográfica”. No programa de 1850, o ensino de História do Brasil era ministrado no primeiro ano do curso e consistia numa narrativa que contemplava um período histórico compreendido entre o descobrimento – sem mencionar o momento anterior à colonização – e a Independência, visando apresentar a origem e constituição nacional por meio do registro de nomes, datas e fatos. Merece destaque a presença do indígena, a quem o colonizador trataria de civilizar por meio da catequese e da imposição de sua cultura. Em 1856, a História foi identificada como História Moderna e seu conteúdo mantinha a mesma perspectiva dos anos anteriores, com ênfase nos personagens, obedecendo a uma ordem cronológica.

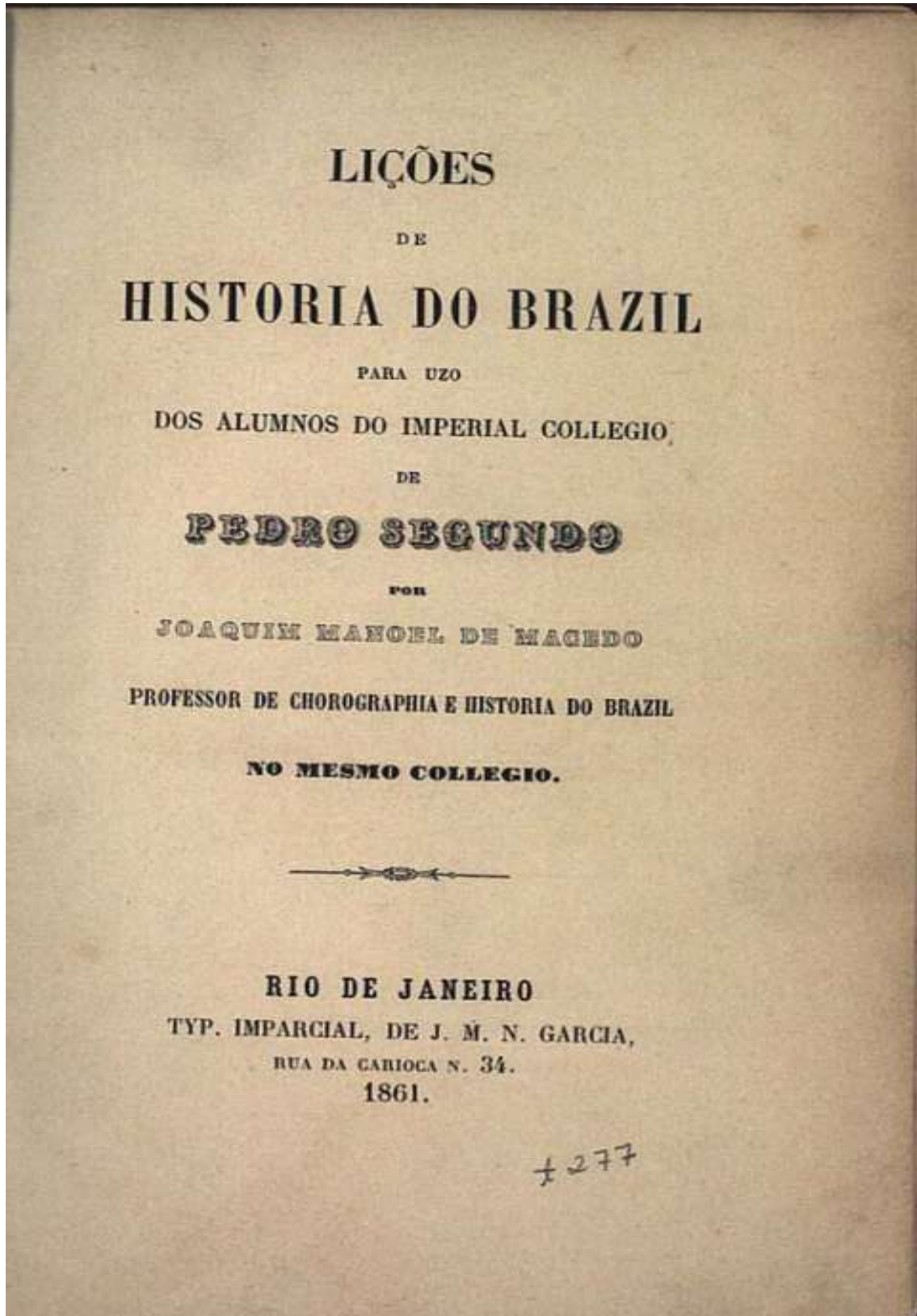
O primeiro catedrático a assumir o ensino de História do Brasil foi o poeta Gonçalves Dias, que, uma vez afastado, foi substituído em 1853 por Calógeras, e este por Joaquim Macedo em 1858, designado em caráter permanente. É importante ressaltar que a atuação de Macedo se inicia num momento em que a História do Brasil – ainda vinculada a corografia – havia se tornado disciplina obrigatória no Colégio, por meio do Decreto de 24 de outubro de 1857<sup>37</sup>. De acordo com Gasparello (2009, p. 473), “a criação da cadeira significou ter um professor especialmente designado para a docência, um titular “catedrático” responsável pela proposição de mudanças na programação junto ao conselho de professores”. Resultou disso que a experiência de Macedo como catedrático dessa disciplina motivou-lhe a escrever, no ano de 1861, *Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo*, obra que traria mudanças significativas para o ensino de História do Brasil, especialmente no que diz respeito ao método adotado.

---

<sup>37</sup> Segundo Bittencourt (2008), a obrigatoriedade da disciplina História do Brasil no CP II fez com que as editoras demonstrassem grande interesse em publicar livros de História do Brasil, em meados do século XIX. Ademais, esses livros eram produzidos por homens letrados pertencentes à elite intelectual brasileira, sócios do IHGB e professores do CP II, instituições, por si só, suficientemente capazes de promover idoneidade e aceitação desses autores por parte do público docente.



Figura 2- *Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo* (Capa).



Fonte: MACEDO, 1861.

As informações contidas na capa do livro evidenciam, de imediato, que se tratava de uma obra escrita por um professor do CP II para os alunos daquela instituição e, no prólogo, o autor explicita da seguinte forma as motivações para elaborá-lo:

Professando desde alguns annos a Historia do Brazil no Imperial Collegio de Pedro II, reconhecemos no fim de breve experiencia que se fazia sentir a falta de um compendio dessa matéria que fosse escripto e methodizado de harmonia com o systema de estudos adoptado naquelle importante estabelecimento, e tambem comprehendemos que á nós como professor da cadeira respectiva, cumpria mais que á outro qualquer procurar satisfazer uma tal necessidade. Em desempenho do nosso dever mettemos hombros á empreza, tendo sempre de memoria que escrevíamos para estudantes, cuja intelligencia já um pouco desenvolvida não tinha de contentar-se com uma rescrita exposição de factos e simples recordação de datas e ainda não bastante esclarecida mal podia elevar-se ás alturas de transcendentés apreciações philosophicas. Marcando á nossos passos um caminho que assim se desviava, de dous extremos oppostos, não sabemos se alguma vez ou muitas nos apartamos da senda que pretendemos seguir ou se acertadamente attingimos o nosso fim. A tarefa de que nos encarregamos difficil e espinhosa em muitos sentidos, mostrou-se-nos entretanto menos rude; porque não hesitamos em pôr em abundante tributo a nosso favor algumas obras antigas e modernas sobre a Historia Patria, e mais que muito a *Historia Geral do Brazil* do Sr. Varnhagen, que especialmente em verificação de factos e de datas é a melhor de quantas até hoje temos estudado. Assim não nos apavona a pretensão de ter escripto couzas novas; adaptamos apenas ao methodo que empregamos, o que outros escreverão antes e melhor do que nós o poderíamos fazer: sabemos disso, e dizemo-lo o primeiro antes de todos. Entregando aos nossos juízes este 1º volume que compreende a parte da Historia do Brazil designada para o estudo dos alumnos do 4º anno do Imperial Collegio de Pedro II, esperamos a sua justa decizão sobre o merecimento que por ventura ele possa ter para ou abandonar um empenho que se conhecerá superior ás nossas forças, ou proseguir nelle com dobrada animação, se o principio da obra fizer acreditar que vale a pena leva-la ao cabo (MACEDO, 1861; grifos do autor).

O primeiro elemento a ser destacado é que Macedo não era professor de História, mas foi nomeado para o cargo em função de sua condição de “homem de letras”, assim como os catedráticos que o antecederam. Isso implica dizer que os conteúdos selecionados para suas aulas eram o resultado de sua pesquisa em livros e documentos disponíveis. Essa trajetória explicita não somente a constituição de uma disciplina, mas também a adaptação de um sujeito à função de professor de história, uma vez que “o termo ‘cadeira’ foi utilizado para designar uma especialidade de estudos a ser ministrada pelo respectivo professor – o catedrático – tanto no Colégio Pedro II quanto em institutos superiores” (SANTOS, 2009, p. 71).

O fato de o autor elaborar o seu prefácio no plural sinaliza para o fato de que a experiência como docente na disciplina de História do Brasil colocou o próprio Macedo e,

certamente, os outros professores que a ministraram ou aqueles que participavam do Conselho Colegial diante da necessidade de adotar um livro específico para o ensino de História do Brasil. E, nesse sentido, ele enfatiza que os professores seriam as pessoas mais indicadas para atender a essa demanda; afinal, a seleção dos conteúdos, conforme já mencionado, era responsabilidade de cada catedrático.

Outro elemento a ser destacado é a necessidade de um livro didático alinhado e “metodizado” de acordo com os programas de ensino da instituição, o que levou Macedo a produzir uma obra voltada para o ensino de História do Brasil com um método considerado apropriado para alunos do 4º ano do CP II. Dessa forma, seu livro foi organizado em 11 lições e, além das “Considerações preliminares”, aborda desde o descobrimento do Brasil em 1500 até o ano de 1581, na lição que trata do domínio espanhol. O livro apresenta quadros sinóticos ao final de cada lição, com ênfase nos personagens, seus atributos, feitos e acontecimentos que protagonizaram e o respectivo ano.

Segundo Mattos (1993, p. 94), o segundo volume seria publicado em 1863, para os alunos do 7º ano. O conteúdo se iniciaria com o “‘Domínio da Espanha: considerações gerais. Estado em que se achava o Brasil em 1581’ até a ‘Aclamação e coroação do primeiro imperador do Brasil. Guerra da Independência’”. Este compêndio, segundo o autor, era uma obra mais detalhada e filosófica, tendo em vista que o público a que se destinava, segundo o próprio autor, eram “estudantes mais habilitados” (MACEDO, 1863, *apud* MATTOS, 1993; GASPARELLO, 2004).

A adoção desse método demonstra a articulação dos conhecimentos históricos e didáticos de Macedo, pois ele afirma que, ao escrever sua obra, procurou adequar-se à “inteligência já um pouco desenvolvida” de seu público leitor, que não estava preparada para reflexões filosóficas, mas, ao mesmo tempo, não deveria estar restrita à exposição de fatos e datas.

Finalmente, o autor menciona que consultou obras antigas e modernas sobre a Pátria, sem a pretensão de ter escrito um livro inédito. Entretanto, ao afirmar que sua referência maior foi Varnhagen, ele sinaliza para a preponderância de sua obra, *História geral do Brasil*, ao mesmo tempo em que demonstra indiferença em relação à proposta de von Martius para a escrita da História do Brasil, premiada no IHGB na década de 1840. De acordo com Gasparello (2004), a obra de Varnhagen, publicada em 1854, estabeleceu os fundamentos de uma história oficial validada pelo IHGB, tornando-se referência na elaboração de livros didáticos para divulgação da história pátria, sendo considerada o marco do início de uma produção historiográfica com métodos modernos por preconizar o uso de fontes documentais.

É importante destacar uma diferença fundamental entre estes autores no que diz respeito a seus trabalhos: enquanto von Martius acenava para a abordagem das diferentes raças sem, contudo, posicionar-se em relação à sua condição no Brasil, o discurso de Varnhagen, segundo afirma Gasparello (2009, p. 478), “é de justificação e defesa da escravidão negra e da ação autoritária em relação aos índios”.

Em 1862, um ano após ser publicado, o livro didático *Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II*, de Joaquim Manuel de Macedo, tornou-se referência no ensino de História. Um novo decreto, nesse mesmo ano, estabeleceu o ensino de História Antiga e Medieval conjuntamente, História Moderna e Contemporânea e História e Corografia do Brasil.

Desta forma, as *Lições* de Macedo tornaram-se um “modelo” de historiografia didática, fazendo com que, a partir de sua publicação, fossem priorizados para o ensino de História do Brasil aqueles produzidos pelos catedráticos do colégio (TOLEDO, 2005; GASPARELLO, 2009). Isso permite afirmar que o fato de atuar no magistério passou a ser um fator significativo no que diz respeito à seleção dos materiais didáticos a serem utilizados, uma vez que estava relacionado ao conhecimento do professor sobre os princípios e objetivos do CP II, num momento em que o IHGB já havia definido quais saberes sobre o passado nacional poderiam ser divulgados. Nas palavras de Mattos (1993, p. 71), a singularidade de Macedo é que “na sua pessoa não apenas estavam reunidas as duas instituições; nela sobretudo ganhavam unidade duas práticas distintas: a de uma ‘história verdadeira’ e a de promover um conhecimento ‘por meio do ensino público’”. E, nesse sentido, seu maior diferencial como autor de livro didático, seria o método adotado, que organizou a apresentação dos fatos em lições.

Após o falecimento de Joaquim Macedo, apenas dois autores assumiram a cadeira de História e Corografia do Brasil no século XIX: o primeiro deles, Capistrano de Abreu (1853-1927), autodidata e frequentador da Biblioteca Nacional, ingressou no Colégio em 1883, defendendo a tese da intencionalidade da descoberta do Brasil<sup>38</sup>. Crítico de Varnhagen por sua concepção de história que influenciou Joaquim Macedo, foi autor de *Caminhos antigos e povoamento do Brasil e Capítulos de História Colonial 1500-1800* (1907). Por fim, em 1889, a cadeira ficou sob a responsabilidade do médico Mattoso Maia, que, diferentemente dos outros professores mencionados, não era sócio do IHGB. Foi autor de *Lições de História do Brasil*,

---

<sup>38</sup> Em 1882, o decreto de 23 de junho alterou a forma de ingresso no CP II, exigindo dos candidatos defesa de tese, provas oral e escrita, além de provas práticas para as cadeiras de Química, Física e História Natural (SANTOS, 2009).

*proferidas no internato do Imperial Collegio de Pedro II pelo professor Dr. Luis de Queirós Mattoso Maia.*

As disciplinas Geografia e História, segundo Santos (2009), foram separadas, definitivamente, em 1881, por meio do Decreto nº 8.051, assinado pelo Ministro Sodré Pereira. A autora ainda afirma que a última alteração do currículo do CP II, no período imperial, ocorreu em 1882, momento em que a disciplina História estava totalmente separada da Geografia e tinha por título História Geral. Em cada série, a disciplina equivalia a um conteúdo específico: no quinto ano, por exemplo, correspondia às Histórias Antiga e Média; no sexto, às Histórias Moderna e Contemporânea. Os alunos cursavam, no sétimo ano, História e Corografia do Brasil, que, embora independente da História Universal, ainda apresentaria elementos relacionados à geografia até o ano de 1898.

O ensino de História do Brasil permite verificar um movimento no qual atuam o governo imperial, definindo quais “cadeiras” ou disciplinas integrariam os programas do ensino secundário, e a comunidade escolar do CP II, estruturando os programas, selecionando os conteúdos, organizando as aulas e elaborando livros didáticos. Esse movimento oferece elementos para se pensar a consolidação de uma disciplina em sua relação com os livros didáticos, produzidos pelos catedráticos do CP II mediante a necessidade de ensinar a história pátria e, também, a profissionalização docente, uma vez que, no Brasil, médicos, poetas, autodidatas, enfim, os “homens de letras” se constituíram como professores de história no ofício de sua profissão.

É importante ter em vista que o processo de elaboração dos programas de ensino e, posteriormente, da organização das disciplinas e dos conteúdos a serem abordados estavam em consonância com os objetivos do IHGB, cujos sócios produziam a história nacional e, ao mesmo tempo, orientavam quais conhecimentos deveriam ser ensinados. Nessa perspectiva, o saber pode ser compreendido de acordo com a concepção de Foucault (2008, p. 204), que o define como “o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso”. Em outras palavras, o saber é um conjunto de elementos constituídos regularmente numa prática discursiva, os quais são essenciais para instituir uma ciência.

Numa outra dimensão, a dinâmica de organização do ensino de história no CP II, com os seus vários enfoques – universal, antiga, moderna, sagrada, pátria –, sua associação a outros conteúdos, como a geografia, a fim de ampliar a narrativa para também contemplar a descrição física do território e, especialmente, a busca pelos conteúdos considerados ideais para se atingir o objetivo de construir uma história para o Brasil evidenciam que

as disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc (VIÑAO, 2012, p. 204).

No caso brasileiro, o saber histórico escolar produzido pelos “homens de letras” para o ensino secundário teve repercussões na instrução primária, tanto no que diz respeito à definição da História do Brasil como um(a) conteúdo/disciplina específico(a) quanto no fato de esses sujeitos também elaborarem livros didáticos para o ensino nesse nível escolar. É preciso ter em vista que, segundo Mattos (1993), a instrução pública no Brasil império visava a “ordenar”, “civilizar” e “instruir”, por meio de diversas medidas legais voltadas para educação; da construção de instituições que difundissem novas ideias e valores; e da elaboração e controle de livros didáticos. Entretanto, a autora ressalta que “os homens responsáveis pelos rumos do governo do Estado não poderiam deixar de reafirmar no campo da Instrução Pública a maneira hierarquizada como concebiam a sociedade imperial” (MATTOS, 1993, p. 58), o que justificou a criação de projetos de educação distintos para a população brasileira<sup>39</sup>.

### **2.3 Instrução primária e ensino de História do Brasil**

De acordo com Gondra e Schueler (2008), ainda que várias iniciativas no sentido de constituir a “forma escolar” no Brasil remontem ao período colonial, com iniciativas católicas e por meio das aulas régias, no século XIX ela é inventada e legitimada de forma mais efetiva, em consonância com a organização do Estado Nacional. No que diz respeito à escola elementar, os autores afirmam que,

No Brasil, ao observar a capilarização do modelo escolar ao longo do século XIX, fica perceptível a adesão do Estado, Igreja e da sociedade civil a esta forma de interferir no curso da vida e no funcionamento geral da sociedade. Adesão que implicou um investimento na construção de uma malha escolar diferenciada, acionada e voltada para públicos específicos, o que permite pensar o jogo social no qual a escola foi inscrita e que, desde então, vem ajudando a delinear (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 82).

Tendo em vista que a legislação impedia os escravizados, os portadores de doenças

---

<sup>39</sup> Nesse sentido, a autora cita como exemplo um relatório no qual o então Diretor de Instrução da Província da Bahia, Abílio César Borges, afirmava em 1856 que “à divisão natural da sociedade deveriam corresponder as escolas inferior, média e superior” (MATTOS, 1993, p. 58).

contagiosas e aqueles que não foram vacinados de se matricularem nas escolas públicas, os autores destacam que a política pública para a instrução primária teve em vista, primeiramente, manter o regime do trabalho escravo e, também, converter a escola em um lugar para pessoas saudáveis e livres. Mais do que isso: “ao definir o repertório de saberes da escola primária, o Estado explicita o que pretende: agir sobre meninos e meninas. Ação que busca unificar a língua, selar ainda mais os vínculos do Estado com a Igreja católica e criar uma história para o Brasil” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 54).

Os autores ainda destacam que o Estado estabeleceu o ensino mútuo como método de ensino oficial para as escolas, demonstrando que as elites letradas do império estavam atentas aos métodos utilizados em países do Velho Mundo. A dinâmica utilizada no ensino mútuo pode ser assim sintetizada: o mestre ensinava as lições de leitura, escrita, catecismo e cálculos aos alunos mais adiantados da escola – denominados monitores – e estes, em seguida, instruíam grupos de alunos. Esse método de ensino contava, também, com a figura do inspetor, que vigiava os monitores, a fim de informar ao professor quais deveriam ser corrigidos ou premiados (SECO, s.d).

Gondra e Schueler (2008, p. 55) afirmam, ainda, que esse método já havia sido utilizado em países da Europa e das Américas, sinalizando para três elementos que atraíam os governantes brasileiros, quais sejam, “economia, rapidez e disciplina”, e destacam que ele não foi considerado vantajoso nas diferentes províncias, fazendo com que vários professores adotassem o método individual.

Tendo em vista que os livros didáticos de História do Brasil aqui analisados foram publicados no século XIX e destinados à instrução primária, é importante salientar que, segundo Pasche e Nascimento (2015, p. 1), “no Oitocentos, a instrução primária foi entendida como o nível mais necessário e importante no fenômeno de escolarização”. Entendida como um direito fundamental dos cidadãos brasileiros – segundo a Constituição de 1824 –, ela estava inserida num movimento mais amplo que considerava a população pobre “um conjunto ameaçador” e que, por isso, deveria ser instruída, governada, controlada, disciplinada e moralizada.

Schueler, Chamon e Vazquez (2010) corroboram e ampliam essa perspectiva, afirmando que o projeto civilizatório brasileiro concebia a instrução primária como uma possibilidade de se forjar a ideia de unidade nacional, por meio da propagação da doutrina católica, da língua pátria, dos símbolos e das “tradições nacionais” criados. A expectativa era de que a escola primária ou elementar seria um “mecanismo para propiciar a introjeção de uma determinada ordem, na qual o ‘povo mais ou menos miúdo’ pudesse aprender a naturalizar as desigualdades sociais, respeitar as hierarquias, ter amor pela pátria e temor a Deus”

(SCHUELLER; CHAMON; VAZQUEZ, 2010, p. 18-19).

Esse empreendimento foi realizado não somente pelo Estado, mas também por instituições religiosas, sociedades particulares, agremiações, além daqueles que ministravam aulas particulares. Daí Gondra e Schueler (2008, p. 62) afirmarem que “no decorrer do século XIX, a educação foi pensada no plural, como também foram plurais as forças educativas que, de modo associado ou concorrente, delinearão iniciativas e constituíram formas e práticas diversas para promover os projetos de educação e de nação”.

Em relação à capital do Império, Pasche e Nascimento (2015) destacam, dentre outras, a Sociedade Amante da instrução, a Associação Protetora da Infância Desamparada e o Externato da Imperial Irmandade do Divino Espírito Santo, que atendiam crianças, jovens e adultos pobres. Alguns colégios particulares recebiam alunos pobres e não cobravam mensalidades; alguns deles recebiam subvenções do próprio Estado, a partir de justificativas que apontavam para o excesso de meninos e meninas pobres fora da escola, dada a falta de vagas nas escolas públicas, e para a distância destas em relação ao local onde moravam esses sujeitos. De acordo com as autoras,

Os primeiros registros acerca das práticas formais de subvenção pública a estabelecimentos particulares, confessionais ou laicos na Corte Imperial, datam de período posterior ao decreto que estabelece o Regulamento de 1854, segundo o qual (Artigo 57º) os menores de 12 anos, encontrados “vagando pelas ruas da Corte”, em estado de pobreza ou “indigência, deveriam ser matriculados nas escolas públicas ou particulares subvencionadas pelo Estado. O Decreto 7247 de 19 de Abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho) reafirma as medidas de subvenção a estabelecimentos particulares (PASCHE; NASCIMENTO, 2015, p. 7).

Observa-se, portanto, o interesse do Estado imperial em instruir a população pobre no século XIX, o que o levou a estabelecer parcerias com diversas instituições e apoiá-las em sua manutenção, doando livros de matrículas e compêndios escolares, por exemplo, a fim de garantir o seu funcionamento administrativo e pedagógico. Em 1888, havia 457 colégios oferecendo ensino primário, subvencionados pelo Tesouro Nacional em todo o país. As autoras chamam atenção, também, para o fato de que em algumas localidades do Rio de Janeiro, o número de escolas subvencionadas pelo Estado era superior àquele de escolas públicas: num Relatório do Presidente da província do Rio de Janeiro do ano de 1885, constava que na cidade de Capivari existiam 3 escolas públicas para meninos e 9 escolas subvencionadas, enquanto em Itaborahy existiam 12 escolas subvencionadas e 10 escolas públicas (PASCHE; NASCIMENTO, 2015).



É importante ressaltar que a Constituição restringia o acesso dos sujeitos escravizados apenas nas instituições públicas e, nesse sentido, Martinez (1999, *apud* PASCHE; NASCIMENTO, 2015, p. 9) identificou no mapa estatístico da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagôa – que oferecia curso noturno de ensino primário e ofícios – no ano de 1883 “um total de 267 alunos, sendo 165 adultos, entre 13 e 50 anos, e 102 menores, entre 6 e 13 anos. Entre os alunos matriculados, havia 2 espanhóis, 61 portugueses e 202 brasileiros, sendo 11 escravos”<sup>40</sup>.

A análise dos mapas escolares, relatórios ministeriais, ofícios e anúncios permitiu a Pasche e Nascimento (2015) acessarem informações relacionadas ao perfil do público escolar dessas instituições e afirmarem que ele era muito variado, incluindo ricos, pobres, brancos, negros, mestiços, brasileiros e estrangeiros. O objetivo principal era educar os estudantes para o “culto ao trabalho e ao progresso das artes e das ciências”, inseridas no projeto civilizador (PASCHE; NASCIMENTO, 2015, p. 9).

Essa missão civilizadora assumida pela escola, presente nos discursos dos governantes brasileiros, é também mencionada por Veiga (2008, p. 502), para quem a escola pública voltada para pobres, negros e mestiços no Brasil foi uma “invenção imperial”, na qual “a aprendizagem da leitura, da escrita, das contas, bem como a frequência à escola se apresentava como fator condicional de edificação de uma nova sociedade”. Embora a pesquisadora analise o público escolar no estado de Minas Gerais, é possível afirmar que o objetivo da instrução pública fosse o mesmo em todo o país, mesmo após a aprovação do Ato Adicional de 1834, que atribuiu a regulamentação do ensino elementar para as províncias.

Em sua pesquisa, Veiga (2008) constatou que o público-alvo da instrução primária eram os pobres que, embora apresentassem pertencimento étnico-racial diverso – brancos, negros e mestiços –, eram identificados de forma homogênea como classe inferior, haja vista que eram considerados não civilizados e deveriam, portanto, ser “retirados da ignorância”. Desta forma, mais do que um espaço no qual eram encontradas as crianças pobres – além de instituições de recolhimento –, a escola constituiu um espaço em que se produziu a identificação do “aluno pobre”, uma vez que a condição financeira de suas famílias era argumento recorrente para justificar a sua frequência irregular ou ausência na escola. Essa identificação também se fazia

---

<sup>40</sup> Veiga (2008) também aponta pesquisas nas quais constatou-se a prática de sujeitos escravizados aprenderem leitura e escrita desde o século XVIII: MORAES, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731- 1850. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 493-504, set./dez. 2007 e VILLALTA, Luiz Carlos. *Reformismo ilustrado, censura e práticas de leitura: usos do livro na América portuguesa*. Tese (Doutorado em História). Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. 553 p.

perceber na legislação que previa iniciativas no sentido de criar a caixa escolar, subsídios para professores particulares que optassem por ensiná-los e a compra de materiais pedagógicos para os alunos<sup>41</sup>.

Em linhas gerais, a autora constata que, embora tenha sido um projeto do governo imperial com vistas a civilizar a população pobre, a escola pública de instrução primária não alcançou o seu intento por uma série de fatores. Dentre eles, é possível destacar a situação financeira dos alunos, que inviabilizava a sua frequência às aulas, a atuação insuficiente do próprio governo com relação à estrutura da escola e à formação de professores, cuja consequência era a precariedade do funcionamento das instituições e, especialmente, a dissonância existente entre a expectativa de civilização e “a procedência” de alunos considerados difíceis de educar. Esses elementos combinados teriam levado a escola do século XIX a se reformular e adotar técnicas diversas no século XX – os testes escolares, por exemplo – a fim de selecionar alunos de “boa procedência” e alterar significativamente o perfil de seus alunos e alunas.

No que diz respeito ao ensino de história do Brasil, Schueler, Chamon e Vazquez (2010) afirmam que, ao longo de todo o segundo reinado (1840-1889), foi grande a preocupação, na corte imperial, com o ensino da história e geografia brasileiras nas escolas de instrução primária. Essa preocupação se manifestava tanto nos discursos das autoridades administrativas quanto nos materiais escolares produzidos por professores e professoras que atuavam em escolas primárias e secundárias.

Nesse sentido, as legislações educacionais são documentos importantes, haja vista que, por meio delas, o Estado imperial prescrevia os saberes que deveriam ser transmitidos na escola primária, numa tentativa de estruturar e controlar o currículo. A primeira legislação educacional, a *Lei de 15 de outubro de 1827*, responsável por criar as escolas de instrução primária “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, orientava que caberia aos professores ensinar

a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (LEI DE 1827, Art. 6º).

---

<sup>41</sup> Em 1854, o Decreto Couto Ferraz estabelecia que os cofres públicos proveriam todas as despesas de fornecimento de livros e outros materiais de ensino, além de fornecer “vestuário decente e simples” aos “meninos indigentes”, quando seus responsáveis não tivessem condições e a justificassem perante o Inspetor Geral (*Decreto nº 1.331-A*, de 17 de fevereiro de 1854, Art. 60). Compromisso que foi mantido na Reforma Leôncio de Carvalho em relação aos “meninos pobres” (*Decreto nº 7.247*, de 19 de abril de 1879, Art. 2º, § 3º).

Essa lei foi aprovada logo após a Independência política do Brasil, num momento anterior ao estabelecimento do IHGB e do CP II, o que demonstra que os governantes brasileiros já tinham como propósito que os alunos da instrução primária conhecessem a história do Brasil. Entretanto, note-se que, não se tratando ainda de uma disciplina específica, a lei sugere que a História do Brasil deveria ser trabalhada como recurso didático para momentos de leitura. Bittencourt (2004b, p. 31) afirma que “o ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o sentido moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes”, numa perspectiva de formação moral e cívica que caracterizaria o ensino do século XIX. Ademais, de acordo com Arantes (2013), as escolas brasileiras, até meados do século XIX, não contavam com livros de leitura e, por esse motivo, utilizavam materiais diversos para o seu ensino, tais como cartas, textos manuscritos, documentos de cartório, cartilhas portuguesas, Código Criminal e a Bíblia.

Esse projeto de formação teve continuidade com a promulgação do Ato Adicional em 1834, que decretou mudanças e adições à Constituição Imperial, criando as Assembleias Legislativas Provinciais, que, dentre outras funções, teriam de legislar sobre “instrução publica e estabelecimentos propios a promover-a”<sup>42</sup>. A interpretação dada a esse ato adicional implicou a descentralização do poder, fazendo com que cada província definisse seus programas de ensino, que eram implementados de acordo com o número de anos de estudos. No que diz respeito ao município da corte, sua legislação educacional, diferentemente das outras províncias, permaneceu vinculada ao governo central, por meio da pasta Negócios do Império (SCHUELER; CHAMON; VAZQUEZ, 2010).

A primeira legislação específica para a instrução primária na Corte foi a Reforma Couto Ferraz – *Decreto nº 1.331 A*, de 17 de fevereiro de 1854 –, que estabelecia as medidas para o ensino primário e secundário por meio de orientações sobre abertura, organização e manutenção das escolas, os conteúdos a ensinar, bem como os requisitos necessários para o exercício do magistério (VIEIRA, 2008). Para Schueler, Chamon e Vazquez (2010), num contexto em que se pretendia cumprir diretrizes de centralização do Estado, concentrando o poder político nas mãos de classes senhoriais ligadas ao Partido Conservador, essa reforma marca o momento em que se começa a consolidar o processo que regulamenta não somente a instrução primária e secundária, mas os dispositivos de controle sobre os livros didáticos e os saberes escolares.

Dentre as suas orientações, considera-se importante mencionar aquelas que buscaram

---

<sup>42</sup> Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, (1834, Art. 10, § 2º).

normatizar os conteúdos a serem ensinados e deliberar sobre os livros didáticos a serem utilizados. Nesse sentido, a primeira delas diz respeito ao próprio regime de ensino das escolas públicas primárias, que seriam organizadas em duas classes: a instrução elementar, identificada como escolas do primeiro grau, e a instrução primária superior, conhecida como escolas do segundo grau. O seu programa de ensino compreendia:

A instrucção moral e religiosa,  
 A leitura e escripta,  
 As noções essenciaes da grammatica,  
 Os principios elementares da arithmetica,  
 O systema de pesos e medidas do municipio.  
 Póde comprehender tambem:  
 O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,  
 A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,  
*Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,*  
 Os principios das sciencias phisicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida,  
 A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (DECRETO nº 1.331-A, 1854, Capítulo III, Art. 47; grifos nossos).

Os conteúdos do ensino elementar estavam restritos à primeira parte do Art. 47 – cuja ênfase incidia sobre leitura, escrita, noções de matemática e formação religiosa –, ao passo que as demais matérias, dentre as quais se encontra a História do Brasil, eram adotadas no segundo grau, conforme deliberações do Governo, a partir de proposta do Conselho Diretor. Essas deliberações se aplicavam, inclusive, nas escolas para o sexo feminino, que ensinavam os conteúdos previstos para o primeiro grau, acrescidos do ensino de bordados e trabalhos de agulha. A legislação sinaliza, portanto, um movimento que seleciona, estrutura e controla o que cada público escolar deve aprender em cada momento, segundo o gênero e os interesses do Estado.

Nesse sentido, é importante destacar as orientações da legislação relacionadas aos livros didáticos, aqui entendidos na perspectiva de Choppin (2000), que os compreende como suportes de um conjunto de conhecimentos acumulados em um dado momento – portanto, historicamente situados – e que, por essa razão, reproduzem as concepções de sua época e do grupo social que os produziu. Segundo Batista e Galvão (2008), eles se inserem na história dos textos impressos que, ao longo do tempo, foram utilizados na instrução, participando da institucionalização do ensino.

A Lei estabelecia que ao Inspetor geral caberia “rever os compendios adoptados nas

escolas públicas, corrigil-os ou fazel-os corrigir, e substituil-os, quando for necessário (DECRETO nº 1.331-A, 1854, Art. 3º, § 4º). No que diz respeito às instituições particulares, elas deveriam prestar contas, via relatório trimestral, das disciplinas lecionadas e dos compêndios utilizados, limitando-se, tal como ocorria nas escolas públicas, a utilizar livros autorizados. Esse controle sobre os livros didáticos, com vistas a delimitar os conteúdos que seriam ensinados e aprendidos, sinaliza a tentativa de refrear as liberdades dos leitores mediante a palavra escrita (CHARTIER, 2002).

Esse mecanismo de controle também era exercido pela Igreja católica, uma vez que a referida reforma ainda previa, em seu artigo 56, que “á adopção de livros ou compendios que contenhão materia do ensino religioso precederá sempre a aprovação do Bispo Diocesano” (DECRETO nº 1.331-A, 1854, Art. 56). Nesse sentido, Bittencourt (2008, p. 27) pondera que os homens letrados brasileiros dedicados a projetos educacionais entendiam que “um texto escolar deveria resultar, [...] diferentemente de outros livros, de um cuidadoso plano engendrado pelo poder constituído, articulado com outros discursos que definiam o saber escolar”.

Outro elemento importante a ser destacado é o incentivo à produção de livros didáticos, pois a legislação garantia prêmios aos professores e àqueles que se dedicassem à elaboração de compêndios e/ou melhor traduzissem obras estrangeiras adotadas pelo Governo. Ao longo do século XIX, essa produção também foi realizada por professores do ensino primário<sup>43</sup>.

Schueler, Chamon e Vazquez (2010, p. 22) enfatizam que, em relatório de 1855, o inspetor geral da instrução, Eusébio de Queiroz, destacava a escassez de livros apropriados para o ensino de história pátria na instrução primária, ao mesmo tempo em que “informava a decisão do Conselho de Instrução no sentido de providenciar a adoção dos compêndios de história do Brasil já publicados na Corte”, a partir da indicação do IHGB, sobre quais seriam os melhores e mais adequados. As autoras identificaram, ainda, entre 1854 e 1878, quatro obras voltadas

---

<sup>43</sup> A pesquisadora Alessandra Schueler coordenou um projeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, intitulado *Professores primários como intelectuais na cidade do Rio de Janeiro: experiências profissionais, produção escrita e grupos de sociabilidades (1860-1890)*, cujo objetivo é investigar a trajetória e a produção escrita de 20 professores primários. Dentre os resultados da pesquisa já apresentados e publicados, destacam-se: SCHUELER, A. F. M.; SILVA, Josele Teixeira da. *Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na Corte imperial (1860-1890)* (VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006); SCHUELER, A. F. M.; TEIXEIRA, Giselle. *Livros escolares e produção escrita de uma professora primária da Corte imperial: o caso de Guilhermina Azambuja Neves* (III Seminário de Educação - Memórias, Histórias e Formação de Professores, 2007); SCHUELER, A. F. M. de. Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (Corte imperial, 1860-1889). *Revista de Educação Pública*, v. 32, p. 50-65, 2007; SCHUELER, A. F. M.; CHAMON, Carla Simone; VAZQUEZ, Gabriel Vazquez. Ensinar história na escola primária oitocentista: o *Resumo da História do Brasil*, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. *Niterói*, v. 11, n. 1, p. 15-34, 2. sem. 2010. Acrescente-se, ainda, a pesquisa fruto de iniciação científica, orientada por Schueler: VAZQUEZ, Gabriel. *Professores como intelectuais: produção escrita e grupos de sociabilidade (1860-1890)* (2007).

para o ensino de história na instrução primária cuja compra foi expressiva, por parte do governo: Episódios da História Pátria, do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro; *Epítome da História do Brasil*, de José Pedro Xavier Pinheiro; *História Universal*, de Pedro Parley (traduzido pelo desembargador Lourenço José Ribeiro) e *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo.

A *Reforma Leôncio de Carvalho*, de 1879, cuja finalidade era reformar o ensino primário e secundário no município da Corte, apresentou “tentativas de modernizar a cultura escolar carioca, tornando o ensino religioso facultativo e introduzindo a coeducação dos sexos nas escolas primárias” (SCHUELER; CHAMON; VAZQUEZ, 2010, p. 20). No que diz respeito ao currículo do ensino primário, é possível observar que ele foi reorganizado de modo a explicitar melhor as disciplinas a serem ensinadas no primeiro e segundo graus, e ampliado a partir da inclusão de novos conteúdos, ficando assim organizado:

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas:

Instrucção moral.

Instrucção religiosa.

Leitura.

Escripta.

Noções de cousas.

Noções essenciaes de grammatica.

Principios elementares de arithmetica.

Systema legal de pesos e medidas.

Noções de historia e geographia do Brazil.

Elementos de desenho linear.

Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.

Gymnastica.

Costura simples (para as meninas).

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes:

Principios elementares de algebra e geometria.

Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.

Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.

Noções de lavoura e horticultura.

Noções de economia social (para os meninos).

Noções de economia domestica (para as meninas).

Pratica manual de officios (para os meninos).

Trabalhos de agulha (para as meninas) (DECRETO Nº 7.247, 1879; grifos nossos).

Primeiramente, é preciso observar que a própria legislação identifica esse conjunto de “saberes” a serem ensinados – que se organizam a partir de “noções”, “princípios”, “rudimentos” e “elementos” – como disciplinas, o que indica a tentativa de estruturação de um

currículo escolar. Nesse conjunto, a História do Brasil não configura mais um recurso didático para leitura, nem um conteúdo complementar integrado ao ensino de história e geografia, mas uma disciplina específica que deveria ser trabalhada nos dois níveis da instrução primária, o que implica o reconhecimento de sua especificidade como sabe escolar. Em segundo lugar, verifica-se que a História do Brasil é apresentada como disciplina da instrução primária num momento em que ela já havia alcançado o *status* de disciplina obrigatória no CP II desde o ano de 1857. Isso implica dizer que a sua sistematização no ensino secundário viabilizou a sua ressignificação como disciplina específica na instrução primária.

É nesse sentido que Bittencourt (2004b) chama atenção para o fato de que a importância do ensino de história nas escolas de instrução primária brasileiras foi acentuada à medida que esse nível de escolarização se estruturou e ampliou. A partir da década de 1870, especialmente, seu conteúdo foi responsável pela difusão da “história nacional”, ao mesmo tempo em que se constituía como um recurso pedagógico no processo de consolidação da identidade brasileira.

Considerando os elementos aqui apresentados, a abordagem se volta para os “homens de letras” do império, responsáveis pela produção dos livros didáticos aqui analisados, atentando-se, sobretudo, para as suas concepções históricas, metodológicas e educacionais.

### **CAPÍTULO 3- A HISTÓRIA DO BRASIL PARA A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NA PERSPECTIVA DE QUATRO HOMENS LETRADOS: DIFERENTES NARRATIVAS, MÉTODOS E ABORDAGENS**

Tendo em vista que o século XIX foi o momento em que a História do Brasil se consolidou como uma disciplina a ser ensinada nas instituições escolares e os “homens de letras” assumiram a função de autores de livros didáticos para o ensino dessa disciplina, é importante destacar que eles compartilharam, sobretudo, os pressupostos de duas escolas históricas na elaboração de seus livros didáticos: o positivismo, cujo fundador foi Augusto Comte (França, 1798-1857), e o historicismo, que teve em Leopold von Ranke (Prússia, 1795-1886) seu maior representante. De acordo com Faustino e Gasparin (2001), o positivismo se consolidou no século XIX e pressupunha que a ordem era condição fundamental para o progresso da humanidade. Nesse sentido, a sociedade era entendida como um “corpo social” dividido em muitas partes, e cada uma possuía uma função e importância. Ele se caracteriza por ser um modelo explicativo no qual

o real não é estático, porém, a dinâmica que ocasiona a transformação se dá de forma evolutiva, linear e previsível. Apresenta-se com um encadeamento objetivo, pois o estado da civilização humana em cada geração depende do estado da geração precedente e que irá produzir o seguinte. Essa forma de entender e explicar a sociedade nega o conhecimento *a priori* adotado pelos filósofos escolásticos e cria um encadeamento temporal entre passado, presente e futuro (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p. 159).

No que diz respeito à produção e interpretação histórica, o positivismo preconizava que o investigador buscasse a verdade sem se envolver com o objeto de sua investigação e sem ser influenciado pelo *espírito* do seu tempo. Esse método se alinhou a um movimento iniciado no século XVII, por meio do qual se atribuiu importância ao conhecimento científico e se ampliou as técnicas e instrumentos utilizados para se chegar à verdade, tais como observação, experimentação, comparação, classificação e explicação. Dessa forma, o caráter objetivo e científico conferido à História resultou da aplicabilidade dos mesmos critérios das outras ciências na investigação de fenômenos sociais. A produção de conhecimento histórico era orientada pela seleção de um grande número de acontecimentos registrados em documentos, a partir do qual seriam selecionados os fatos capazes de auxiliar na compreensão do presente.

O historicismo também pressupunha que o investigador deveria manter a sua objetividade em relação às fontes, objetos e contexto histórico a serem analisados e, também, a



neutralidade no que diz respeito às escolhas realizadas na construção de sua narrativa e interpretação dos fatos. Barros (2013a, p. 995) afirma que “a objetividade rankeana [...] inicia-se com o compromisso de nada afirmar que não corresponda a uma informação presente na documentação”, que, depois de analisada, deve ser comunicada pelo historiador de maneira isenta. É importante ressaltar que, para Ranke, “consideram-se documentos apenas as fontes escritas, possíveis de serem coletadas, reunidas e criticadas” (FAUSTINO; GASPARIN, 2001, p. 163). Faustino e Gasparini (2001) enfatizam, ainda, que a diferença do historicismo em relação ao positivismo é o fato de o historicismo conferir um caráter único aos fenômenos históricos, argumentando que cada época deveria ser interpretada segundo seus princípios, sem que sua interpretação fosse influenciada por crenças e avaliações da época do pesquisador.

Os autores ainda destacam que o positivismo concebia a educação como o meio de libertar o homem da desordem, da anarquia moral e da ignorância, devendo, portanto, permitir que todos os sujeitos se apropriassem dos valores do conhecimento. Entretanto, os conteúdos das disciplinas eram vistos como algo para ser ensinado e não debatido, discutido. Nesse sentido, a História tornou-se particularmente importante por participar da proposta positivista de uma educação moral e cívica dos sujeitos, função que também caberia à família.

Nessa perspectiva, neste capítulo são abordados os sujeitos responsáveis pela elaboração das obras aqui analisadas, atentando para a sua atuação na sociedade imperial e os seus vínculos institucionais. Posteriormente, apresentam-se os livros didáticos, destacando-se os modos de organização textual, seus protocolos de leitura e os fatos selecionados para o ensino da História do Brasil na instrução primária.

Com diferentes percursos formativos, os “homens de letras” do império estavam inseridos numa teia de relações sociais que lhes permitiram vincular-se a instituições reconhecidas e assumir cargos de prestígio, dentre os quais o de responsáveis pela escrita da História do Brasil, quer numa perspectiva historiográfica, quer numa perspectiva didática. Nesse sentido, é importante destacar que, salvo Joaquim Maria de Lacerda, todos os outros autores selecionados foram sócios do IHGB ou professores do CP II.

De acordo com Bittencourt (2004a, p. 481), o vínculo a essas instituições demonstra que os autores de livros didáticos possuíam “estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam ‘no lugar’ onde este mesmo saber era produzido”. Ademais, o perfil desses sujeitos, ainda segundo a autora, teria mudado ao longo do século XIX, pois, enquanto a primeira “geração” de autores, que produziram livros didáticos a partir de 1827, preocupava-se com os cursos secundários e superiores, apresentando pequenas

contribuições para o ensino primário, a segunda “geração”, delineada a partir de 1880, produzia uma literatura escolar que buscava constituir “o saber da escola elementar” (BITTENCOURT, 2004a, p. 480). Exemplar nesse sentido é o fato de Joaquim Macedo e Joaquim Pinheiro, ambos professores que atuavam no ensino secundário, terem produzido livros didáticos voltados para a instrução primária.

É importante reiterar que a condição de autores de livros didáticos que lhes é atribuída, neste trabalho, compartilha das contribuições de Foucault (2006). Para esse pensador, o autor é uma função, um ser de razão resultante de uma operação complexa, que estabelece continuidades e exclusões nos textos. Daí Foucault (2006) entender que um nome de autor assegura uma função classificatória ao discurso, pois reagrupa textos, delimita-os e relaciona-os. Logo, este trabalho considera que eles são, sobretudo, “homens de letras” produtores de discursos que se configuraram como um saber escolar no século XIX.

### **3.1 Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, o engenheiro e militar, autor do *Resumo da História do Brasil até 1828***

Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde nasceu em Lisboa no ano de 1802 e veio para o Brasil com o pai, que era militar e acompanhava D. João VI no momento em que a Corte portuguesa foi transferida para o Rio de Janeiro (BLAKE, 1895). Muitos elementos da biografia de Bellegarde foram conhecidos quando ele faleceu, no ano de 1839, pois na ocasião foi publicado o “Elogio Histórico do falecido sócio correspondente o Major Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde”, na *Revista do IHGB*. Essa nota fúnebre foi escrita por Pedro de Alcantara Bellegarde, que, na condição de orador do Instituto e irmão de Henrique Bellegarde, ponderou no início de seu discurso:

Senhores,

A Divina Providencia me fez experimentar a perda de meu unico irmão e maior amigo, e os estatutos d’este Instituto me incumbem, como orador, a obrigação de traçar em breve quadro, perante vós, a historia da vida e o exame das obras do nosso illustre fallecido consocio; procurarei que me não cegue o affecto, e limitar-me-hei á pura e sincera narração do que importa (BELLEGARDE, 1839, p. 226).

Para o biógrafo, a nota fúnebre se justificava para que os fundadores do IHGB tivessem conhecimento dos serviços que seu irmão prestara na área de história pátria e geografia e que o alçaram à condição de “um dos primeiros convidados para fazer parte desta associação, de que o paiz aguarda tão grandes serviços, o que aceitou, na qualidade de socio correspondente, por

não ter habitual residência na côrte” (BELLEGARDE, 1839, p. 232)<sup>44</sup>.

Na perspectiva de seu biógrafo, Henrique Bellegarde foi apresentado como um menino sagaz na infância, cuja “memória prodigiosa” fora desenvolvida por seu pai Candido Norberto Jorge Bellegarde, um capitão de artilharia da marinha portuguesa que faleceu no Brasil aos 29 anos, ocupando o posto de major engenheiro. A instrução primária de Henrique Bellegarde coube, inicialmente, à sua mãe, D. Maria de Niemeyer Bellegarde, que lhe ensinou, também, a língua francesa. Posteriormente, aos cuidados do padre mestre Frei Thomé, aprendeu os princípios da língua latina, filosofia, história e geografia, o que favoreceu a sua matrícula na academia militar aos 14 anos.

D. João VI teria concedido à mãe de Henrique Bellegarde uma pensão e ordenou a ele que atuasse como cadete no corpo de artilharia da corte, o que permitiu que se dedicasse à carreira militar desde tenra idade, sendo promovido ao posto de 2º tenente aos 15 anos, devido a seu afinco e distinção. Blake (1895) afirma que ele cursou Matemáticas no corpo de artilharia, chegando às patentes de segundo-tenente, primeiro-tenente e capitão-ajudante do governador de Moçambique – João Manoel da Silva – nos anos 1818, 1820 e 1822, respectivamente. A propósito dessa última função, Pedro Bellegarde (1839) chama atenção para o fato de que Henrique Bellegarde teve que retornar ao Brasil por não ter se adaptado ao clima africano.

Aderindo à causa da Independência, Henrique Bellegarde concluiu seus estudos e ingressou no corpo de engenheiros, ficando responsável por construir fortificações capazes de resistir a uma possível invasão portuguesa. O esmero na prática de sua profissão e a dedicação aos estudos lhe deram a oportunidade de estudar na Europa, no ano de 1825, à custa do Estado.

Durante o período em que esteve na França, tornou-se bacharel em Letras, engenheiro geógrafo e realizou cursos de pontes e calçadas, remetendo à corte, conforme instruções recebidas, memórias do que considerava importante para o país. Bellegarde precisou retornar ao país ao final de três anos por motivos econômicos. De volta ao Brasil, alcançou o posto de major do Imperial Corpo de Engenheiros, atuando em obras da polícia e na melhoria das calçadas no Rio de Janeiro e, posteriormente, esteve no comando de armas em Santa Catarina, onde também assumiu projetos civis e militares.

---

<sup>44</sup> Bellegarde foi admitido como sócio correspondente devido às exigências da hierarquia interna no IHGB no que diz respeito aos seus integrantes. Segundo Schwarcz (1993), aos sócios *efetivos* era exigida residência na Capital Federal e apresentação de trabalho sobre história, geografia ou etnografia do Brasil, a fim de abonar sua capacidade literária. Aos sócios *correspondentes*, poderia ser solicitada a mesma aptidão intelectual dos primeiros ou a doação de “um presente de valor” ao museu do Instituto. Os *honorários* deveriam ter “idade provecta”, saber consumado e “distinta representação”; os *beneméritos*, por seu turno, eram os sócios efetivos que prestaram serviços relevantes e por isso mereceriam essa distinção, ou as pessoas que realizaram doações superiores a 2:000\$ em dinheiro ou objetos de valor. Finalmente, o título de *presidente honorário* era conferido apenas ao chefe de Estado e aos chefes de “outras nações”.

Henrique Bellegarde tornou-se Cavaleiro da Ordem de Cristo, foi nomeado chefe da 4ª diretoria de obras públicas criada no Rio de Janeiro, empenhando-se na realização de uma série de obras que publicou como relatórios, sob os seguintes títulos: *Memoria descriptiva dos districtos de Porcheville, Mésiers e Epson* (1826); *Resumo das lições de Geodesia, acompanhado de estampas* (1826); *Carta Geo-hydrographica da ilha e canal de Santa Catharina* (1830); *Planta geral das fortificações da provincia de Santa Catarina* (1830); e *Relatório da quarta secção das obras publicas da provincia do Rio de Janeiro* (1837), dentre outras.

Pedro Bellegarde (1839, p. 232) aponta como qualidades do irmão “a generosidade e o amor filial”, além da fidelidade à religião católica, destacando algumas benfeitorias que teria realizado para os mais necessitados, tais como o estabelecimento de uma irmandade, a construção de uma casa de caridade e de um colégio de educação de meninos, que não foi mantido após a morte de Henrique Bellegarde, que ocorreu em 21 de janeiro de 1839, em função de uma febre perniciosa.

### **3.1.1 Uma narrativa da constituição do Brasil destinada aos "jovens compatriotas”**

De acordo com Gasparello (2004, p. 85), o livro *Resumo de história do Brasil até 1828* foi “o primeiro que serviu para o ensino de História do Brasil – nas escolas primárias da corte e no ensino secundário oficial do Imperial Colégio de Pedro II”, a partir de 1841, mediante a autorização do ministro do Império Antonio Carlos Andrada. Segundo Pedro Bellegarde (1839, p. 229), o livro foi escrito quando seu irmão, Henrique Bellegarde, retornou da França e, na ocasião,

1500 exemplares d’esta obra foram tão promptamente extrahidos, que deu á luz a segunda edição em 1834 muito enriquecida e correcta, e que foi, pelo governo, adoptada como compendio escolar para a nossa instrucção publica. Preparava 3ª mais augmentada, e ornada de muitos dados e observações corographicas, que não concluiu.

Considerando-se que a Lei de 15 de outubro de 1827, responsável por criar as escolas de instrução primária, sugeria aos professores, como foi visto, ensinar a História do Brasil nas aulas de leitura, é possível acreditar que a primeira tiragem dos exemplares do livro de Bellegarde atendeu a essa demanda produzida pela lei. Antes de sua publicação, é provável que as instituições de ensino utilizassem, também, as narrativas produzidas por cronistas, viajantes, pesquisadores, exploradores e naturalistas, europeus e brasileiros que, segundo Vechia (2008),

compuseram uma vasta literatura sobre o Brasil desde o século XVI. De acordo com a autora, essa produção registrou o cotidiano dos indígenas, os elementos da fauna e da flora, a geografia, o folclore e os costumes do povo brasileiro; embora fossem abundantes, “os estudos eram fragmentados, não havendo uma obra que apresentasse uma visão de conjunto da História do Brasil” (VECHIA, 2008, p. 109). Nesse sentido, muitas delas se tornaram fontes de pesquisas para outros trabalhos e, inclusive, foram utilizados por Bellegarde na elaboração de seu livro didático.

A obra de Bellegarde (1831) foi dedicada ao General Antonio Manuel da Silveira e Sampaio<sup>45</sup>, “como respeitoso tributo ao seu afinado interesse pela Patria” e traz, ainda, uma advertência, na qual consta que sua obra é resultante de um processo de tradução, correção e ampliação da obra *Resumé de l’histoire du Brésil* (1825), de Ferdinand Denis<sup>46</sup>. O autor afirma:

O original d’esta Obra hé por vezes inexacto; nos trabalhamos para que a traducção o não fosse. Todas as passagens que aqui se acharem nas primeiras épocas, estranhas ao Resumo Francez, estão em D. de Goez, Rocha Pita, Madre de Deos, Ayres do Casal, Lery, ou Southey. Quanto á parte contemporanea que nos diz respeito, limitamo-nos á pura e ingenua exposição dos factos, por assim o exigir o plano D’este Epitome (BELLEGARDE, 1831, p. 7).

As observações realizadas por Bellegarde (1831) antes de iniciar a narrativa da História do Brasil indicam que ele procurou estabelecer uma diferença fundamental entre a sua obra e a de Ferdinand Denis, que a precedeu e, ao mesmo tempo, foi sua referência: a correção de informações inexatas. Ao destacar esse elemento, ele apresenta as fontes consultadas para a

---

<sup>45</sup> Segundo Blake (1883), Silveira Sampaio seguiu a carreira das armas, alcançando o posto de Marechal de campo, após ocupar diversos postos. São de sua autoria: *Memoria sobre as principaes causas que promovem as deserções nos corpos de linha do exercito do Brazil, e os meios que convém adoptar para evitar a continuação deste terrivel mal do estado* (1819) e *Instrucções para uso dos officiaes do exercito nacional e imperial nos processos de conselhos de guerra* (1824).

<sup>46</sup> Ferdinand Denis (1798-1890) foi um francês que viajou pela América do Sul no início do século e esteve no Brasil aos 18 anos, aqui permanecendo entre 1816 e 1819. Escreveu, com a colaboração de Thomas-Marie-Hippolyte Taunay, entre 1821 e 1822, *Le Brésil, histoire, moeurs et coutumes des habitants de ce royaume*, em seis volumes, o que pode ter-lhe fornecido subsídios para a elaboração de *Resumé de l’histoire du Brésil* em 1825 (LAROUSSE, 1875, *apud* GASPARELLO, 2002). De acordo com Laborie (2013), ele possuía uma formação precária e, à época, necessitava de recursos para custear o dote de sua irmã. Ainda segundo o autor, Denis não conseguiu o seu intento e ainda passou por dificuldades financeiras, uma vez que o apoio que recebera para a viagem não foi suficiente. Isso fez com que ele ficasse por um breve período no Rio de Janeiro, estabelecendo-se, posteriormente, em Salvador. Nesse período, Denis pôde reunir informações sobre o Brasil e sua cultura, para elaborar uma visão do país ao retornar para a França. Laborie (2013, p. 69) destaca que Denis “consagrou uma parte importante de sua energia no estabelecimento de uma relação intelectual com o país, publicando numerosos textos sobre a história, a natureza, os povos indígenas, a cultura e, sobretudo, a literatura do Brasil”. Tal postura lhe rendeu ser considerado no Brasil “como um dos grandes pais fundadores da literatura nacional, cujos fundamentos foram estabelecidos por ele” (LABORIE, 2013, p. 69). Tornou-se sócio correspondente do IHGB e atuou no desenvolvimento do Romantismo no Brasil, incentivando a nacionalização das letras brasileiras (COUTINHO (Dir.), 1997, *apud* GASPARELLO, 2002).

elaboração de seu livro didático, o que, de certa forma, evidencia o seu empenho em apresentar uma obra mais completa e atualizada<sup>47</sup>. É possível afirmar que, logo de início, esse protocolo de leitura sinaliza para os pressupostos positivistas e historicistas de se construir uma narrativa histórica, uma vez que Bellegarde (1831) afirma que sua obra foi elaborada a partir da consulta – e por que não, da crítica? – de fontes. Outro indício se apresenta ao final do livro, quando o autor compartilha da concepção de que a história é uma reprodução fiel do passado, ao afirmar que “N.B. Nem em huma só palavra do nosso autógrapho tocamos depois do memoravel dia 7 de abril de 1831<sup>48</sup>; julgamos ter escripto a VERDADE; e a verdade hé huma, e eternamente immutavel” (BELLEGARDE, 1831, p. 254).

Blake (1895, p. 227) afirma que essa obra não se limitava a uma tradução literal, pois o texto foi corrigido e ampliado, podendo ser compreendido como um “escripto sobre o que publicara Diniz (sic!) na França e não uma traducção propriamente, como por modestia diz o autor; é dividido em seis partes ou épocas, sendo a primeira ‘O Brazil antes da conquista’, extranha ao resumo francez”. Com essa afirmação, Blake (1895) procura demonstrar que as alterações realizadas por Bellegarde permitem considerar o livro como uma nova produção. Ao proceder assim, Bellegarde avisa ao seu leitor que ele tem em mãos uma obra que apresenta uma história mais completa, verdadeira e exata, elaborada, inclusive, a partir de consulta ao trabalho de outros autores.

Ao final do livro, constam, ainda, as principais erratas, o índice e uma lista com 679 assinaturas, intitulada *Lista dos Srs. Subscriptores d’esta obra*. De acordo com Gasparello (2002, p. 2-3, grifos da autora),

A *Lista* dos subscritores do *Resumo* de Bellegarde (1831) representa indício da importância conferida à divulgação e conhecimento de uma *história nacional*: políticos, jornalistas, intelectuais, sacerdotes, condes, barões, marqueses, além de subscrições levantadas entre a população de cidades e vilas. Sem dúvida, o prestígio do jovem Bellegarde por suas ações como militar e engenheiro das principais obras da época, e o fato de participar da rede de relações do poder intelectual e político, contribuíram para motivar adesões e congratulações pelo seu *Resumo*. No entanto, levando-se em conta a categoria da publicação requerida – uma *história da nação* – e dos subscritores que, em sua maior parte, formavam um corpo de brasileiros (e estrangeiros) que nas duas primeiras décadas do regime independente do país

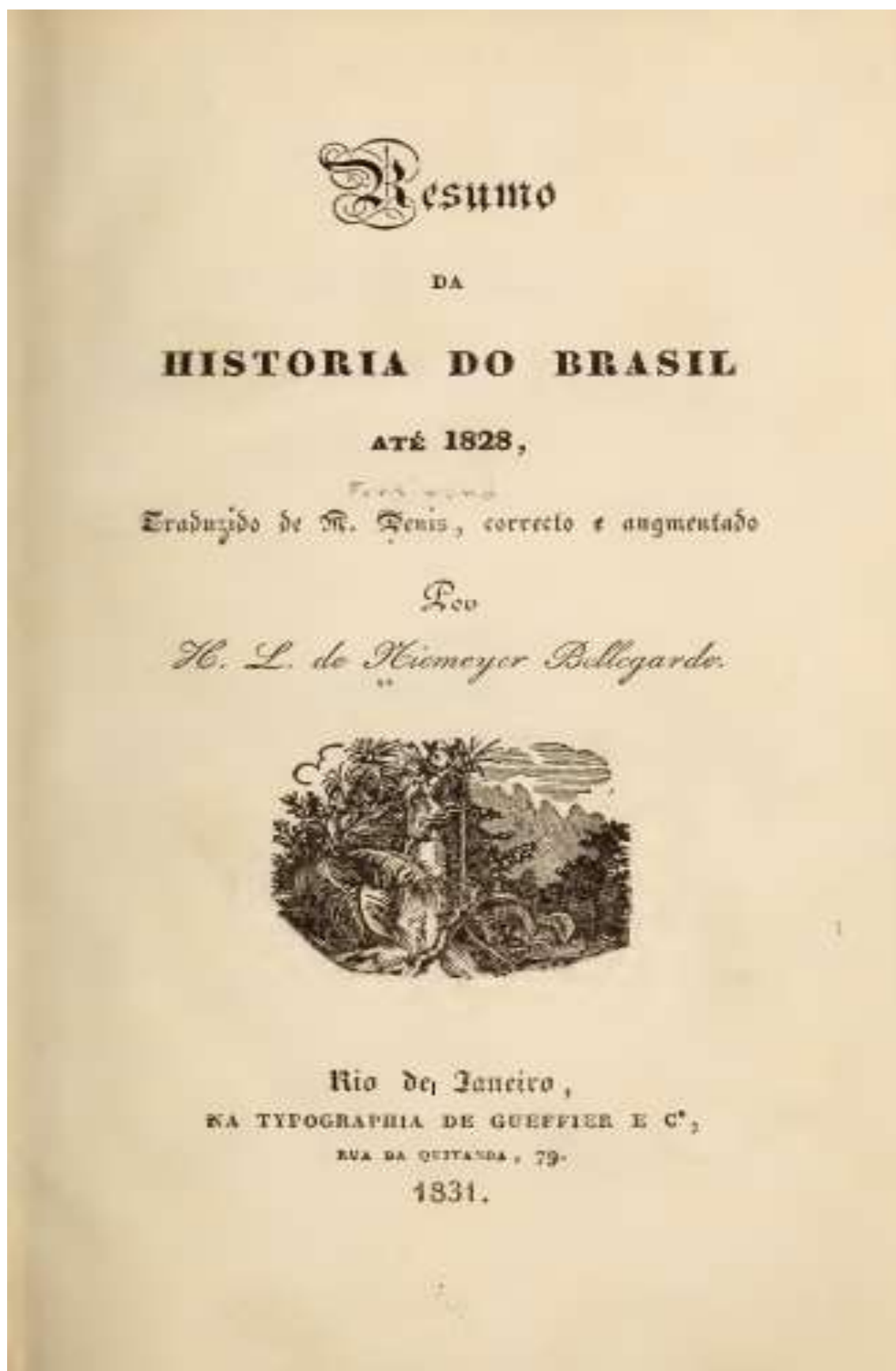
<sup>47</sup> Em seu trabalho sobre a elaboração de livros didáticos para o ensino secundário no século XIX, a partir de estudos sobre o Brasil produzidos entre os séculos XVI e XIX, Vechia (2008) menciona as seguintes obras, que, possivelmente, foram consultadas por Bellegarde (1831): *Historia da América Portuguesa* (Sebastião da Rocha Pita, 1730); *Memórias para a Historia da Capitania de São Vicente* (Frei Gaspar da Madre de Deus, 1797); *History of Brazil* (Robert Southey, 1810) e *Chorografia Brasílica ou Relação histórico-geográfica do reino do Brasil* (Padre Manuel Ayres de Casal, 1817).

<sup>48</sup> O dia 7 de abril de 1831 corresponde à abdicação de Dom Pedro I em favor de seu filho (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

tiveram parte ativa e proeminente na construção da sua história, tem-se um registro das manifestações que, simbólica e materialmente, apoiaram as expressões da *nacionalidade brasileira*.

O livro de Bellegarde se inscreve, portanto, no período inicial da produção histórico-didática do país, num momento em que a preocupação da camada letrada brasileira era a construção da *identidade nacional*, o que lhe garantiu apoio por parte dessas pessoas em relação ao seu empreendimento, haja vista que sua obra possibilitaria divulgar os conhecimentos sobre a pátria. A finalidade didática de seu livro, motivo que o levou a escrevê-lo, encontra-se na conclusão, momento em que o autor afirma: “Aqui o fim de nossa tarefa; feliz se nossos jovens compatriotas acharem n’este livro auxílio a seus primeiros estudos, único incentivo que a tal publicação nos animou” (BELLEGARDE, 1831, p. 253). Bellegarde (1831) afirma, ainda, que esperava que outros autores pudessem, futuramente, produzir uma narrativa mais completa.

Esse conjunto de elementos – a tradução e correção dos dados “inexatos” da obra de Ferdinand Denis, a atualização de dados na primeira época, que, segundo ele, diferem daqueles presentes no livro francês, a definição de um público alvo e de uma finalidade para sua obra – demonstram o comprometimento de Bellegarde (1831) com a produção de um saber histórico sobre o Brasil, voltado para um público escolar. Nessa perspectiva, Gasparello (2004, p. 102) afirma que sua publicação “constitui o primeiro modelo de livro didático de História do Brasil, que se apresenta como *resumo*, com vistas ao ensino e finalidades *patrióticas*” (GASPARELLO, 2004, p. 102, grifos do autor).

Figura 3- *Resumo da Historia do Brasil ate 1828* (Capa).



Quanto à estrutura, o livro está organizado em seis épocas, nas quais Bellegarde (1831) se propõe a apresentar os acontecimentos compreendidos entre o momento anterior à chegada dos portugueses ao Brasil até a Campanha do Sul, ocorrida após a Independência no ano de 1822, a saber: 1) *O Brasil antes da conquista*; 2) *O Brasil conquistado pelos portugueses*; 3) *O Brasil no domínio hespanhol*; 4) *O Brasil livre do jugo D'Hespanha*; 5) *O Brasil como sede da monarquia portuguesa*; e 6) *O Brasil imperio constitucional e independente*. Os eventos selecionados para compor cada época podem ser visualizados no sumário do livro reproduzido a seguir:

Quadro 2- Índice do livro <i>Resumo da Historia do Brasil até 1828</i>	
INDEX	
<b>PRIMEIRA ÉPOCA</b>	
O BRASIL ANTES DA CONQUISTA	Pag. 9
<b>SEGUNDA ÉPOCA</b>	
O BRASIL CONQUISTADO PELOS PORTUGUEZES	39
Divisão do Brasil em Capitânicas	47
Povoação do Espírito Santo	50
Povoação de Pernambuco	50
Povoação da Bahia	52
Tentativas dos Francezes para se estabelecerem no Brasil	53
Povoação de S. Paulo	59
Expulsão dos Francezes	62
Povoação do Rio de Janeiro	63
Divisão do Brasil em dois Governos separados	66
O Brasil volta ao regimen de hum só Governador	69
Povoação da Parahyba	69
<b>TERCEIRA ÉPOCA</b>	
O BRASIL NO DOMÍNIO HESPANHOL	71
Minas de Prata	73
Povoação de Seregye (sic!)	73
Os Inglezes acomettem o Brasil	74
Povoação do Rio Grande do Norte	78
Incursões no interior	78
Povoação de Ceará	80
Nova expedição franceza	81
Povoação do Maranhão	82

Povoação do Pará	83
Os Holandeses atacam o Brasil	85
Conducta dos Colonos para com os Indigenas	89
Segunda invasão, e estabelecimento dos Holandeses	91
Viagem pelo Amasonas	105
O Brasil he governado por Vicereys	111
<b>QUARTA ÉPOCA</b>	
O BRASIL LIVRE DO JUGO D'HESPAÑHA	113
Insurreição em S. Vicente	114
Expulsão dos Holandeses	116
O Brasil recebe o titulo de Principado	131
Povoação de S. Catharina	131
Rasgo de valor	134
Povoação das Alagoas	135
Fundação da Colonia do Sacramento	136
Minas de ouro	137
Povoação de Minas Geraes	139
<b>Negros de Palmares</b>	<b>140</b>
Outras expedições francezas	144
Povoação de Piauhy	153
Povoação de Matto Grosso	154
Povoação de Goyas	156
Minas de diamantes	158
Povoação do Rio Grande do Sul	160
Guerras de limites	161
A Capitál do Brasil passa ao Rio de Janeiro	163
Melhoramentos no Brasil	163
Os Hespanhoes tomão S. Catharina	167
Limites definitivos	168
Intento revolucionário de Minas Geraes	170
Guerra com Buenos Ayres	174
<b>QUINTA ÉPOCA</b>	
O BRASIL COMO SÉDE DA MONARCHIA PORTUGUEZA	177
Liberdade de Commercio	178
Conquista de Cayenna	179
Patriotica administração	180
O Brasil elevado a Reino	182
Campanha do Sul	183
Revolução em Pernambuco	189
Cazamento do Principe Réal	193

Acclamação d’El Rey D. João VI	193
Segundo período da Campanha do Sul	194
Nova Constituição politica	202
Reunião eleitoral no Rio de Janeiro	208
Regresso d’El Rey D. João VI	210
O Principe Réal D. Pedro fica Regente do Brasil	210
<b>SEXTA ÉPOCA</b>	
O BRASIL IMPERIO CONSTITUCIONAL INDEPENDENTE	211
Reunião da Assembléa Constituinte	217
Movimentos em differentes Provincias	218
Incorporação de Montevideo ao Brasil	227
Dissolução da Constituinte	229
Constituição offerecida pelo Imperador	230
Segunda revolução em Pernambuco	231
Attentado na Bahia	235
Reconhecimento da Independência	236
Nascimento do Principe Imperial D. Pedro	237
O Imperador dá Constituição a Portugal, e abdica a Corôa d’aquelle Reino	237
Morte da Imperatriz	238
Terceiro período da campanha do Sul	238
Matanca no Rio de Janeiro	248
Fim da campanha do Sul, e separação de Montevideo	251

Fonte: Adaptado de Bellegarde (1831, p. 257-260).

Bellegarde (1831), assim como os outros autores estudados, compartilha da perspectiva histórica adotada pelos “homens ilustres do império”<sup>49</sup> – aqueles que ocupavam cargos importantes no Estado e anos mais tarde integrariam o grupo fundador do IHGB – no que diz respeito à escrita da história do Brasil: a história é compreendida como uma “marcha linear e progressiva que articula futuro, presente e passado” (GUIMARÃES, 1988, p. 15).

O sumário de seu livro aponta uma linearidade que se apresenta por meio da descrição de épocas que obedecem à cronologia dos fatos históricos. Durante a narrativa, o recurso utilizado pelo autor para assegurar a continuidade temporal dos fatos é apresentar, nas margens laterais, as datas que indicam o ano em que ocorreram os episódios descritos, conforme imagens a seguir:

<sup>49</sup> Expressão utilizada por Schwarcz (1993).

Figura 4- Resumo da Historia do Brasil ate 1828.

50

1534 *Pedro de Goes*, veio tomár a posse da Capitania da Parahyba, mas abandonou-a pouco depois.

*Vasco Fernandez Coutinho*, nomeado Donatario da Capitania do Espirito Santo, estabeleceu-se nas proximidades do desembarque de *Cabral*, onde encontrou hum dos dois desterrados, que este ali havia deixado, e que muito lhe servio para adquerir a alliança dos Tupiniquins, que conseguiu juntár em Aldeas subordinadas.

A Capitania dos Ilheos foi dada a *Jorge de Figueiredo Correa*, o qual enviou *Francisco Valdez*, Cavalheiro Castellhano, tomár a posse.

1534 Porto Seguro foi conferido a *Pedro do Campo Toyrinho*, que ali se estabeleceu.

A Capitania de Pernambuco teve por Do-

Figura 5- Resumo da Historia do Brasil ate 1828.

72

nós; e o Reino cahe do cúmulo da gloria mais espléndida, na tutela do Governo Hespanhol.

O Brasil, ligado á sorte de Metropoli, 1580 ficou igualmente submettido, mas soube depois provár que, sem o socorro da Europa, se podia defender, e mesmo prosperár.

*Sebastião Barreto*, então Governador Geral, aproveitando a negligencia de Filippe II, conservou a paz com os Inglezes, cujo commercio, ainda que pouco consideravel, lhe hera util.

N'estes tempos, alguns Francezes auxiliados 1583 pelos Pitagoares, atacam a Capitania da Parahyba; mas o Governador Geral lhes enviou *Diogo Valdez*, que os fez abandonár a empresa.

Tal como fizera na advertência do seu livro, Bellegarde (1831) menciona direta e indiretamente, em alguns momentos do texto, os autores pesquisados para a elaboração de sua obra. Com isso, Gasparello (2004, p. 81) entende que “Bellegarde não pretendeu reivindicar originalidade, mas reelaborou o trabalho de Denis, com esforço pessoal de leitura atualizada com a literatura histórica existente e conhecida à época pelos que se dedicavam às letras e à história”.

A história que ele constrói é, sobretudo, uma história comprometida em divulgar as expedições marítimas portuguesas como um heroico empreendimento. No caso da chegada dos portugueses ao Brasil, ele se ocupa em demonstrar o processo pelo qual eles ocuparam o território, descobriram e exploraram suas riquezas e, principalmente, como combateram todos aqueles que pretendiam ocupar a terra que conquistaram e tornaram sua pátria.

Na primeira época, intitulada *O Brasil antes da conquista*, Bellegarde (1831) procura contextualizar as conquistas europeias na América Meridional; no que se refere ao Brasil, faz longa descrição do cotidiano dos povos indígenas, distinguindo-os entre Nações – grupos poderosos – e Hordas – grupos pouco numerosos. São aproximadamente 28 páginas dedicadas a nomear e caracterizar alguns grupos indígenas que habitavam o Brasil à época das navegações, nas quais o autor retrata seus costumes na agricultura, habitação, religião, governo e sua localização no território brasileiro, ressaltando sua relação com os povos estrangeiros. O contraste entre indígenas e europeus é evidente, pois representam, respectivamente, a selvageria e a civilização, podendo os indígenas se distinguir, de alguma forma, quando se “submetiam” e incorporavam novos costumes.

Algumas vezes, Bellegarde (1831, p. 27, grifos do autor) se refere aos indígenas como se a eles não coubesse a identidade brasileira, como, por exemplo, ao fazer a seguinte afirmação sobre os Goytacazes: “vencidos em diferentes combates, forão obrigados a dispersar-se; e na Província do Rio de Janeiro, existem ainda fracos restos de suas Tribus, com o nome de *Coroados*, os quaes vivem em plena paz com os Brasileiros, bem que conservando huma parte dos antigos usos”. Conforme pode ser visto, na perspectiva da constituição da identidade brasileira, os indígenas são tratados como um grupo diferenciado, isolado do restante da população em termos de pertencimento nacional e cultural.

Na segunda época, intitulada *O Brasil conquistado pelos portugueses*, o autor procura evidenciar as expedições realizadas pelos portugueses, que ele designa como “heroico desejo” de estender domínios. A chegada dos portugueses ao Brasil foi considerada um evento reservado às pessoas ousadas e associada a um estado de civilização que contrastava com a selvageria dos grupos indígenas. A construção de uma cruz que seria utilizada nas cerimônias

religiosas ilustra esses elementos, pois Bellegarde (1831, p.42-43) afirma que “os Cabocolos ajudarão a plantar esta cruz, que indica às Nações selvagens, que o paiz tinha deixado de pertencer-lhes, e que um dominador na Europa decidiria a sua sorte futura”.

O pressuposto de que se tratava de um contato entre grupos superiores e inferiores também se faz notar quando Bellegarde menciona que, na Bahia de todos os Santos, “*Diogo Alves Correa*, lançado por huma tormenta sobre as costas do Brasil, se tinha ligado á família de hum Chefe, e gosava entre toda a Tribu, que o chamava o *Caramurú*, da consideração que lhe devia adquirir a superioridade de sua intelligencia sobre a de um povo bárbaro” (BELLEGARDE, 1831, p. 52; grifos do autor). Nesse momento da narrativa, o autor não somente reitera as supostas diferenças entre europeus e indígenas, mas também hierarquiza e subordina estes últimos, pois parte do pressuposto de que os primeiros deviam usufruir de tratamento diferenciado por parte dos indígenas, em função de uma superioridade que lhes seria natural.

No que diz respeito à administração do país, abordou-se a divisão do território em capitanias hereditárias e as relações estabelecidas entre os colonos e os povos indígenas, que muitas vezes disputavam o território brasileiro sem sucesso. Outro aspecto a ser considerado é que Bellegarde relata a tentativa dos franceses de se estabelecerem no Brasil, inclusive fazendo alianças com algumas tribos indígenas, e atribui tal atitude à inveja de potências europeias do domínio português e espanhol nas colônias da América Meridional.

A terceira época, que tem por título *O Brasil no dominio hespanhol*, trata, novamente, de ressaltar uma suposta inveja que os países estrangeiros nutriam em relação à colônia portuguesa e os ataques que o Brasil sofreu em função disso. Dentre eles, destaca-se uma investida por parte dos ingleses em 1591 e a resistência apresentada pela população. Um aspecto importante é a continuidade da abordagem sobre os indígenas e suas investidas na luta pelo território, sempre inviabilizadas por parte do governo.

Na mesma perspectiva, a tentativa de estabelecimento dos franceses foi mencionada, inclusive, ressaltando-se o acolhimento dos Tupinambás na empreitada e, finalmente, a guerra contra os holandeses, considerada por Bellegarde (1831) a “mais longa e ruinosa” de todas que o Brasil havia enfrentado e, ao mesmo tempo, um dos períodos mais interessantes da história do país. Isso porque, de acordo com ele, o povo iria combater os “agressores” com patriotismo em prol de sua independência.

A quarta época, cujo título é *O Brasil livre do jugo da Hespanha*, propôs-se a descrever a restauração do trono português e sua organização junto aos colonos para que fosse possível a retirada dos holandeses; seguida do descobrimento de riquezas no interior do país, que culminou

na organização de Bandeiras. Nesse capítulo são apresentadas as incursões realizadas pelos colonos nas diferentes regiões do Brasil, onde combatiam indígenas, estabeleciam fazendas e exploravam regiões auríferas. Bellegarde (1831) se ocupou de evidenciar a expansão territorial dos paulistas e a transferência da capital do Brasil, que até então localizava-se na Bahia, para o Rio de Janeiro. O autor aborda, ainda, a Conjuração Mineira, entendida como um “delírio dos rebeldes”, e, também, como um “insensato projeto” de independência da Capitania de Minas Gerais, que tinha, dentre seus objetivos, libertar os sujeitos escravizados. A forma como o autor se refere a esse movimento reitera o fato de que não se cogitava a possibilidade de um desligamento da coroa portuguesa, haja vista a pretensão de domínio de todo o território brasileiro.

A atuação do Marquês de Pombal, que segundo Bellegarde, realizou inúmeras benfeitorias para o progresso do país, também foi ressaltada. O autor destaca que “se he verdade que os grandes homens fazem a força e gloria de huma Nação, justo he dizer-se que, *Sebastião Jozé de Carvalho*, depois *Marquez de Pombál*, deve figurar no alto da lista das grandes influências individuaes que tem fundado ou sustentado Estados” (BELLEGARDE, 1831, p.163-164; grifos do autor).

Passa-se assim à quinta época, intitulada *O Brasil sede da monarquia portuguesa*, que aborda os benefícios trazidos pela instalação da família real no Brasil, como a criação de bancos, comércio, fábricas e tipografias. A narrativa contempla, também, a chegada dos açoritas que vieram para o Brasil trabalhar na lavoura e dos chineses, que seriam responsáveis pelo cultivo de chás, o que sinaliza a iniciativa de Bellegarde (1831) em inserir no livro elementos relacionados à política imigratória do período.

Finalmente, na sexta época, cujo título é *o Brasil Imperio Constitucional e Independente*, Bellegarde (1831) encerra sua narrativa, considerando que a Independência do Brasil foi uma heróica revolução. Bellegarde (1831) aborda o dia do Fico, a Independência do Brasil e as eleições para a Assembleia Constituinte, seguida de sua “aniquilação”, pois, segundo ele, o imperador se convenceu de que as propostas dos representantes da nação tendiam a destruir o poder que a ele foi conferido. Sobre a Constituição subsequente, o autor menciona que “em pouco se publicou a Constituição, organizada no Conselho d’Estado, e a mais liberal de quantas existem em Monarchias. Em todas as Províncias do Sul foi ella logo jurada, por voto de grande maioria dos Cidadãos, sem prévia discussão” (BELLEGARDE, 1831, p. 230-231). É possível afirmar que a obra alcançou o seu objetivo de apresentar o processo pelo qual o Brasil teria conseguido constituir-se como nação livre e independente, superando as investidas dos indígenas e também dos outros países que competiram pela posse do território ao longo de



três séculos.

### 3.2 Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, o cônego, e os *Episódios da História Pátria*

Figura 6 – Imagem do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.



Fonte: RIHGB, 1888, p. 250.

Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro nasceu em 1825 no Rio de Janeiro e teve uma trajetória marcada pela formação religiosa, pela docência e pela atuação em instituições prestigiadas. Tornou-se presbítero em 1848, no Seminário de São José, e cônego em 1852. Com a permissão do imperador Dom Pedro, viajou para a Europa, onde cursou Doutorado em Teologia na Universidade de Roma. No ano de 1854, quando voltou ao Brasil, tornou-se capelão

e vice-diretor do Instituto dos meninos cegos (BLAKE, 1898; PINHEIRO, 1952). Souza (1995) acrescenta que ele foi capelão do Paço Imperial e amigo de Dom Pedro II.

A docência já fazia parte de sua vida desde o ano de 1848, quando assumiu, na condição de professor substituto, a cadeira de Teologia do Seminário Episcopal. Em 1852, atuou como professor de Retórica, Poética e História Universal do CP II, onde, anos mais tarde, em 1857, foi nomeado via concurso à cadeira de Retórica, Poética e, também, Literatura Nacional (BLAKE, 1898; PINHEIRO, 1952). Segundo Mario Pinheiro (1952), foi nessa ocasião que o cônego Joaquim Pinheiro renunciou à efetividade das funções religiosas a fim de se dedicar ao “ensino da mocidade”, atuando, ainda em 1859, como professor de Teologia e Moral no Seminário de São José.

No que diz respeito à sua atuação em instituições, é possível destacar a SAIN e Sociedade Amante da Instrução no Rio de Janeiro; Academias de Ciências de Madri e Lisboa; sua atuação como sócio-correspondente do Instituto Histórico de Paris<sup>50</sup> e no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde foi admitido após apresentar a obra *Ensaio sobre os jesuítas* (BLAKE, 1898; PINHEIRO, 1952).

Em sua biografia, produzida por seu sobrinho Mario Pinheiro (1952), consta que no ano de seu ingresso no IHGB, durante a leitura do relatório anual, Joaquim Manuel de Macedo, então 1º secretário, destacou que a obra apresentada pelo cônego Joaquim Pinheiro fora minuciosamente examinada por uma comissão que a considerou fruto de muito estudo e erudição, além de demonstrar a independência de pensamento de seu autor no modo de ver os fatos<sup>51</sup>.

Mario Pinheiro (1952) construiu a biografia do cônego Pinheiro a partir da consulta a fontes diversas, tais como o dicionário bibliográfico de Inocêncio da Silva e de Sacramento Blake, os relatórios anuais do próprio IHGB e o pronunciamento do Visconde de Taunay por ocasião de seu falecimento. Segundo seu biógrafo, sua chegada ao IHGB foi anunciada da seguinte forma:

---

<sup>50</sup> Razzini (1995) analisou correspondências trocadas entre o cônego Joaquim Pinheiro e Ferdinand Denis durante a década de 1860, que apontaram a troca de favores e informações sobre literatos e obras. Numa das correspondências analisadas, de maio de 1868, o cônego solicita a intervenção de F. Denis para que seja aceito como membro do Instituto Histórico de Paris, o que efetivamente acontece, evidenciando a relação que se estabelecia entre os intelectuais desse período.

<sup>51</sup> Segundo Guimarães (1995), o cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, juntamente com Dr. Manoel Duarte Moreira de Azevedo e Tristão Alencar Araripe, foram os sócios do IHGB que mais publicaram “Memórias Históricas” na RIHGB, com, respectivamente, 15, 17 e 5 monografias, um total de 37 produções num conjunto de 92 textos.

O Sr. Cônego Joaquim Fernandes Pinheiro, que faz honra ao nosso clero por seu nobre caráter e sua ilustração, e que com um zelo patente e reconhecido cultivava as letras e a história pátria, foi o novo adepto recebido no grêmio do Instituto, que exultou por ver abonado por tanto merecimento um homem, cujo nome lhe veio recordar o daquele prestante varão, que fôra o seu primeiro presidente, José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, e que tão notável se fizera por sua sabedoria, por seus escritos, por seu patriotismo e por suas virtudes cívicas e privadas (PINHEIRO, 1952, p.110).

O primeiro cargo ocupado por Joaquim Pinheiro após as eleições de 1854 e nos dois anos seguintes foi de suplente de secretário e membro da Comissão de Revisão de Manuscritos. Em 1858, alcançou a posição de 1º secretário na condição de efetivo e nela permaneceu até o fim de sua vida. Para Mario Pinheiro (1952, p. 111), é possível

assegurar que o Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro foi uma das mais notáveis figuras do Instituto Histórico desde aqueles remotos tempos até os dias atuais: como o 1º secretário foi um exemplo digno de ser imitado; como historiador, sempre se distinguiu pela importância irrefutável de seus múltiplos trabalhos.

De acordo com Blake (1898) e Mario Pinheiro (1952), a produção bibliográfica do cônego Joaquim Pinheiro foi extensa e inclui: 1) livros; 2) uma série de trabalhos publicados sob o título de *Estudos Históricos* pelo editor Garnier em 1876; 3) anotações, pareceres, relatórios, orações, reflexões; 4) biografias de brasileiros ilustres; 5) livros de poemas; e 6) livros didáticos. Nessa categoria, constam: *Historia do Brasil*; *Postilas de Retórica e Poética*; *Gramática Teórica e Prática da Lingua Portuguesa* e *Episodios da Historia Patria contados à infancia*<sup>52</sup>.

Um elemento interessante a se destacar são os modos pelos quais o cônego Joaquim Pinheiro se identifica em algumas de suas obras. No livro *Resumo de História Contemporânea por um professor* (1866), ele não aponta a sua autoria e, por duas vezes, faz uso de pseudônimos: na obra *Catecismo Constitucional* assinou como Demóphilo e na obra *Lições Elementares de Geografia* assinou como Estácio de Sá Menezes (PINHEIRO, 1952).

O fato de Joaquim Pinheiro não associar seu nome a essas obras nos permite refletir sobre a concepção de autoria aqui adotada e à problematização dos motivos que o levaram a se identificar de formas distintas nesses casos. É possível acreditar que o cônego tinha em vista

---

<sup>52</sup> O Cônego Joaquim Fernandes Pinheiro foi responsável pelas anotações do livro *History of Brazil* de Southey, que fora, inclusive, fonte de pesquisa para elaboração de sua obra *Episodios da historia Patria*. O livro foi traduzido para o português em 1862, por Dr. Luiz Joaquim de Oliveira e publicado pela livraria Garnier em 6 volumes no ano de 1864 (VECHIA, 2008).

associar a essas obras, particularmente, um nome que as validasse e/ou legitimasse segundo o conteúdo que abordavam e o público leitor. Dessa forma, no livro *Catecismo Constitucional*, ele retoma a sua condição eclesiástica, assinando como Demóphilo<sup>53</sup>, ao passo que no *Resumo de História Contemporânea por um professor*, ele procura destacar para o público escolar que o autor é alguém autorizado para o ensino, ou seja, teria sido um professor o responsável pela elaboração da obra didática.

Finalmente, no livro *Lições Elementares de Geografia*, cuja autoria é atribuída a Estácio de Sá Menezes, é possível inferir que a utilização de um pseudônimo teve por função identificar um sujeito responsável pela publicação daqueles discursos, tal como ocorreu na obra *História do Brasil contada aos meninos por Estácio de Sá e Menezes*, na qual o autor justifica o fato de seu nome estar associado a um trabalho produzido por outra pessoa. De acordo com ele, em visita a Minas Gerais, conheceu um militar reformado, a quem ele chamaria de “Maurício”, que, ao ficar viúvo e responsável por dois filhos, Eugenio e Sophia, resolveu ensinar a eles tudo o que sabia, reunindo “a qualidade de pai á de mestre”. Maurício escrevia a lição durante a noite e orientava aos filhos que lhe perguntassem o que não entendessem, de modo que ele anotaria as dúvidas e as acrescentaria às lições, a fim de explicitá-las, posteriormente. O autor afirma que, ao conhecer os cadernos utilizados por Maurício para o ensino de História do Brasil, encantou-se com o método adotado e o aconselhou a estender esse método a outros jovens. Em suas palavras: “Relutou Mauricio por muito tempo, até que a final, vencido pelas minhas rogativas, consentio que fossem suas *Leituras* confiadas ao prelo com a responsabilidade do meu nome. Eis explicado o aparecimento d’este livrinho, assignado por ESTÁCIO DE SÁ E MENEZES” (SÁ E MENEZES, s.d.)<sup>54</sup>.

O recurso de associar o conteúdo de uma obra didática a um sujeito com formação específica ou, ainda, com autoridade e/ou autorização para dizê-lo, pensadas no caso do cônego Joaquim Pinheiro, remete-nos às elaborações de Foucault (2006, p. 14, grifos nossos), para quem

a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode

<sup>53</sup> Esse termo não foi encontrado nos dicionários de época consultados e, atualmente, segundo *Michaelis*, o verbete se refere a “que ou quem sente grande afeição pelo povo”.

<sup>54</sup> No exemplar localizado, não constam informações sobre ano de publicação, edição e público-alvo, mas, de acordo com os dados disponíveis no LIVRES (FEUSP), trata-se de um livro didático publicado no ano de 1870, destinado à instrução primária.

dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.

O cônego foi, ainda, fundador e redator do jornal religioso *Tribuna Católica* e diretor da *Revista Guanabara* a pedido de Dom Pedro II em 1851 e 1855, respectivamente. No campo literário, o cônego Joaquim Pinheiro publicou o *Curso Elementar de Literatura Nacional* (1862), que parece ser sua obra mais famosa, e *Resumo de História Literária* (1872). A primeira obra foi produzida em decorrência da necessidade de um compêndio que atendessem à última parte de seu curso de Literatura Nacional no CPII, quando foi nomeado em 1857 e, por meio dela, buscou expor a literatura brasileira e portuguesa.

Mário Pinheiro (1952, p. 117) afirma que “o Curso Elementar de Literatura Nacional é o primeiro curso de literatura que existe na língua portuguesa; com êle torna-se o cônego Fernandes Pinheiro um precursor e um dos pioneiros da crítica literária no Brasil”. O autor afirma que a referida obra teve significativa acolhida nos dois países e recebeu parecer favorável da Academia Real das Ciências de Lisboa, conhecida pela severidade com que costumava julgar as obras que apreciava.

É importante ressaltar que essa obra do cônego Joaquim Pinheiro também recebeu críticas e seu biógrafo, particularmente, lamenta que Silvio Romero, em seu livro *História da Literatura Brasileira*, não a tenha mencionado, e, por esse motivo, ele acredita que se trata de uma tentativa de Romero de menosprezar o trabalho do cônego (PINHEIRO, 1952). Nesse sentido, o autor lança mão de autores que criticam Silvio Romero pelo modo pessimista e pessoal com que julgava os intelectuais brasileiros e suas produções.

Para Souza (1995), o fato de o biógrafo ser sobrinho do cônego Joaquim Pinheiro justifica esse posicionamento que busca exaltá-lo na elaboração de sua biografia, haja vista que a autora não identifica um reconhecimento de Joaquim Pinheiro por parte dos historiadores e críticos da literatura brasileira. Desta forma, a autora questiona se não seria um possível desprestígio entre os intelectuais do império o motivo que levara o cônego a estreitar relações com Ferdinand Denis, com vistas a tornar-se sócio do Instituto Histórico de Paris, pois isso seria benéfico tanto para (re)afirmar-se socialmente quanto para consolidar seu *status* no cenário cultural brasileiro. Exemplar nesse sentido foi o fato de o cônego Joaquim Pinheiro enviar o seu livro *Curso Elementar da Literatura Nacional* – um hábito recorrente na época – para apreciação de Denis (RAZZINI, 1995).

Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro faleceu em 15 de janeiro de 1876 em decorrência de um tumor no fígado. Para Blake (1898, p. 107), ele “foi um dos brasileiros que melhores

serviços prestaram às letras patrias e ao magisterio superior”. De acordo com Mario Pinheiro (1952), após o seu falecimento, o secretário interino do IHGB, Carlos Honório de Figueiredo, afirmou em relatório de 15 de dezembro daquele mesmo ano que o cônego deixara um vácuo difícil de ser preenchido. Em agradecimento, o IHGB teria colocado o busto do cônego na sala de sessões do instituto.

### **3.2.1 Uma abordagem das “glórias” e dos “revezes” patrióticos**

A análise do livro didático do cônego Joaquim Pinheiro, assim como o estudo dos outros livros que serão abordados, tem em vista dois elementos importantes: o primeiro deles é que os livros foram publicados após a promulgação das Leis de 1831 e 1850, que proibiram o tráfico negreiro. Ambas, conforme abordado no capítulo 1, foram possíveis graças a uma intensa discussão, no parlamento, a atuação dos escravizados e de pressões nacionais e internacionais. Portanto, este trabalho tem em vista que esses autores acessavam os locais de discussão sobre as leis abolicionistas, atuavam no IHGB, local em que também se colocava em questão a situação da população negra escravizada diante de um projeto de civilização para o Brasil e a sua própria realidade como sujeitos que viviam inseridos numa sociedade escravocrata.

O segundo elemento é a constituição da História do Brasil como disciplina escolar obrigatória no CP II, cuja influência se fez perceber nas reformas educacionais voltadas para a instrução primária, por meio da definição das disciplinas que deveriam compor o currículo das primeiras letras.

Os vestígios encontrados no livro didático do Cônego Joaquim Pinheiro sinalizam um momento de produção e circulação de obras didáticas, evidenciado por uma lista de livros publicados pela livraria Garnier e inserida antes da folha de rosto. O primeiro livro dessa lista tem por título *Catecismo da Doutrina Christã adoptada pelo Conselho de Instrução Publica*, escrito pelo próprio Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. Os outros livros ali elencados são livros de leitura, de Geografia geral, História Santa, História da Europa, Aritmética, Álgebra, Geometria, dentre outras temáticas.

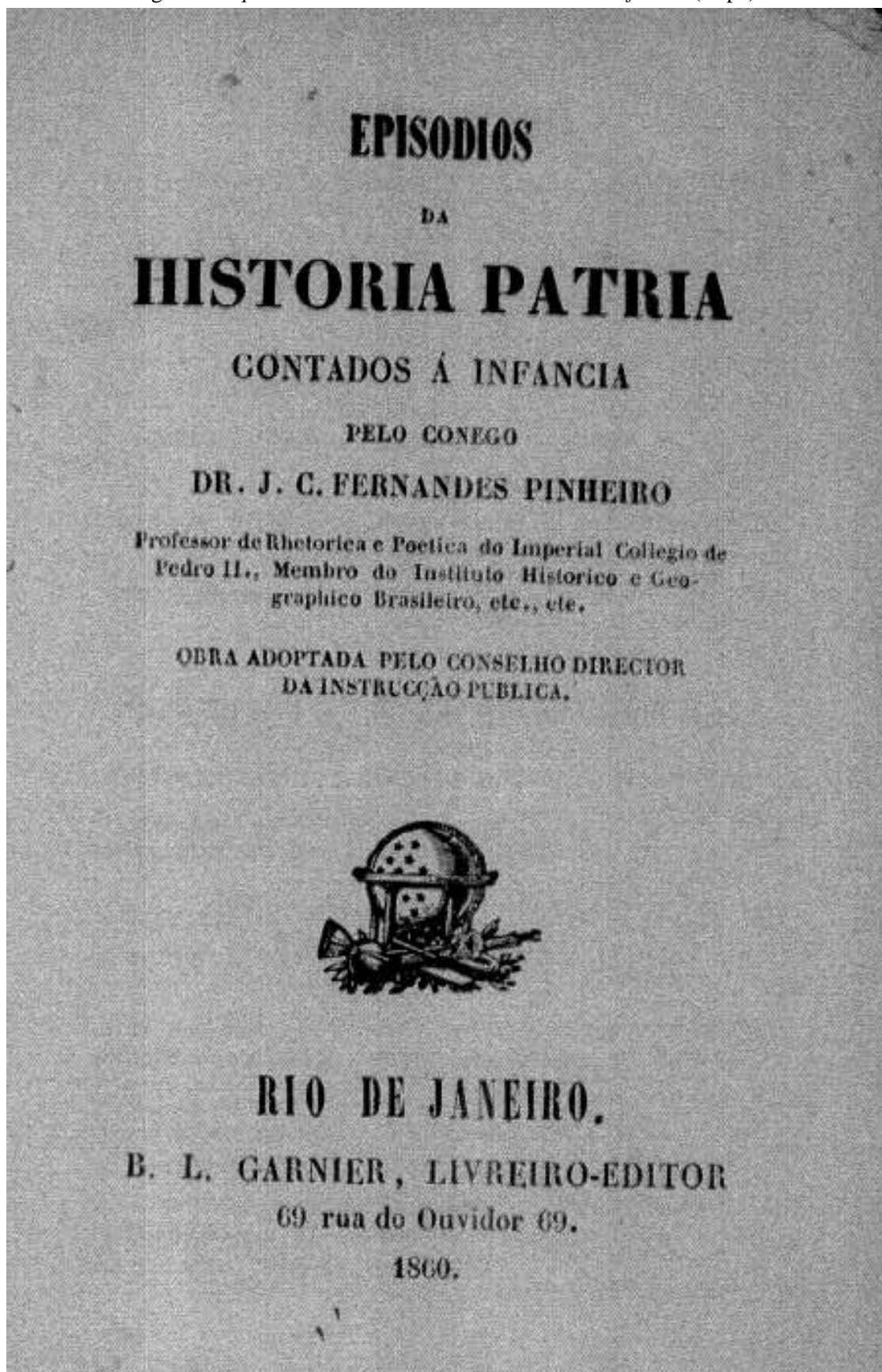
Merece destaque, ainda, a *Lista de alguns livros de instrução e recreio proprios para meninos*, disponíveis na livraria de B. L. Garnier, publicada no final do livro, que não somente divulga as obras comercializadas pela referida livraria, mas também indica o público de

interesse<sup>55</sup>. Dentre eles, destacam-se: *Alphabeto de historia natural para ensinar a ler os meninos*; *O amigo dos meninos, contando-lhes historias moraes próprias para despertar nelles o desejo da instrucção e o gosto da leitura*; *Armazem de meninos, contendo uma collecção de novellas próprias para a instrucção e divertimento da mocidade*; *Encyclopedia da Infancia, ou Primeiros conhecimentos para uso dos meninos*; *Fada Graciosa, ou a boa amiga dos meninos*; *Historias extrahidas do Antigo Testamento para uso dos meninos*. Essa listagem explicita o crescimento de uma produção de livros didáticos que contempla diferentes temas e níveis de ensino.

Outra informação que atesta o caráter didático do livro do cônego Joaquim Pinheiro é a informação, logo na capa, de sua aprovação pelo Conselho Director de Instrucção Publica, indicando que a obra foi considerada qualificada para a finalidade a que se propôs. À validação do Conselho, soma-se a sua legitimação como sujeito autorizado a escrever a história do Brasil com caráter didático, tendo em vista seu pertencimento institucional: sua atuação como professor do CP II e como membro do IHGB. Foi também destacada a sua condição de cônego. Para este trabalho, é importante enfatizar sua formação religiosa, uma vez que ela perpassará a sua narrativa em vários momentos.

---

<sup>55</sup> Embora essa lista seja direcionada ao público masculino, constam os seguintes títulos, destinados ao público feminino: *Bouilly – Conselhos á minha filha*; e *Lydia ou a menina bem educada, historia de uma menina de oitos anos, para servir de instrucção e recreio a outras meninas da mesma idade*.

Figura 7 - *Episodios da Historia Patria contados á infancia* (Capa).



No prólogo, o cônego Joaquim Pinheiro (1860, p. 1-2, grifos nossos) apresenta a obra e seus objetivos da seguinte forma:

Não tenho a pretensão de haver escripto um compendio de Historia do Brasil mais completo e methodico do que os que actualmente existem: outras forão minhas vistas, diverso o meu plano. Cumpre-me explical-o.

Penso que não são as aulas primarias onde se deva aprender a historia pátria; pois que á infancia que a frequenta falta o necessário desenvolvimento intellectual para bem apreciar as causas donde dimanarão os principais acontecimentos, nem tão pouco póde investigar a verdade no meio de diversas e muitas vezes contrarias opiniões dos historiadores. Julgo conveniente que seja semelhante estudo adiado para mais provecta idade, para que mais fructo delle se possa colher.

Reconheço por outro lado a necessidade de dar aos meninos noções rudimentares da historia nacional; *inicial-os nas glorias e tambem nos revezes pátrios, mas de modo agradável apresentando-lh'os como uma grinalda histórica; ou uma galeria de quadros em que vejão traçados os mais memorandos sucessos.* Creio que será esta a mais util das leituras que se lhes possão oferecer.

Longe estou de haver preenchido este *desideratum*; o livrinho que ora offereço ao publico é um ensaio, uma tentativa, que submeto á correcção dos doutos, podendo ser mais tarde melhorado se d'isto se fizer digno.

*Segui sempre a ordem chronologica, e na escolha dos factos preferi os que me parecerão mais importantes, ou melhor averiguados. Recorrendo as mais puras fontes* deixei de cital-as; porque entendi que n'um trabalho deste genero, a erudição seria descolocada; a redacção e o methodo porém são meus, e por elles respondo. *Parei na proclamação da independecia e do imperio; porque tão faustos acontecimentos abrem os tempos contemporâneos, que não posso, nem devo escrever.*

Se buscando a simplicidade e a concisão parecer algumas vezes florido o estylo foi porque a belleza do assumpto a isso arrastou-me: *nunca porém sacrifiquei a verdade histórica* ao feliz emprego de uma figura.

*Desejando compor para a infância uma obrinha exthraida dos nossos anaes, meu maior galardão será sua utilidade.*

Dentre os vários elementos que podem ser identificados a partir de sua apresentação, o primeiro deles diz respeito ao fato de o autor considerar que a instrução primária seria um momento inoportuno para o ensino da história pátria, tendo em vista a pouca ou nenhuma maturidade dos “meninos” para compreendê-la. Isso nos remete a uma representação acerca do público para o qual o livro se destina, pois, ao final do prólogo, ele menciona que o trabalho é destinado à infância brasileira. Numa outra dimensão, a observação sinaliza o investimento do autor em elaborar uma obra que tivesse em vista a capacidade de compreensão das crianças, de modo que, ainda que fossem consideradas imaturas, também pudessem conhecer a história de seu país.

Nesse aspecto, ele se diferencia de Bellegarde (1831), que tinha em vista os jovens patriotas que, segundo Gasparello (2004), seriam os estudantes com idade entre 14 e 24 anos.

É sempre importante ressaltar que o livro de Bellegarde foi escrito num momento em que se principiava a produção didática no Brasil e seu *Resumo da história do Brasil até 1828*, ainda que tenha sido utilizado na instrução primária, não tinha esse público como referência.

Como segundo elemento de análise, é importante observar que a postura assumida por Pinheiro (1860), que identifica os revezes da história mas enfatiza os sucessos, pode ser lida como herança de seu pertencimento ao IHGB, pois, segundo Schwarcz (1993, p. 102), havia no Instituto, “[...] além do desejo de fundar uma historiografia nacional e original, [...] a intenção de não só ensinar e divulgar conhecimentos, como formular uma história que, a exemplo dos demais modelos europeus, se dedicasse à exaltação e glória da pátria.”

Ao indicar o recorte cronológico de sua narrativa e o motivo pelo qual o escolheu, afirmando que não se considerava em condições de ir adiante pelo fato de ser contemporâneo aos eventos, o cónego Joaquim Pinheiro informa outro elemento importante. Para ele, a narrativa da História do Brasil começaria com o descobrimento e terminaria com a Independência.

O alinhamento do cónego aos princípios do positivismo e do historicismo é evidente no prólogo, pois o autor afirma que “seguiu sempre a ordem cronológica”, “recorreu às mais puras fontes” e que “nunca sacrificou a verdade histórica” a fim de mostrar os “memorandos sucessos” da história do país para a infância brasileira. Essa forma de pensar a narrativa histórica voltada para o público escolar correspondia, também, à produção histórica desenvolvida no IHGB, pois, segundo Guimarães (1988, p. 11), “nossos historiadores do IHGB empenhavam-se na tarefa de explicitar para o caso brasileiro essa linha evolutiva, pressupondo certamente o momento que definiam como o coroamento do processo”.

O “Juízo do Sr. J. Norberto de S.S.” presente no livro também fornece informações que permitem analisar o contexto de produção da obra do cónego Joaquim Pinheiro. Segundo Silva (1860), o presidente do IHGB, Visconde de São Leopoldo, alimentava o desejo de ser sucedido naquela instituição por seu filho, e essa expectativa foi realizada por seu sobrinho Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, que se apresentou ao Instituto e tornou-se seu secretário. J. Norberto destaca que

Incansavel em seus trabalhos, o illustre Conego Dr. *compreendeu a missão de historiador*; votou-se a todas as classes da sociedade, e á maneira que escreve para os sabios, que investigão repartindo com elles das suas lucubrações, não se esquece da infancia brasileira, e *vem como digno discipulo do Divino Mestre que amava a companhia dos pequenos, sentar-se no banco das escholas*, e esboçar-lhes sem o apparato e erudição ou o alarde de

historiador, esses quadros da historia patria, que tão facilmente se prestão á comprehensão infantil, pelo seu colorido tão natural e tão cheio de novidade. *A obra que o eximio Conego Dr. escreveu para as escholas, e que o governo adoptou, é a melhor que possuímos em seu genero, e que satisfaz o preceito do sábio mestre Horacio, quando manda mesclar o util ao agradável, ou o do harmonioso Tasso, que se dê o remedio adoçando a borda da taça, que o contém.*

N'esses trinta capitulos em que se divide a nova obra do Sr. Conego Dr. Fernandes Pinheiro, encontra-se de tudo quanto ha mais bello na historia nacional; narra elle os factos principaes, cheios pela maior parte de amor da patria, replectos de exemplos de herocidade e desinteresse; compulsa cuidadosamente os melhores chronistas, sem que contraia o enfadonho estylo, e aridez que se nota nas suas paginas, e tendo apenas d'elles a pureza da lingua; procura cingir-se á verdade ou pelo menos ao que lhe parece mais verosimil, quando tem de oscillar entre as duvidas que ainda obscurecem muitos factos de nossos anaes (SOUZA SILVA, 1860, p.4-5, grifos nossos).

De acordo com Azevedo (s.d.), Joaquim Norberto de Souza Silva (1820-1891) foi um escritor que se destacou por “assumir o nacionalismo literário como dever patriótico”. Em suas obras, incorporou o lema da revista *Niterói*, “Tudo pelo Brasil, e para o Brasil”, uma vez que era seguidor de suas propostas estético-literárias. Romancista, poeta e dramaturgo, Joaquim Norberto mantinha relação com personalidades intelectuais e políticas do cenário brasileiro.

Sua proximidade com o grupo liderado por Gonçalves de Magalhães – considerado por muitos de seus contemporâneos o fundador da literatura brasileira – se evidenciou em sua primeira publicação, intitulada *Modulações Poéticas* (1841), marcada por uma perspectiva filosófica e sentimental. A referida obra alçou Joaquim Norberto à condição de um dos mais jovens discípulos da primeira geração romântica brasileira, e, aos 21 anos, após ter publicado *Bosquejo da História da Poesia Brasileira* e tê-la dedicado ao cônego Januário da Cunha Barbosa – fundador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro –, foi admitido na referida instituição, onde, após ocupar diferentes cargos, tornou-se presidente entre os anos de 1887 e 1891.

Joaquim Norberto produziu várias obras literárias na perspectiva de consolidação da história nacional, publicando, também, trabalhos sobre a história da literatura brasileira na *Revista Popular* entre 1859 e 1862. As relações estabelecidas entre esses intelectuais em diferentes instituições, associações e agremiações se mostram visíveis, também, na dinâmica de validar as obras publicadas. Se, em 1860, Joaquim Norberto apresenta um juízo sobre o livro *Episodios da Historia Patria contados a infância* de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, também sócio do IHGB, tem-se o inverso em 1861, quando o cônego elaborou o prefácio de *Cantos Épicas*, produzido por Joaquim Norberto. É importante ter em vista que J. Norberto é um escritor alinhado com a elite intelectual da época, que aspirava à consolidação de uma

história nacional. Logo, essa convicção de que era necessário produzir uma história do Brasil com seus feitos e heróis reverberou no juízo que fez sobre a obra do cônego.

Nessa perspectiva, é possível considerar que a apreciação de J. Norberto se presta a atribuir a Joaquim Pinheiro o *status* de historiador e autor de livros didáticos, especialmente ao reiterar que o governo adotou a obra e acrescentar que ela seria a melhor já publicada com o propósito de narrar a história do Brasil. Tendo em vista que, segundo Bittencourt (2004a), no século XIX os autores de livros didáticos priorizavam a publicação de obras voltadas para o ensino secundário, a atitude do cônego Joaquim Pinheiro é enaltecida por J. Norberto pelo fato de ser compreendida por J. Norberto como um movimento de aproximação com as crianças do ensino primário, com a intenção de ensiná-las.

J. Norberto se encarrega, ainda, de antecipar a estrutura da obra, indicando o que o autor abordaria e de que forma o faria e, se o cônego Joaquim Pinheiro não diz ao leitor as fontes consultadas para a elaboração de seu livro, J. Norberto o faz, mencionando, dentre outros, Rocha Pitta, Lery, Southey e Ferdinand Denis, autores também consultados – e explicitados – por Henrique Bellegarde (1831) na elaboração de seu *Resumo da Historia do Brasil até 1828*. Isso permite considerar tanto a relevância desses autores na produção histórica brasileira quanto a reprodução de discursos relacionados não apenas à História do Brasil, de modo geral, mas à população negra, em particular. Ao final de sua apreciação, J. Norberto (1860, p. 6) pondera:

Seja bem vindo ás escholas brasileiras o novo opusculo do illustre escriptor!  
Nacionalise-se tudo entre nós sem excepção da propria leitura, eduquemos os  
nossos filhos de modo que sejam dignos de formar o povo do imperio  
diamantino, que ahi se levanta como o primeiro da America do Sul.

O apelo nacionalista de J. Norberto evidencia-se, novamente, ao afirmar a necessidade de todos serem iniciados na história pátria, que deveria não apenas informar-lhes os grandes feitos do passado, mas, sobretudo, moldar-lhes o caráter como povo pertencente a uma nação.

No que diz respeito à narrativa da história do Brasil, propriamente dita, o cônego Joaquim Pinheiro adota uma narrativa modulada pela cronologia. Essa organização pode ser visualizada no quadro a seguir, que reproduz o índice encontrado ao final do livro:

Quadro 3- Índice do livro <i>Episodios da Historia Patria contados á infancia</i>	
INDICE	
	PAG.
Prologo	V
I Descobrimento do Brasil	7
II O Caramurú	11
III Martim Affonso de Souza, fundação de S. Vicente	20
IV Estabelecimento de Villegaignon	23
V Armistício de Iperohy	30
VI Fundação do Rio de Janeiro	35
VII Incendio de S. Vicente – Saque do Recife	41
VIII Os Francezes no Maranhão	45
IX Tomada e Restauração da Bahia	50
X Invasão dos Hollandezes em Pernambuco	57
<b>XI Traição de Calabar – vantagens dos Hollandezes</b>	<b>61</b>
XII Emigração Pernambucana – Surpresa de Porto-Calvo	66
XIII Viagem de Pedro Teixeira pelo Amazonas	70
XIV O conde Mauricio de Nassau – Gloria dos Hollandezes	76
XV Amador Bueno ou a Fidelidade Paulistana	81
XVI Insurreição Pernambucana	84
XVII Batalha dos Guararapes- Capitulação do Taborda	89
XVIII O Bequimão	96
<b>XIX Os Palmares</b>	<b>104</b>
XX Os Paulistas e os Emboabas	109
XXI Expedições de Duclerc e de Duguay Trouin	118
XXII O Anhanguera ou o descobrimento de Goyaz	130
XXIII Sublevação das missões d'Uruguay	134
XXIV Invasões Hespanholas	139
XXV Conspiração do Tiradentes	144
XXVI Chegada da Familia Real	150
XXVII Guerra de Artigas – incorporação de Montevidéo	155
XXVIII Revolução de Pernambuco	159
XXIX Regresso de El-Rei	168
XXX Proclamação da Independência e do Imperio	173

Fonte: Adaptado de Pinheiro (1860, p. 181-182)

A obra de Pinheiro (1860) é composta por episódios, conforme consta no próprio título do livro didático. Estes compreendem o processo de constituição do Brasil como nação independente e são identificados no começo de cada capítulo por um título e pela data em que ocorreram. Um elemento que diferencia sua obra das demais é protocolo de leitura utilizado, a partir do qual ele estabelece um diálogo com o seu público leitor durante as narrativas. No

primeiro episódio de seu livro, por exemplo, intitulado “Descobrimento do Brasil (1500)”, ele inicia a sua narrativa da seguinte forma: “Prestai-me, meus meninos, atenção que quero contar-vos as mais importantes passagens da nossa historia, que muito vos importa conhecer” (PINHEIRO, 1860, p. 7). Essa nova forma de elaborar o livro pode sinalizar as primeiras mudanças de um processo de ensino-aprendizagem, a partir do qual se almejava prender a atenção do leitor e indicar quais momentos da narrativa devem ser enfatizados pelo professor. É possível considerar, ainda, a marca de sua formação eclesiástica, uma vez que, na prédica religiosa, também são utilizados mecanismos para interpelar o público, seja ele leitor ou ouvinte.

A perspectiva patriótica anunciada no juízo de J. Norberto encontra repercussão, de imediato, ao final do primeiro capítulo, que trata do descobrimento do Brasil, quando ele afirma: “Assim foi descoberto o paiz em que nascestes, e para cuja grandeza e prosperidade deveis contribuir” (PINHEIRO, 1860, p. 10). Articulado ao discurso patriótico, encontra-se o discurso religioso, que perpassa toda a narrativa. Ainda no capítulo 1, a exemplo de Bellegarde (1831), o autor também se dedica a narrar o encontro entre portugueses e indígenas, atribuindo a estes últimos a condição de selvagens e, ao mesmo tempo, ressaltando sua índole pacífica, que teria favorecido o contato com os portugueses.

Sua descrição, caracterizada também pela riqueza de detalhes, destaca os elementos relacionados à habitação, agricultura e costumes indígenas, apresentando-os, ainda, como praticantes de antropofagia que viviam em guerras constantes. Na perspectiva do autor, essas práticas antropofágicas eram a consequência de uma “absoluta falta de moral religiosa” (PINHEIRO, 1860, p. 16). A religião foi evocada para explicar e/ou justificar as condições de vida dos indígenas, como é possível perceber no seguinte trecho que trata das relações familiares:

Posto que fosse admittida a polygamia entre os selvagens do Brasil, quasi todos se contentavão com uma só mulher, e a melhor harmonia reinava entre os habitantes de uma mesma cabana. *Sua condição porém era desgraçada, como por toda parte em que não domina o Evangelho*, e muitas mãis julgavão praticar um acto de caridade afogando suas filhas ao nascer. Os mais rudes trabalhos lhes erão destinados, nem uma consideração merecião de seus maridos, que as tratavão como escravas (PINHEIRO, 1860, p. 13-14, grifos nossos).

Por outro lado, o autor dá a entender que os hábitos dos indígenas eram passíveis de mudanças mediante intenso contato com os portugueses e, nesse caso, ele cita que Diogo Álvares, o Caramuru, teve significativa influência sobre os indígenas, o que permitiu que

“adoçasse” alguns de seus costumes.

Os indígenas ainda são abordados em vários momentos da narrativa, especialmente a partir do capítulo III, quando o autor descreve as investidas de aventureiros estrangeiros que tinham por objetivo se enriquecer no Brasil, descrito como uma “abençoada região que a Providência Divina revelára a Cabral” (PINHEIRO, 1860, p. 23). A esses eventos, o autor acrescenta a chegada dos jesuítas e os desafios enfrentados por eles para adaptar-se em ambientes hostis durante o período em que se dedicaram a propagar o cristianismo e converter os indígenas.

Na discussão do processo de constituição de vilas e cidades, Joaquim Pinheiro (1860) destaca as batalhas a que se submeteram os portugueses e reivindica reconhecimento para aqueles que protagonizaram esses feitos, da seguinte forma:

Como *Uruçumerim* succumbio *Paranápuçuhy*; corramos porém um véo sobre este quadro de desolação para prantearmos a morte de Estacio de Sá, a quem hervada setta de déstro tamoyo arrancou da morada dos vivos. Era um exímio varão o nosso primeiro capitão-mór; bravo, intelligente e magnanimo. Oxalá que cedo ou tarde lhe paguemos a divida de gratidão erigindo a seus ossos, depositados na antiga Sé do Castello, digno monumento (PINHEIRO, 1860, p. 40, grifos do autor).

Essa abordagem pode ser entendida como uma tentativa de consolidação dos grandes nomes da história, iniciativa que vai ao encontro dos pressupostos do CP II. Justiniano José da Rocha, por exemplo – indicado para a cadeira de História do Colégio –, enviou ao Ministro do Império um relatório no qual constava que “[...] um dos cardeais objetivos da educação da mocidade deve ser infundir o culto da pátria, o conhecimento de suas glórias, o amor às suas tradições, *o respeito aos seus monumentos artísticos e históricos*” (SEGISMUNDO, 1993, *apud* VECHIA, 2008, p. 106, grifos nossos).

Muitas vezes, ao narrar as batalhas decorrentes da resistência às invasões estrangeiras, o discurso religioso é ainda mais contundente: ora enfatizando a atuação de um bispo que abençoa os envolvidos, ora enfatizando a participação dos religiosos nas batalhas, como se pode observar na narrativa da invasão holandesa:

Quando espavorida fugia a pacífica população da Bahia diante dos holandeses, de quem se contavam horribes atrocidades, o venerando bispo D. Marcos Teixeira animou-a com suas santas palavras, acompanhou-a em seu exílio, e mais tarde trocando o baculo pela espada, tomou o commando do pequeno exercito e levou-o diante dos baluartes inimigos mostrando-lhes que a victoria não desertára do estandarte da cruz. Seu venerando aspecto, as vestes prelaticias que nunca deixava, communicarão aos soldados bahianos

alguma coisa de sobrenatural; e dir-se-hia que o proprio Deos pelejava em suas fileiras (PINHEIRO, 1860, p. 53).

Na perspectiva de Joaquim Pinheiro, a invasão dos holandeses não comprometia apenas a unidade territorial, mas também a pretendida unidade religiosa, uma vez que, segundo ele, Mathias de Albuquerque, governador de Pernambuco, “agradecendo ao Bispo os relevantes serviços por elle prestados, rogava-lhe que se votasse totalmente aos cuidados espirituais combatendo por todos os meios á seu alcance a introdução de novas idéas religiosas, que os hollandezes buscarão introduzir no paiz” (PINHEIRO, 1860, p. 53)<sup>56</sup>.

Entre derrotas e vitórias, o autor apresenta os relatos de “glórias” para os leitores, destacando as medidas tomadas pelos administradores das diferentes regiões do Brasil, a fim de atender aos interesses da população, como, por exemplo, o governador holandês Maurício de Nassau, que teria investido na restauração de Olinda, na liberdade de comércio, na catequese dos indígenas, na instrução da mocidade e na construção de bibliotecas e museus.

Após a derrota dos holandeses pelos portugueses, o autor registra outros conflitos que ocorreram no Brasil, suas causas e consequências, inserindo, ainda, o confronto entre paulistas e emboabas, motivado pela descoberta e exploração de minas de ouro. Mereceu registro, ainda, o Tratado de 13/01/1750, que propunha alteração na demarcação de possessões portuguesas e espanholas. Este recebeu a resistência dos jesuítas, que, por essa e outras razões, teriam sido expulsos pelo Marquês de Pombal.

Para Joaquim Pinheiro (1860, p. 150), a chegada da família real portuguesa foi “uma das mais memoráveis épocas do Brasil”, pois teve grande influência no destino dos brasileiros, considerando as mudanças que propiciaram. Estas consistiram na construção de vilas, criação de tribunais, tipografia, junta do comércio, agricultura, academia militar e da marinha, escola médico-cirúrgica, biblioteca, jardim botânico e abertura de estradas. De acordo com o autor,

Por toda a parte desenvolveu-se pasmosa actividade; cumpria tudo crear, adaptando a ex-capital do vice-reinado á elevada cathegoria de corte, que ora lhe competia. *Importava ainda que estes beneficios se estendessem a todo o Brasil, e que a mais obscura aldeia não fosse esquecida na justa distribuição das graças emanadas do throno*, que pela primeira vez se firmava n’America (PINHEIRO, 1860, p. 152-153, grifos nossos).

---

<sup>56</sup> Nesse episódio, *Tomada e restauração da Bahia* (1624-1625), Pinheiro (1860) afirma que, dentre as propostas apresentadas pelos holandeses àqueles que se submetessem aos seus domínios, constava a liberdade civil e religiosa. Essa postura, que nos remete a uma resistência frente à possibilidade da coexistência de crenças no Brasil, justifica-se a partir de sua condição de cônego, haja vista que, ao longo de sua narrativa, há um esforço em demonstrar a legitimidade da religião católica, especialmente quando se enfatiza a conversão dos indígenas no período colonial.



Observe-se que o autor produz um discurso que torna quase divina a figura de Dom João, rei de Portugal, ao associar os benefícios trazidos para a sociedade à concessão de graças. O rei é apresentado como uma personalidade justa, cujo papel é pensar no bem-estar de todos e, exatamente por essa razão, não poderia se esquecer de ninguém, mesmo daqueles que vivessem nas longínquas aldeias. Nesse sentido, o autor considera que “forão n’uma palavra, mais fecundos esses poucos annos do que os tres seculos de vida colonial” (PINHEIRO, 1860, p. 154).

O governo de D. João VI é apresentado como uma era próspera e pacífica, tomada de entusiasmo pela notícia dos manifestos favoráveis à elaboração de uma Constituição em Portugal e pelo desejo da população de que isso ocorresse também no Brasil. Desta forma, após a partida de Dom João VI para Portugal, o descontentamento presente nas diferentes províncias, somado a vários despachos vindos de Portugal, teria feito com que Dom Pedro proclamasse a Independência. Segundo Joaquim Pinheiro (1860, p. 178), “a patria de Amador Bueno, o berço de tantos heróes, era digna de assistir a aurora de um novo imperio: e não preciso dizer-vos que a nobre *Paulicéa* recebeu transportada de jubilo o heroico libertador da patria”.

Conforme pode ser visto, a narrativa de Joaquim Pinheiro é alicerçada em um discurso religioso presente em vários momentos de sua narrativa, seja por meio do registro da criação de capelas, ao comparar personagens históricos com personagens bíblicos, seja na narrativa de participação dos padres na catequização dos indígenas ou das celebrações do *Te Deum*<sup>57</sup>.

Essa abordagem permite inferir que sua obra tinha por objetivo a formação patriótica e moral de seus leitores, ao mesmo tempo em que articula essa formação à matriz católica, religião oficial do império, segundo a Constituição de 1824. Ademais, é importante destacar

---

<sup>57</sup> O *Te Deum* é mencionado, ao menos, quatro vezes na obra, com vistas a enfatizar episódios emblemáticos, tais como a revolução no Maranhão em 1684; a vitória sobre os franceses invasores em 1710; a execução de Tiradentes em 1792; e o triunfo alcançado na incorporação de Montevidéu ao Brasil em 1817. Segundo referências católicas, o *Te Deum* é um hino solene, utilizado pelos cristãos em ocasiões em que se pretende agradecer aos Céus alguma vitória ou grande dom da Providência Divina, geralmente entoado em 31 de dezembro como ação de graças pelos benefícios e assistências recebidos ao longo do ano. Embora não haja um consenso sobre sua origem e autoria, acredita-se que foi composto por Santo Ambrósio e Santo Agostinho, aproximadamente em 384. Na Idade Média, acrescido de alguns versos em sua versão original, também era utilizado para pedir o livramento de calamidades. O *Te Deum* está organizado em três momentos: no primeiro, glorifica-se a Santíssima Trindade, mediante a adoração desse mistério por Anjos e Santos; no segundo, exalta-se Jesus Cristo como Verbo Encarnado, o Redentor e juiz que julgará os vivos e os mortos no final dos tempos; e, por fim, o terceiro contém a seguinte súplica: “Fazei-nos ser contados, Senhor Vos suplicamos, em meio a Vossos santos na Vossa eterna glória”. A história registra como momentos singulares de entoação do *Te Deum* o dia 20 de janeiro de 1554, em função do nascimento de Dom Sebastião, herdeiro do trono português, e 12 de setembro de 1683, mediante a vitória do rei polonês João Sobieski na batalha de Viena, atribuída ao auxílio e intervenção da Mãe de Deus. ARAUTOS DO EVANGELHO. *Te Deum: O hino de ação de graças*. Disponível em: <<http://www.arautos.org/secoes/artigos/arte-e-cultura/tesouros-da-igreja/te-deum-o-hino-de-acao-de-gracas-140444>>.

Coro da Diocese de Santo Amaro. *Te Deum Laudamos*, 2012. Disponível em:

<<https://corosantoamaro.wordpress.com/2012/11/07/te-deum-laudamus/>>. Acesso em: 11 de maio 2017.

que, segundo Santos (2009), essa obra foi adotada para a disciplina História Sagrada e Doutrina Cristã no CP II, juntamente com *Catecismo Constitucional*.

### 3.3 Joaquim Manuel de Macedo, o escritor e professor, e suas *Lições de História do Brasil*

Figura 8 – Imagem de Joaquim Manuel de Macedo.



Fonte: Imagem retirada da internet<sup>58</sup>.

Joaquim Manuel de Macedo nasceu em 1820, na freguesia de São João de Itaboraí, interior fluminense, onde realizou seus estudos elementares até partir para a corte e formar-se em medicina na Faculdade do Rio de Janeiro. Em 1844, concluiu o curso de medicina com a tese *Considerações sobre a nostalgia* e, antes da colação de grau, lançou seu primeiro romance, *A moreninha*, publicado na forma de folhetim no *Jornal do Comércio* (GASPARELLO, 2004; MATTOS, 1993).

Sua produção como romancista foi vasta e à obra *Moreninha* seguiram-se *O Moço Loiro* (1845), *Os Dois Amores* (1848), *Rosa* (1849), *Vicentina* (1853) e *O Forasteiro* (1855), romances urbanos publicados como folhetins que abriram caminhos para outros autores, como, por exemplo, José de Alencar. A eles somam-se contos, sátiras político-sociais, poemas, dramas e crônicas que lhe permitiram presença significativa na imprensa periódica da Corte. Foi

---

<sup>58</sup> Imagem disponível em: <<http://rio-curioso.blogspot.com.br/2009/12/joaquim-manuel-de-macedo-e-o-ministerio.html>>. Acesso em: 8 de fev. 2018.

colaborador de jornais e revistas como o *Minerva Brasiliense* (1843-1845), auxiliou na redação do *Guanabara* (1855), tornou-se colunista semanal no *Jornal do Comércio* (1856), colaborou na revista *Popular* (1860-1862) e, como membro do Partido Liberal, redigiu o jornal *A Nação* e contribuiu com o jornal *Reforma*. Segundo Mattos (1993), a atração de Macedo pelo jornalismo, pela literatura e pelas manifestações culturais do incipiente romantismo brasileiro fez com que nunca exercesse a profissão de médico.

Uma vez no círculo dos “homens de letras” da sociedade imperial, Macedo exerceu inúmeras atividades, dentre as quais destacam-se os cargos políticos de deputado provincial e deputado geral entre 1864 e 1868 e entre 1878 e 1881, respectivamente, além de sua atuação como sócio efetivo do IHGB. De acordo com Mattos (1993), Macedo foi apresentado como candidato a integrante do IHGB por Joaquim Norberto de Souza e Silva e Manuel de Araújo Porto Alegre antes de completar 25 anos, o que não era comum à época.

Mattos (1993) destaca que Macedo participou não somente do momento fundador do romance, mas também da historiografia brasileira. Atuando como historiador, teria publicado apenas uma obra, no ano de 1862, na RIHGB, intitulada *Dúvidas sobre alguns pontos da História Pátria*. Afora esse trabalho, o autor escreveu o *Ano Biográfico brasileiro e Efeméride Histórica do Brasil* que não chegou a concluir<sup>59</sup>.

Em 1848, foi eleito 2º secretário do IHGB, tornando-se frequentador assíduo de suas sessões e, em 1851, foi nomeado 1º secretário do instituto e também membro da Comissão de Trabalhos Históricos, o que lhe dava por função “apresentar os relatórios anuais das sessões magnas” (MATTOS, 1993, p. 16). Finalmente, em 1857, tornou-se orador, cargo em que permaneceu por aproximadamente 25 anos. Joaquim Macedo ainda atuou como membro do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte, foi professor das princesas D. Isabel e D. Leopoldina e também professor de História do Brasil no CP II em 1849 (MATTOS, 1993; GASPARELLO, 2004).

Após publicar obras didáticas para o ensino de História no CP II, conforme mencionado no capítulo 2, Macedo escreveu, ainda na década de 1860, um livro didático destinado à instrução primária: *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de Instrucção primaria*.

---

<sup>59</sup> De acordo com Serra (1996), essa obra, que pode ser considerada uma síntese da produção cultural do país, expondo nomes importantes da história da inteligência brasileira – nas áreas de literatura, gramática, teatro, etnografia –, foi encomendada para ser apresentada na Exposição Internacional da Filadélfia, em 1876. Em carta desse mesmo ano, Joaquim Macedo teria afirmado que, em função de sua dedicação à escrita da obra, que ocorreu entre abril de 1875 e março de 1876, ficara um mês de cama e encontrava-se tão desfigurado quando se restabeleceu que não foi reconhecido por seus amigos. O autor ainda reconheceu falhas na sua publicação, decorrentes do curto prazo que teve para redigi-la.

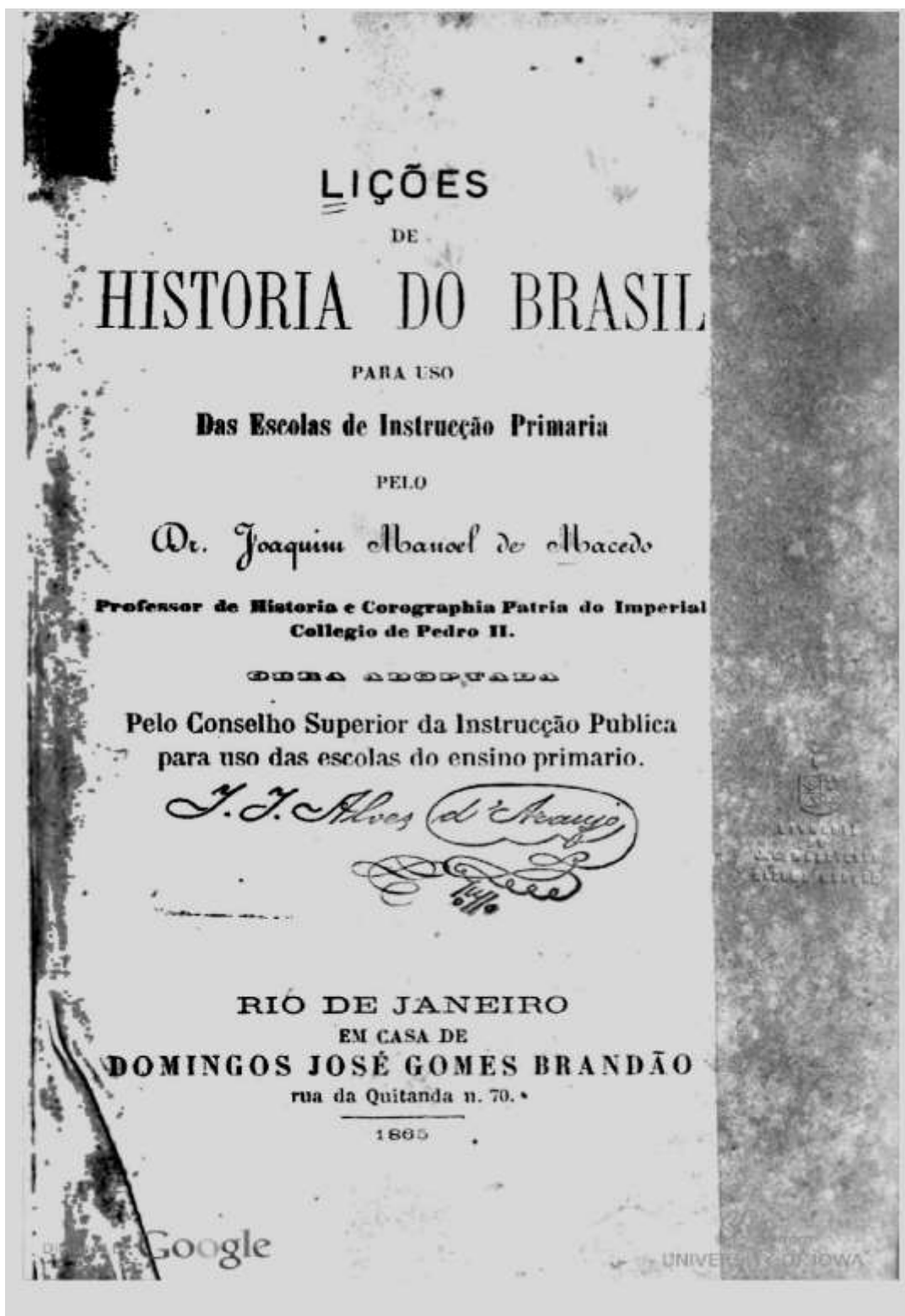
Segundo Mattos (1993, p. 18, grifos da autora)

Obras de grande repercussão didática, elas seriam em larga medida, as divulgadoras dos princípios e conteúdos fixados por Francisco Adolfo de Varnhagen em sua **História Geral do Brasil**, publicada em 1854. Obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da “boa sociedade” imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma **História do Brasil** que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do Império do Brasil no conjunto das “Nações civilizadas” e o lugar da “boa sociedade” no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade.

A trajetória de Joaquim Macedo no Brasil imperial pode ser definida nas palavras de Gasparello (2004, p. 129), quando ela considera que “seu perfil, portanto, configura-se como intelectual do mundo das letras e dos livros, com participação ativa nas principais instâncias de poder cultural e político que conferiam *status* e prestígio a seus membros”. No entanto, Mattos (1993) afirma que ele faleceu no ano de 1882, na cidade do Rio de Janeiro, totalmente esquecido por seu público, ao que Serra (1996) acrescenta que o autor chegou ao final da vida louco.

### 3.3.1 A história patriótica e a constituição de um método de ensino

Figura 9- *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria* (Capa).



Fonte: MACEDO, 1865.

O livro *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria*, adotado pelo Conselho Superior da Instrução Pública, tem uma peculiaridade em relação aos demais: o autor, Joaquim Macedo, também é apresentado como professor do CP II, assim como ocorreu no livro de Joaquim Pinheiro. Entretanto, uma informação relevante para se pensar o ensino de História do Brasil do século XIX diz respeito ao fato de o primeiro ser professor de História e Corografia Pátria, ao passo que o segundo, embora tenha atuado como professor de História Universal, foi apresentado como professor de Retórica e Poética. Isso tem implicações na legitimidade do discurso produzido, uma vez que a obra de Macedo corresponde à disciplina escolar por ele ministrada.

Antes de iniciar a narrativa da História do Brasil propriamente dita, o autor se dirige aos leitores por meio da seguinte apresentação, aqui reproduzida na íntegra:

Apresentamos hoje ao publico este compendio que intitulamos *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria*, e pedimos licença para dizer sobre elle algumas breves palavras.

**Uma obra escripta para servir ao estudo de meninos não deve ser longa, e o nosso compendio á primeira vista desagradará pela sua apparente extensão, tendo mais de quatrocentas paginas; affigura-se-nos porém que um rápido exame do livro demonstrará que este só avulta pelas explicações, pelos quadros synopticos e pelas perguntas que seguem ás lições com o fim de facilitar-as, e de graval-as na memoria dos discipulos.**

Em trabalhos d'este genero o methodo é sempre de importancia essencial: ora é exactamente nas *explicações*, nas *perguntas*, e nos *quadros synopticos* annexos ás lições, que se encontrão as bazes principais do methodo que adoptamos.

Mas especialmente nas escolas de instrucção primaria o professor é a alma do livro, e não ha methodo que aproveite, se o professor não lhe dá vida, applicando-o com paciencia e consciencia no ensino.

Um menino que tem decorado uma lição nem por isso sabe a lição: para que saiba é indispensavel que comprehenda o que exprimem, o que significão as palavras que repetio de cor: por esta razão annexamos no nosso compendio a cada lição algumas *explicações*, que o professor deve completar ajuntando a essas tantas outras quantas forem necessarias.

Depois de bem comprehendida assim a lição, as *perguntas* destacadas põe em proveitoso tributo a attenção, e a reflexão dos meninos, e emfim o *quadro synoptico* que elles devem reproduzir de cór na pedra ou no papel grava na memoria toda a materia estudada.

Quer nos parecer que da applicação d'este methodo se podem colher em pouco tempo importantes resultados (MACEDO, 1865; itálico do autor, negrito nosso).

Ao contrário dos autores já apresentados, Macedo (1865) não faz nenhuma alusão às fontes e/ou autores consultados para a elaboração de sua obra, o que pode ser justificado pelo fato de o livro destinado à instrução primária ter sido um desdobramento das obras escritas para os alunos do CP II. Sua ênfase está em explicitar a estrutura do livro que ele apresenta como

um *método* de ensino, cujo objetivo seria superar a memorização e fazer com que o “menino” de fato compreendesse a matéria com o auxílio do professor, sujeito considerado fundamental no processo de ensino<sup>60</sup>. Seu livro procura, portanto, indicar a outros professores um método de trabalho, um plano de ensino detalhado e articulado para se ensinar a História do Brasil, tendo em vista um público específico, com habilidades diferenciadas em relação àquele do CP II. Isso porque, enquanto o livro didático voltado para o ensino secundário apresentava apenas as lições e os quadros sinópticos, para os meninos da instrução primária ele acrescenta as explicações e as perguntas, de modo a fixar o conteúdo e orientar o professor. Nas palavras de Gasparello (2009, p. 475),

o professor autor constrói os fundamentos de uma disciplina escolar e de uma pedagogia histórica – na articulação do conteúdo histórico com o método de ensino. Seu texto didático já nasce endereçado a estes dois grupos de leitores específicos: aos alunos – ensina o que estudar; e ao professor – o que e como ensinar.

As *lições*, num total de 39, têm por finalidade apresentar os conteúdos selecionados pelo autor para compor a narrativa da história do Brasil. Nelas, Macedo (1865) se dedica a apresentar os personagens, seus cargos e suas ações mais relevantes, tal como se encontra no seguinte fragmento da Lição I, intitulada *Ideias Preliminares* (1412-1499), momento em que o autor afirma:

No seculo decimo quinto Portugal maravilhou o mundo pelas admiraveis descobertas e conquistas que os seus navegantes emprehenderão e levãrão a effeito. D. João I, que fôra antes Mestre de Aviz, cingira a corôa portugueza em 1385, e veio a merecer o título de Grande pela grandeza dos feitos que durante o seu reinado se realisárão, e que em maxima parte forão devidos a um dos seus filhos, o infante D. Henrique. Este ínclito principe era dotado de uma intelligencia vasta e de uma vontade forte, e sendo muito instruido em cosmographia, e astronomia, e tendo gosto decidido pela navegação, fundou uma escola naval na praia de Sagres, junto ao cabo de S. Vicente, fez construir navios, rodeou-se dos mais habeis pilotos, e ordenou expedições maritimas successivas e numerosas, que começárão a dar aos portuguezes o império dos mares (MACEDO, 1865, p. 1).

Na sequência de cada lição são apresentadas as *explicações* que, à maneira de uma enciclopédia, buscam elucidar alguns termos e conceitos utilizados nas lições e favorecer a aprendizagem dos alunos. Desta forma, elas apresentam um caráter complementar, enfatizando,

---

<sup>60</sup> Aqui cabe uma observação realizada por Mattos (1993), pois, no livro dos alunos do CP II, Macedo identifica o seu público como “estudantes” e no livro para a instrução primária, como “meninos”.

principalmente, conceitos geográficos, conforme exemplo das explicações a seguir, que, na obra de Macedo (1865), foram acrescentadas a Lição I:

*Mestre de Aviz*, ou grão mestre de Aviz era o chefe da ordem militar de Aviz: a segunda dynastia dos reis de Portugal chamou-se dynastia de Aviz, porque D. João I foi o chefe d'essa dynastia, e tinha sido grão-mestre da dita ordem ainda antes de subir ao throno.

*Cosmographia* é a sciencia que se ocupa da descripção do universo; e universo é a totalidade das cousas creadas por Deos (MACEDO, 1865, p. 5; grifos do autor).

Os *quadros sinópticos*, por seu turno, têm por função sintetizar o que foi abordado nas lições, de forma a enfatizar os personagens e seus feitos históricos. Dessa forma, não é gratuita a sua organização, haja vista que, a partir do quadro, também se opera a construção dos personagens a partir de um *status* social, destacando, especialmente, o que ele fez, onde e quando, conforme a seguinte imagem:



Figura 10- Quadro synoptico da lição I – *Idéas preliminares.*

PERSONAGENS	ATTRIBUTOS	FEITOS E ACONTECIMENTOS	DATAS
<b>D. JOÃO I, O GRANDE,</b> <b>Rei de Portugal.</b>	<b>Rei de Portugal.</b>	Sóbe ao throno . . . . .	1385
		Morre . . . . .	1433
		Sóbe ao throno . . . . .	1433
<b>D. DUARTE,</b> <b>Rei de Portugal.</b>	<b>Rei de Portugal.</b>	Morre . . . . .	1438
		Sóbe ao throno . . . . .	1438
<b>D. AFFONSO V,</b> <b>Rei de Portugal.</b>	<b>Rei de Portugal.</b>	Morre . . . . .	1481
		Sóbe ao throno . . . . .	1481
<b>D. JOÃO II,</b> <b>Rei de Portugal.</b>	<b>Rei de Portugal.</b>	Manda Bartholomeu Dias á descoberta do grande cabo meridional da Africa . . . . .	1486
		Protesta contra a bulla que de Alexandre VI obtivera o rei de Hespanha, faz aprestar uma armada para guerrear a este; mas chega a um accordo, celebrando um tratado em Tordesilhas a . . . . .	1494
		Morre . . . . .	1495
<b>D. MANOEL,</b> <b>Rei de Portugal.</b>	<b>Rei de Portugal.</b>	Sóbe ao throno . . . . .	1495
		Manda Vasco da Gama dobrar o cabo da Boa Esperança e chegar ás Indias. . . . .	1497
<b>ALEXANDRE VI,</b> <b>Papa.</b>	<b>Papa.</b>	Dá a Vasco da Gama os titulos de conde da Vidigucira e almirante dos mares orientaes. . . . .	1499
		Por uma bulla confere ao rei de Hespanha o dominio das terras descobertas o por descobrir, dentro dos limites que estabelece por uma linha imaginaria.	1499

A estrutura desse quadro sinóptico se mantém ao longo de todo o livro, com exceção das lições em que o autor apresenta dados que não tiveram participação direta de nenhum personagem específico, como os navegadores, descobridores, governadores e chefes de tropas. Nesses casos, os quadros sinópticos são o resumo do que foi abordado na lição. Gasparello (2004) ressalta que essa organização do texto, que contempla a exposição da matéria e sua posterior síntese, corresponderia aos momentos de uma aula, na qual se realizaria, inicialmente, a leitura da lição e na sequência, o seu resumo. Daí a originalidade de seu livro, pois,

Com Macedo ficam reunidos, no compêndio, as práticas dos principais agentes desse processo: ao que ensina, oferece o texto, que lê ou faz ler; aos alunos, oferece um caminho para aprender, com síntese em quadros explicativos. Servia, assim, a professores e alunos; ao mestre ensina o ofício, ao aluno, ensina a memorizar (GASPARELLO, 2004, p. 132).

Esse método de ensino-aprendizagem é finalizado pela apresentação de *perguntas*, cujo objetivo é fixar o conteúdo apresentado nas lições e nos quadros sinópticos, uma vez que retomam tudo o que foi até ali abordado. As perguntas, que variam entre 12 e 40, a depender da lição, remetem ora aos acontecimentos, ora às datas e aos personagens apresentados, de forma que o aluno, de fato, tenha que lembrar ou consultar todo o conteúdo para respondê-las. Para a lição aqui abordada, algumas das questões feitas por Macedo (1865, p. 10; grifos do autor) foram:

Porque Portugal causou admiração ao mundo no seculo decimo quinto?  
 Quem era o rei de Portugal no principio do seculo decimo quinto e em que  
 anno começou a reinar?  
 Porque recebeu D. João I o título de *Grande*?  
 Quem contribuiu em maxima parte para a gloria do reinado de D. João I?

A análise do livro *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrução primaria* permite verificar que a proposta de Joaquim Manuel de Macedo se aproxima daquela de seus antecessores no que diz respeito ao recorte cronológico contemplado: todos abordam o período compreendido entre o momento em que Portugal inicia suas navegações e a Independência do Brasil. É importante frisar que Joaquim Manuel de Macedo vai além desse acontecimento e estende a sua abordagem até o ano de 1852. Todavia, a estrutura do livro só é mantida tal como foi abordada anteriormente até a lição que XXXVI, que trata da coroação do Imperador D. Pedro I. A partir dessa lição, o autor apresenta apenas a síntese dos acontecimentos em forma de quadros, nos quais se destacam o acontecimento, o mês e o ano em que ocorreu, excluindo, portanto, as explicações e as perguntas, o que pode resultar da

organização do autor tendo em vista o calendário letivo.

Figura 11- Lição XXXVII- *Indice chronologico da historia do Imperio do Brasil.*

<b>LIÇÃO XXXVII</b>		
<b>Indice chronologico da historia do Imperio do Brasil</b>		
<b>Reinado do Imperador D. Pedro I</b>		
	MEZES	ANNOS
Nasce no Rio de Janeiro a prin- ceza D. Paula.	17 de Fevereiro	1823
Reune-se no Rio de Janeiro a as- sembléa constituinte do Brasil com cincoenta e tres deputados e come- ça a trabalhar em sessões prepara- torias.	17 de Abril	1823
Abro-se a assembléa constituinte.	3 de Maio	1823
E' demittido o ministerio cha- mado dos Andradas.	17 de Julho	1823
E' dissolvida a assembléa consti- tuinte, sendo presos os deputa- dos José Bonifacio de Andrada e Silva, Antonio Carlos de Andrada Machado e Silva, Martins Francis- co Ribeiro de Andrada, Francisco Gé Acayaba de Montezuma (hoje visconde de Jequitinhonha), padre Belchior Pinheiro e José Joaquim da Rocha.	12 de Novembro	1823
Os deputados presos no dia 12 de Novembro sahem na charrua <i>Luconia</i> deportados para Europa.	20 de Novembro	1823

Fonte: MACEDO, 1865, p. 395.

O período e acontecimentos abordados pelo autor são apresentados no seguinte quadro, que reproduz o índice de seu livro:

Quadro 4 - Índice do livro <i>Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrução primaria</i>		
INDICE		
LIÇÃO I	Idéas preliminares, 1412-1499.	1
LIÇÃO II	Descobrimto do Brasil, 1500.	12
LIÇÃO III	Primeiras explorações do Brasil, 1501-1526.	22
LIÇÃO IV	Christovão Jacques e Martin Affonso de Souza, 1521-1533.	32
LIÇÃO V	O Brasil em geral - O gentio do Brasil	42
LIÇÃO VI	O gentio do Brasil ( <i>Continuação</i> ) – O gentio do Brasil em relação á família.	51
LIÇÃO VII	Systema de colonisação empregado no Brasil por D. João III – Primeiros donatarios de capitánias hereditarias no Brasil, 1534.	66
LIÇÃO VIII	( <i>Continuação da precedente</i> ) – Primeiros donatarios de capitánias hereditarias no Brasil, 1534.	76
LIÇÃO IX	Estabelecimento de um governo-geral, 1549-1553.	84
LIÇÃO X	Duarte da Costa, segundo governador-geral, 1549-1553.	91
LIÇÃO XI	Mem de Sá, terceiro governador-geral do Brasil, 1558-1573.	101
LIÇÃO XII	Divisão do Brasil em dous governos geraes, e subseqüente reunião em um só – Dominio hespanhol, 1573-1581.	110
LIÇÃO XIII	Estado em que se achava o Brasil, quando passou para o domínio da Hespanha, 1581.	119
LIÇÃO XIV	Governação-geral de Manoel Mancel Telles Barreto – Dous governos provisorios, um precedendo e outro sucedendo áquella, 1581-1591.	127
LIÇÃO XV	D. Francisco de Souza e Diogo Botelho, setimo e oitavo governadores-geraes do Brasil, 1591-1607.	137
LIÇÃO XVI	Nova divisão do Brasil em dous governos, e subseqüente reunião em só – Francezes no Maranhão – Tres novas capitánias e um novo Estado no norte do Brasil, 1608-1622,	149
LIÇÃO XVII	Primeira invasão dos hollandezes – Perda e reestruturação da cidade do Salvador, 1624-1625.	161
LIÇÃO XVIII	Segunda invasão dos hollandezes – Perda de Olinda e do Recife e subseqüente guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque, 1630-1635.	172
LIÇÃO XIX	Guerra hollandezas: desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil, 1635-1641.	172
LIÇÃO XX	O Estado do Maranhão e as diversas capitánias da Bahia para o sul, desde a primeira invasão dos hollandezes até a regeneração de Portugal, 1624-1641.	199

LIÇÃO XXI	Guerra holandesa: desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana, 1641-1645.	209
LIÇÃO XXII	Guerra holandesa: desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Gararapes, 1645-1648.	220
LIÇÃO XXIII	Guerra holandesa: desde a segunda batalha de Gararapes até o tratado de paz celebrado entre Portugal e Holanda, 1648-1661.	232
LIÇÃO XXIV	Reformas e desenvolvimento da administração civil e religiosa no Brasil – Questões sobre os índios. Companhia de commercio do Maranhão. Revolta de Beckman, 1652-1685.	242
<b>LIÇÃO XXV</b>	<b>Destruição dos Palmares – Guerras civis dos mascates, em Pernambuco; e dos emboabas, em Minas, 1652-1685.</b>	<b>242</b>
LIÇÃO XXVI	Fundação da colonia do Sacramento – Efeitos da guerra da sucessão da Hespanha no Brasil – Lutas com hespanhões ao sul – Dous ataques do Rio de Janeiro pelos francezes, 1678-1750.	268
LIÇÃO XXVII	Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V, 1706-1750.	280
LIÇÃO XXVIII	Reinado de D. José I – Questões e lutas no sul do Brasil – Jesuitas e sua expulsão – O marquez de Pombal – Tratado de Santo Ildefonso, 1750-1777.	290
LIÇÃO XXIV	Primeiras idéias de independência do Brasil – conspiração malograda em Minas-Geraes – O Tiradentes, 1786-1792.	304
LIÇÃO XXX	Transmigração da familia real de Bragança para o Brasil – Séde da monarchia portugueza no Rio de Janeiro, 1807-1815.	315
LIÇÃO XXXI	Guerras com os hespanhões ao sul e com os francezes ao norte do Brasil, 1801-1821.	324
LIÇÃO XXXII	Revolução Republicana em Pernambuco, 1817-1818.	337
LIÇÃO XXXIII	Revolução em Portugal em 1820: seus efeitos no Brasil – Regresso da corte portugueza para Lisboa, 1820-1821.	349
LIÇÃO XXXIV	Primeiros mezes da regencia de D. Pedro no Brasil, 1821.	359
LIÇÃO XXXV	Desde o dia do “Fico” até o dia do Ipiranga, 1822.	369
LIÇÃO XXXVI	Acclamação e coroação do primeiro imperador do Brasil – Guerra da independencia, 1822-1823.	385
LIÇÃO XXXVII	Indice chronologico da historia do imperio do Brasil – Reinado do imperador D. Pedro I.	395
LIÇÃO XXXVIII	Indice chronologico da historia do imperio do Brasil – Menoridade do imperador o Sr. D. Pedro II.	404
LIÇÃO XXXIX	Indice chronologico da historia do imperio do Brasil – Reinado de S. M. I. o Sr. D. Pedro II – Desde a declaração da maioridade do Sr. D. Pedro II até o anno de 1852.	413

Fonte: Adaptado de Macedo (1865).

Sua narrativa está marcada, em vários momentos, pela presença de um discurso que opõe civilização e selvageria. Exemplos nesse sentido são as Lições V e VI em que o autor apresenta de forma detalhada o gentio – ou indígena – brasileiro. Macedo (1865, p. 14, grifos nossos) assim relata o primeiro encontro de Cabral com os indígenas em Porto Seguro:

Affonso Lopes quando sondava este porto, colheira de uma almadia dous moços indígenas que n'ella andavão, e os apresentára a Cabral, que, embora não os entendesse nem se fizesse por elles entender pela mimica e menos pela palavra, e reconhecesse que erão completamente selvagens, tratou-os com carinho, presenteou-os com carapuças e cascaveis, e mandou-os largar na praia, no dia seguinte, fazendo-os acompanhar por Affonso Ribeiro que vinha degradado, e que devia ficar na terra ha tres dias descoberta.

A representação dos indígenas, como selvagens, em contraposição aos portugueses permanece nas lições que se seguem. A fim de compreender a construção de sentidos realizada pelo autor em toda a estrutura do livro, torna-se necessário lançar mão dos conceitos utilizados pelo próprio autor na sessão *explicações* para ampliar as análises. Primeiramente, Joaquim Macedo identifica os indígenas pelo termo *gentio*, que em seu livro, significa “gente barbara que não tem fé, nem conhece a lei de Deos” (MACEDO, 1865, p. 47) e descreve suas características físicas e os elementos que constituem os seus costumes, tais como seus adornos, os papéis desempenhados pelas mulheres, a habitação, o governo, os modos de sobrevivência.

O autor explica que as guerras indígenas eram decorrentes do suposto atraso que esse grupo teria em relação à civilização e, nessa perspectiva, três conceitos que constam no livro em exame são fundamentais para compreender essa dicotomia, uma vez que estão articulados à representação que o autor elabora sobre os diferentes sujeitos e a sua concepção de nação:

*Civilização* é a instrucção de um povo nas artes e sciencias que podem fazer a sua prosperidade moral e material, isto é, que esclarecem o seu espirito, e fazem o seu bem estar.

*Nação* é um grande numero de famílias que habitão o mesmo solo, vivem debaixo das mesmas leis, e fallão ordinariamente a mesma lingua. Tambem se diz – nação – para significar um povo de uma mesma origem e fallando a mesma lingua, e como designando-se uma casta ou uma raça.

*Selvagens* chamão-se os povos que ignorão a arte de escrever, que não tem policia, que não tem religião, ou profissão religião absurda, e que vivem em plena liberdade da natureza (MACEDO, 1865, p. 59).

A partir dessas definições, Macedo (1865) realiza a mesma abordagem dos autores já mencionados, embora utilize outra metodologia, ou seja, representa como antagônicos portugueses e indígenas, atribuindo aos primeiros características positivas e aos últimos características negativas. Nesse sentido, o autor enfatiza a instrução como elemento primordial

da civilização, haja vista que ela seria a responsável pela prosperidade de um povo.

Macedo (1865) caracteriza a selvageria como a ausência de uma crença – leia-se católica – ou a crença em religiões consideradas absurdas, sendo importante destacar que, ao apresentar os indígenas, o autor afirma que os mesmos não possuíam religião, apenas a ideia de um ser supremo associado ao trovão e aos raios, a que denominavam Tupã. O autor afirma, também, que os indígenas acreditavam em fantasmas das florestas e no fato de que algumas aves, como a coruja, representavam o mau agouro. Essas informações, apresentadas na lição e complementadas pelas explicações, construíam uma representação sobre os indígenas no Brasil, consolidando e/ou perpetuando uma ideia de selvageria, em oposição ao conceito de civilidade.

Com base nessa contraposição, ele constrói sua narrativa destacando uma primeira organização do território brasileiro, a implementação do sistema de capitânicas hereditárias, a partir do qual se sucederam variadas administrações governamentais e dinâmicas sociais, quase sempre entrecortadas pela resistência indígena – frequentemente combatida – e pelas invasões de estrangeiros. Os diferentes grupos indígenas são representados em diferentes circunstâncias: ora ao lado dos portugueses, em especial dos jesuítas, cuja missão era catequizá-los, ora apoiando os estrangeiros quando estes vinham para o país à procura de novos territórios.

Embora o autor tenha destacado a tentativa de ocupação de ingleses e franceses no final do século XVI e início do século XVII, é a invasão holandesa que mereceu do autor maior destaque, pois desafiou a resistência brasileira durante 24 anos, o que mobilizou grandes esforços por parte do governo e da população em prol da defesa do território brasileiro.

Sua narrativa também contempla os questionamentos acerca da situação dos indígenas no Brasil, no que diz respeito à sua liberdade e os conflitos ocorridos de norte a sul do país, como a guerra dos Mascates e Emboabas. Joaquim Macedo procurou, também, apontar o que considerou características de progresso, entre os quais, a povoação de regiões do interior do Brasil e a atuação do Marquês de Pombal, que, segundo Macedo (1865, p. 295), realizou importantes medidas, pois

Encorporou á coroa todas as capitânicas do Brasil, que ainda tinham donatarios, e sem prejuizo d'estes; animou o commercio e a industria; protegeu a navegação; creou a relação do Rio de Janeiro em 1751; defendeu a liberdade dos indios e promoveu os casamentos dos portuguezes com as indias; espalhou a instrucção primaria pelas capitânicas, e considerou os brasileiros distinctos, nomeando-os para elevados cargos; prohibio que se enviassem, como era costume, para conventos de Portugal, Hespanha e Italia, donzellas brasileiras, cujos pais por cálculos de egoísmo, ou por excessivo ardor de religião, assim praticavão; e creou permanentemente o vice-reinado do Brasil, tendo a sua sede no Rio de Janeiro, para que de mais perto attendesse ás guerras e complicações do sul; e finalmente, o que bastava para sua maior gloria, refreou

e diminuiu notavelmente os poderes do tribunal da inquisição, que só do Brasil arrancára e condemnára perto de quinhentos infelizes de ambos os sexos.

Conforme pode ser visto, o autor indica elementos que contemplam diversos aspectos sociais, tais como a tentativa de integração territorial; a união matrimonial entre os diferentes grupos e a expansão da instrução primária, o que evidencia a proposta de uma narrativa que visa apresentar o constante desenvolvimento do Brasil. Essa ideia de progresso, também apresentada pelos autores já analisados, é articulada à chegada da família real ao Brasil em 1808 e à conseqüente criação de várias instituições, como o Banco do Brasil e Academia Militar, e à criação de comarcas e vilas, tal como também destacou Joaquim Pinheiro em sua obra.

A Independência do Brasil e a coroação de Dom Pedro I concluem a narrativa de Joaquim Manuel de Macedo, que também destaca o empenho do governo imperial em consolidar a condição de país independente por meio do combate a tropas portuguesas que ainda se encontravam em alguns pontos do território brasileiro apresentando resistência. Outros eventos também foram registrados, tais como o reinado de Dom Pedro I e de Dom Pedro II, diversas revoltas e a criação de instituições.

É importante destacar que, diferentemente de Pinheiro (1860), que faz um apelo nacionalista mais direto aos seus leitores, a perspectiva patriótica da obra de Macedo (1860) é observável, principalmente, nas lições que tratam da invasão holandesa, quando o autor descreve a reação dos pernambucanos:

Os pernambucanos aterrados não ouviam a voz de seu general e só tratavão de fugir; mas ainda assim não foi tão facil aos hollandezes a conquista do Recife; porque defendida esta povoação pelos fortes de S. Jorge ou da terra, e de S. Francisco ou do mar, resistirão n'aquelle o bravo capitão Antonio de Lima e algumas dezenas de intrépidos soldados desde o dia 20 de Fevereiro a dous assaltos e a um sitio regular até o dia 1º de Março, em que se renderão com as honras da guerra, seguindo-se logo a submissão do outro forte e a perda do Recife. **Mas succedeu ao pânico a reacção do patriotismo:** em uma vasta planície que se estende entre o Recife e Olinda e em uma pequena imminencia a uma legoa d'aquella povoação, fundou Mathias de Albuquerque um arraial bem fortificado que recebeu o nome de Bom Jesus, e reunindo ahi as forças sahidas com elle da cidade, e as que forão chegando do interior, adoptou o systema de guerra que então mais convinha, creou as famosas *companhias de emboscada*, de uma das quaes foi capitão o celebre índio Poty (camarão), natural do Ceará, e depois conhecido por Antonio Phillipe Camarão, e assim conteve os hollandezes (MACEDO, 1865, p. 173-174; itálico do autor, negrito nosso).

No trecho em destaque, o autor considera um ato de patriotismo a reação dos pernambucanos em face da situação em que se encontravam: o pavor inicial que demonstraram



perante a armada holandesa foi superado e substituído pela luta em defesa do Brasil. Nesse episódio ainda é narrada a derrota dos pernambucanos e a decisão de Mathias de Albuquerque, em 2 de julho, de anunciar aos moradores daquele distrito a sua retirada para Alagoas. De acordo com Macedo (1865, p. 178, grifos nossos), Albuquerque “vio então velhos, matronas, donzellas e meninos, ricos e pobres, *todos inspirados pelo patriotismo*, abandonarem seus lares, e emigrarem com o resto do exercito pernambucano, arrostando privações, perigos, miséria e fome para não dobrar a cerviz ao jugo estrangeiro”.

Lutar por uma causa comum e optar pela miséria a ter que se sujeitar ao governo de um invasor estrangeiro são atitudes apontadas pelo autor como patrióticas, ainda que ele não construa uma definição para o patriotismo. Dessa forma, o modo como o autor representa o patriotismo configura um modelo a ser seguido pelos leitores a partir da explicitação de uma conduta adotada por determinados sujeitos em um momento e situações específicos.

É nessa perspectiva que Macedo (1865, p. 209) identifica uma “flamma patriótica” na regeneração política de Portugal em 1640, que teria entusiasmado os portugueses e seus descendentes que estavam no Brasil “com todo o ardor da nacionalidade triunfante” a lutar contra os holandeses. Ou, ainda, ao narrar a união de Vidal e Soares Moreno a João Fernandes Vieira, chefe dos independentes na guerra holandesa, destacar que eles bradaram “*Deos e Liberdade!*” o que queria dizer, que a religião e o patriotismo eram os grandes motores da insurreição” (MACEDO, 1865, p. 221, grifos nossos), semelhante à perspectiva de Pinheiro, ao utilizar a religião como elemento motivador do patriotismo.

Em suma, ao conciliar suas competências como integrante do IHGB e professor do CP II na produção de livros didáticos, Macedo contemplou, ao mesmo tempo, a construção de uma narrativa para o Brasil e a elaboração de um método de ensino que possibilitava aos alunos aprender o conteúdo e ao professor, organizar o seu trabalho pedagógico.

### **3.4 Joaquim Maria de Lacerda, o advogado, autor da *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas: um “novo” protocolo de leitura com ênfase nos “fatos notáveis” e nos “homens ilustres”***

Joaquim Maria de Lacerda nasceu no Rio de Janeiro no ano de 1838 e faleceu em Paris em 1886. Foi membro de diversas associações literárias europeias, dentre elas a Arcádia de Roma<sup>61</sup>. Formado em Direito, também desempenhou ao longo de sua vida atividades como

---

<sup>61</sup> De acordo com Anjos (2015), a Arcádia Romana foi uma escola e movimento literário fundado em 1690, em Roma, num convento anexo à Igreja de São Pedro, a partir da reunião de quatorze letrados oriundos de diferentes

escritor, professor e editor de livros e obras didáticas. Dedicou-se, ainda, à produção de obras para a educação da mocidade, muitas delas destinadas ao ensino primário, sobretudo nas áreas de história e geografia (BLAKE, 1898; LACAVA, 2016)<sup>62</sup>.

A análise de sua obra permitiu verificar que ele teve uma vasta produção didática, como evidencia a lista intitulada *Obras do mesmo autor*, na qual estão elencados 15 títulos que contemplam o ensino de Leitura (letra impressa e manuscrita), História e Geografia sagradas, Gramática e Aritmética, todas elas publicadas pela Livraria B. L. Garnier<sup>63</sup>. A produção de Lacerda assinala a continuidade de um período em que é expressiva a produção de livros didáticos no país, pois, no livro do cônego Joaquim Pinheiro, publicado em 1860, já constava uma lista de vários livros dessa mesma editora.

Esse período se diferencia substancialmente, por exemplo, daquele vivenciado por Henrique Bellegarde, que escreveu dois livros didáticos, sendo um deles uma tradução corrigida da obra de Ferdinand Denis, na primeira metade do século XIX.

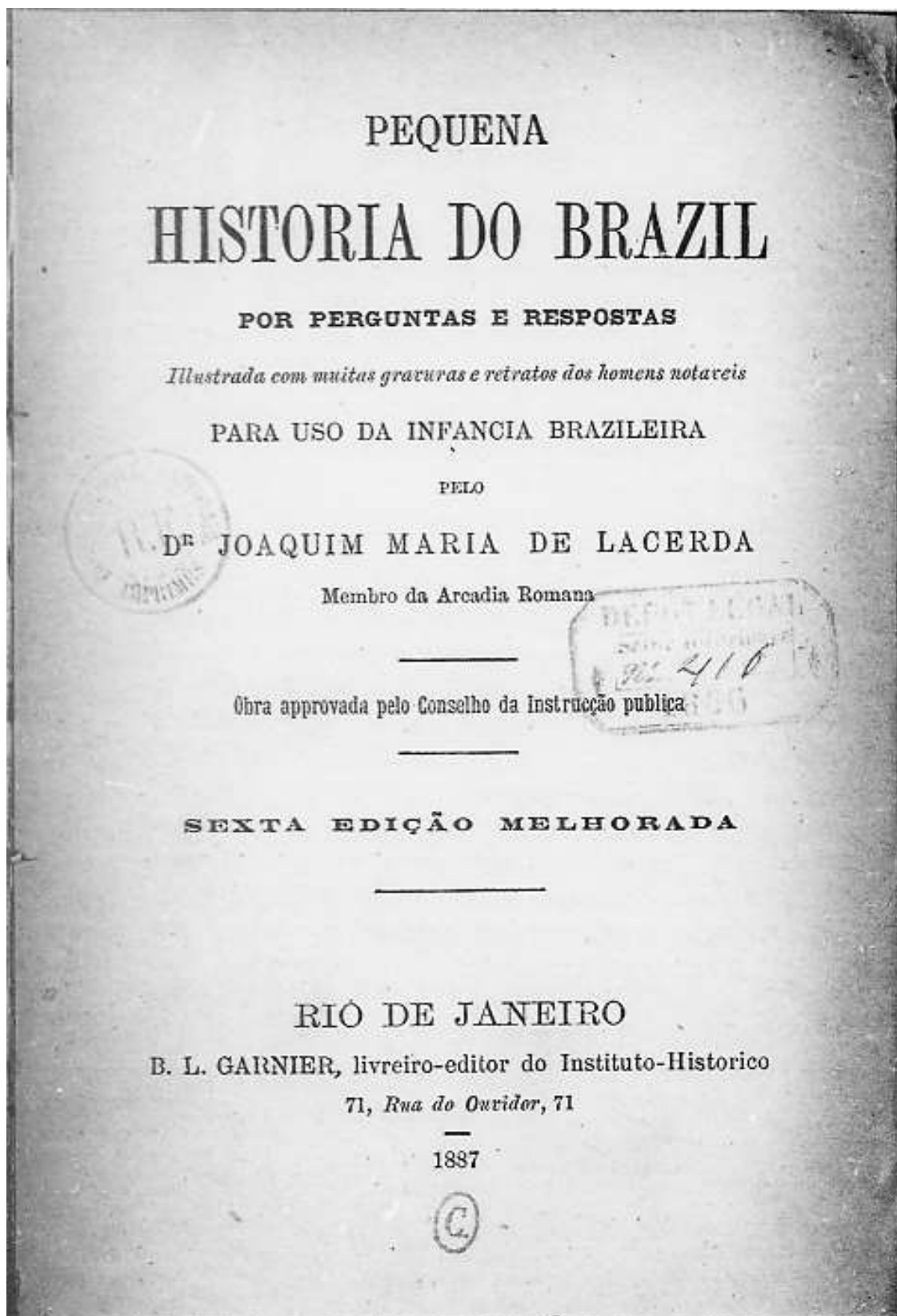
---

regiões da Itália, que participavam do círculo literário da rainha Cristina da Suécia. Inicialmente, ela teve como maiores teóricos Gian Vincenzo Gravina e Giovanni Mario Crescimbeni, que “buscaram na própria Itália, do século XIV ao século XVI, autores que lhes serviriam de modelo para imprimir uma renovação do gosto na literatura italiana. Autores, obviamente, que de alguma forma teriam incorporado da antiguidade greco-romana elementos da chamada poesia bucólica ou pastoril” (ANJOS, 2015, p. 22).

<sup>62</sup> D. Pedro Maria de Lacerda – *Biobibliografia*. Disponível em: <<http://www.estacaocapixaba.com.br/2016/01/d-pedro-maria-de-lacerda-biobibliografia.html>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

<sup>63</sup> Na Bibliothèque nationale de France também constam 33 trabalhos de sua autoria. *Bibliothèque Nationale de France*. Disponível em: <<http://data.bnf.fr/documents-by-rdt/12979689/70/page1>>. Acesso em: 23 de ago. 2017.

Figura 12 - *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas* (Capa).



Fonte: LACERDA, 1887.

Figura 13 – Lista das obras de Joaquim Maria de Lacerda publicadas pela Livraria Garnier.

**B.-L. GARNIER, Livreiro-Editor, rua do Ouvidor, 71.**

---

**OBRAS DO MESMO AUTOR**

**Encyclopedia Primaria**, ou manual completo e methodico da Instrucção primaria. Obra ornada com 114 estampas e com muitos mappas coloridos, um grosso volume encadernado de 700 paginas..... 5#000

**Encyclopedia Religiosa**, contendo cathecismo da doutrina christã, resumo das provas da religião, historia sagrada, obra ornada com bello mappa colorido da Palestina, composta para uso das escolas brasileiras, 1 vol. enc. 1#600

**Novo expositor Portuguez** ou methodo facil para aprender a ler o portuguez, tanto a letra impressa como a manuscripta, contendo muitos exercicios de lêr soletrando, primeiro livro de leitura e pequenos tratados de doutrina christã, arithmetica, geographia e grammatica portugueza, 1 vol. cart. de quasi 200 pags, illustrado de lindas gravuras..... 1#000

**Novo Syllabario Portuguez**, com muitos exercicios de lêr soletrando, contendo pequenos tratados de doutrina christã, arithmetica, geographia e grammatica portugueza, 1 vol, cart. de mais de 100 pags..... 4#40

**Novo alphabeto Portuguez** com muitos exercicios de lêr soletrando, 1 vol. com capa muito forte..... 4#100

**Geographia da Infancia**, para uso das escolas primarias, 3ª edição muito melhorada, 1 vol. enc. com sete mappas coloridos..... 1#000

**Elementos de Geographia physica, politica e astronomica**, para as lasses inferiores da instrucção secundaria, 1 vol. cart., com 12 mappas coloridos ..... 3#000

**Curso methodico de Geographia physica, politica, historica, commercial e astronomica**, illustrado com muitas finissimas gravuras instructivas e explicativas, 1 vol. enc..... 4#000

**Arithmetica da Infancia**, contendo systema metrico decimal, razões e proporções, regra de tres, de companhia, de juros, etc., quadrado e raiz quadrada, cubo e raiz cubica, progressões e mais 120 problemas interessantes com a sua solução, 1 vol. cart..... 4#500

**Grammatica da Infancia**, 1 vol. cart..... 4#40

**Historia universal da Infancia**, contendo Historia Sagrada, Historia do Brazil, Historia geral dos principaes povos antigos e modernos e Mythologia, 1 vol. enc. de mais de 200 pags com mappas..... 2#000

**Historia do Brazil**, por perguntas e respostas para uso da infancia brasileira, 5ª edição, illustrada, 1 vol. cart..... 1#400

**Historia universal por Daniel**, traduzida, continuada e amplificada na parte relativa a Portugal e ao Brazil até aos nossos dias pelo Dr. Joaquim Maria de Lacerda, 4 v..... 8#000

**Compendio da Historia Sagrada** seguido d'uma pequena geographia sagrada. Obra ornada com 115 estampas e um mappa colorido da Palestina, composto para uso das escolas brasileiras, 1 v..... 1#400

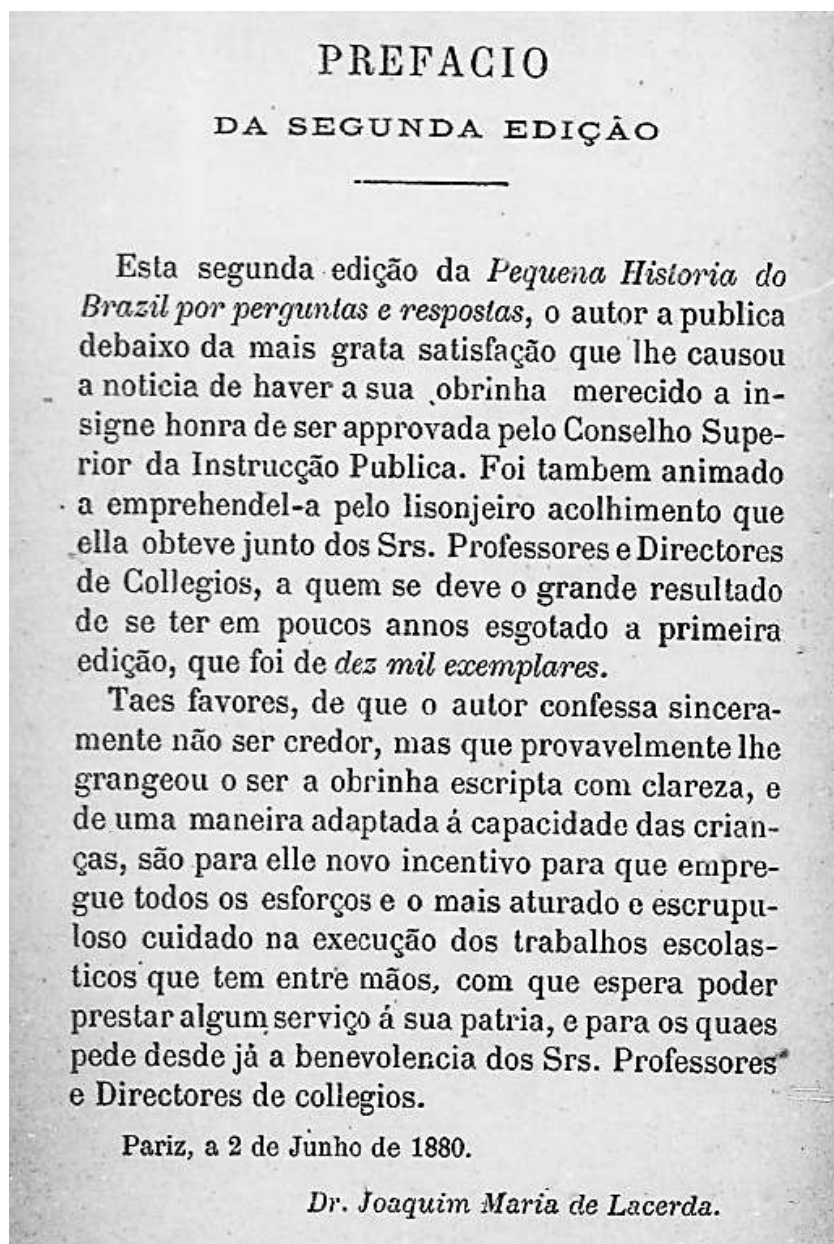
**Thesouro da Infancia** ou *Manual das Escolas primarias* contendo : 1º pequeno tratado de moral ; 2º selecta classica em prosa e verso ; 3º pequenos tratados de Grammatica portugueza, Arithmetica, Geographia geral, Geographia do Brazil e resumo, da historia patria; 4º Leituras instructivas obra ornada de muitas gravuras composto para uso das escolas brasileiras. 1 grosso vol. enc..... 3#000

---

HAVRE. — IMPRIMERIE DU COMMERCE, 3, RUE DE LA BOURSE

A obra analisada é a “sexta edição melhorada” da *Pequena historia do Brazil por perguntas e respostas*, publicada no ano de 1887. Segundo Oliveira (2007), a primeira edição desse livro seria de 1880. Ocorre, porém, que na obra analisada foi reproduzido o prefácio da segunda edição, publicada em 1880, e, por meio dele, é possível inferir que a publicação da primeira edição ocorreu no final da década de 1870, haja vista que, conforme afirma o próprio Joaquim Lacerda, a publicação da segunda edição em 1880 decorria do fato de a primeira edição ter se esgotado em poucos anos.

Figura 14– Prefácio da segunda edição do livro *Pequena história do Brasil por perguntas e respostas*.



Fonte: LACERDA, 1887.

Um elemento considerável, para além da aprovação pelo Conselho Superior da Instrução Pública, que confere à obra um caráter didático, é que Joaquim Lacerda atribuiu o sucesso de sua obra à recepção dos professores e diretores que deveriam representar, respectivamente, o seu público-alvo e os responsáveis pela aquisição dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas. Tal como fizeram o cónego Joaquim Pinheiro e Joaquim Macedo, o autor ressaltou o seu empenho em produzir uma obra – que ele concebe como uma tarefa patriótica – compatível com a capacidade de compreensão de um público específico: “a infância brasileira”<sup>64</sup>.

A capa de seu livro também oferece elementos para refletirmos sobre a sua perspectiva de produção didática e seu lugar de fala. Embora não estivesse associado ao IHGB nem ao CPII como os outros autores, Joaquim Lacerda era membro da Arcádia Romana, o que ainda lhe assegurava a condição de “homem letrado”. O fato de possuir gravuras também o diferencia dos demais, e estas remetem a episódios e personagens considerados significativos na história do Brasil, sendo apresentadas em conjunto com o assunto abordado em cada período estabelecido pelo autor.

Outro elemento significativo é a ênfase que Joaquim Lacerda atribui aos homens notáveis e, nesse sentido, é importante destacar que, ao final do livro, consta uma seção intitulada “Breve notícia de alguns brasileiros illustres”. Nela, o autor apresenta uma pequena biografia de sujeitos – com diferentes formações e atuação na sociedade brasileira – que, em sua perspectiva, tiveram uma atuação expressiva na sociedade brasileira em diferentes momentos, instituições e episódios<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> A edição de 1911, publicada pela Francisco Alves e Livraria Bertrand, foi atualizada por Luiz Pedro Leopoldo Fernandes Pinheiro. Por meio de um prólogo, ele se dirigiu aos leitores do livro ressaltando a aceitação de uma edição anterior – também esgotada –, e sua expectativa de que o mesmo acontecesse com a edição atualizada até 1906, que mantinha o mesmo método adotado por Joaquim Maria de Lacerda (PINHEIRO, 1911, p. 7, *apud* LACERDA, 1911).

<sup>65</sup> Ao que parece, a obra de Lacerda parecia se alinhar a uma espécie de tendência do final do século XIX, pois, segundo Primitivo (1937, *apud* SCHUELER; CHAMON; VAZQUEZ, 2010, p. 20), em uma proposta do ano de 1886, o Barão de Mamoré sugeriu “reafirmar os princípios constitucionais do regime monárquico, recomendando-se a retomada da leitura diária da Constituição de 1824, do Código Penal do Brasil e dos livros que narrassem biografias de homens célebres, nacionais ou estrangeiros, cujas obras e ações tenham colaborado para o engrandecimento do Estado e da nação”.

Figura 15 - Breve noticia de alguns brasileiros illustres (Parte 1).

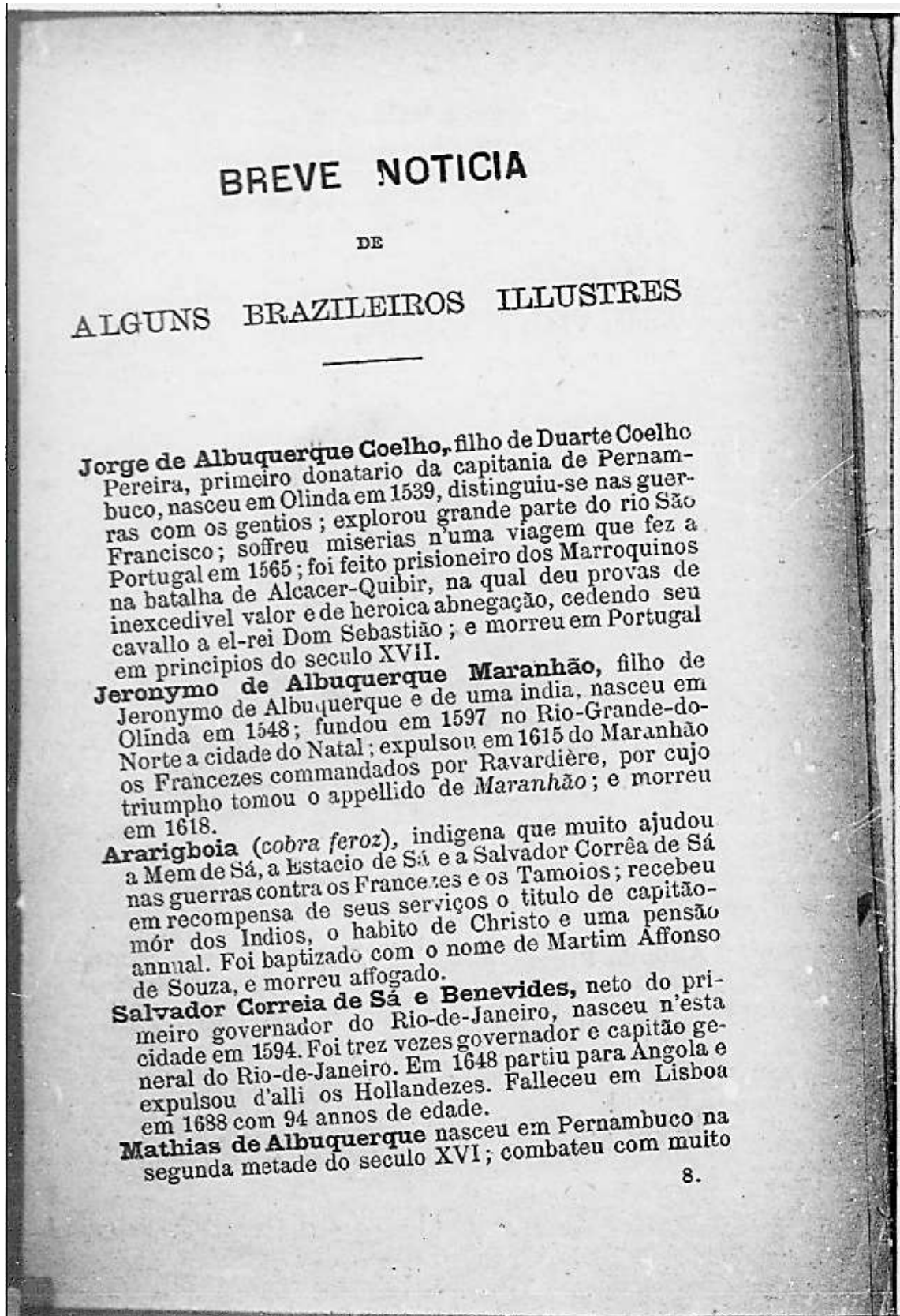
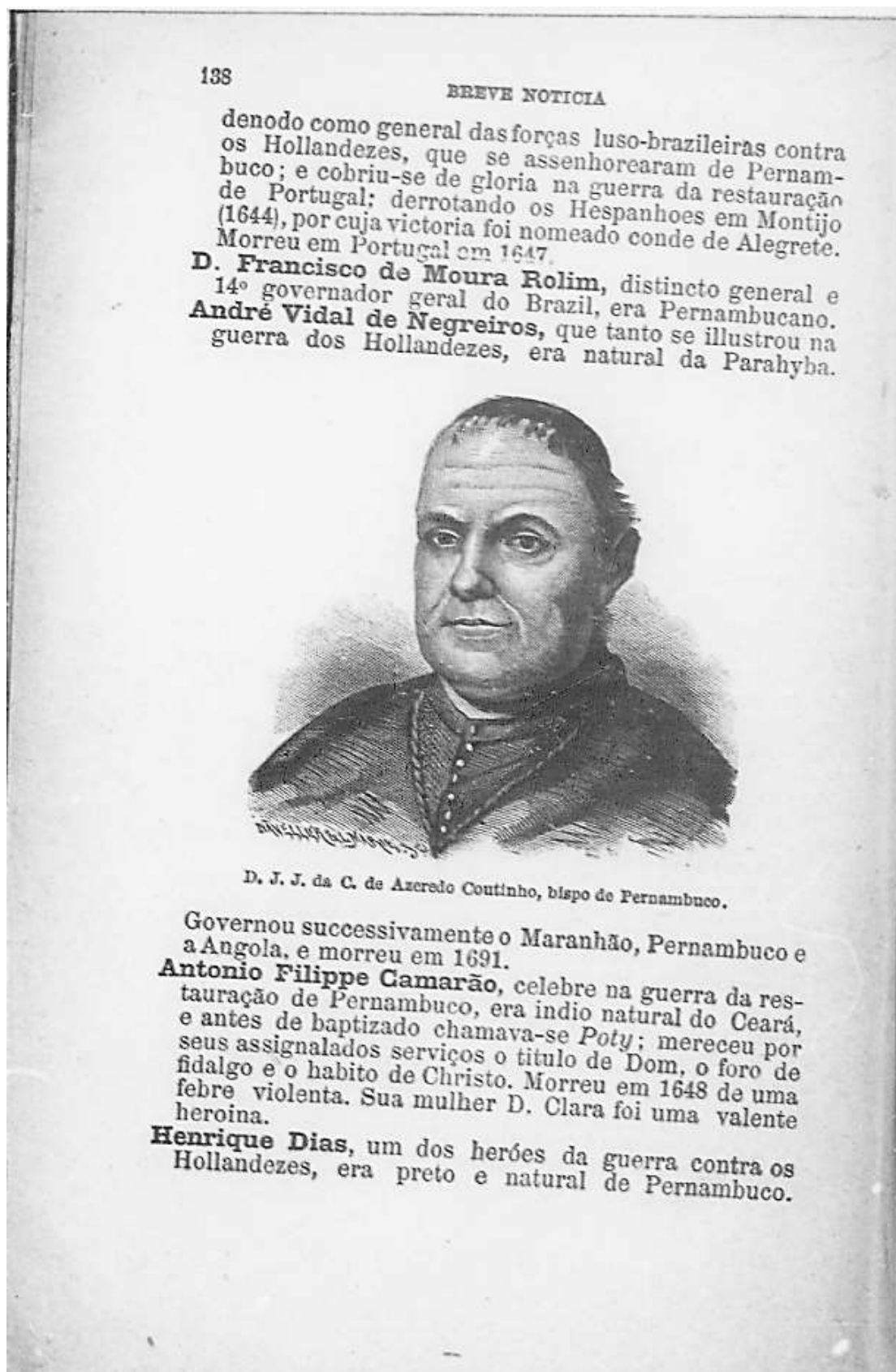


Figura 16 - Breve noticia de alguns brasileiros illustres (Parte 2).





Outro elemento fundamental que diferencia o livro de Joaquim Lacerda dos demais analisados é o método utilizado pelo autor, que o elaborou a partir de perguntas e respostas, estabelecendo com o leitor um “novo” protocolo de leitura. Entretanto, o método utilizado por Lacerda, segundo Alves e Centeno (2009, p. 485),

é ilustrativo da tendência que fez os manuais didáticos simplificarem e resumirem progressivamente as informações históricas veiculadas. Com o passar do tempo, foi se tornando dominante. Como o próprio título evidencia, o manual de Lacerda preservava a anacrônica forma catequética herdada da época feudal [...] Mantida pelo próprio humanismo, foi reproduzida com maior força pela Contrarreforma e pelos países que, a exemplo do Brasil, foram nutridos por sua herança cultural. Tal fato demonstra igualmente que, em paralelo à tendência de resumir o conteúdo informativo aos nomes dos eventos, datas de ocorrência e personagens mais destacados, nesse tipo de manual a preocupação com a memorização dessas informações imposta ao estudante se revelava mais flagrante.

O método utilizado por Lacerda possibilita uma outra abordagem do conteúdo, pois não recorre às narrativas, como fizeram os outros autores. Até mesmo Macedo (1865), que elaborou quadro sinópticos e questões para fixar o conteúdo, manteve as narrativas como lições, de modo que o público escolar teria de consultar o material para responder às perguntas.

Ao elaborar o seu livro a partir de perguntas e respostas, Lacerda pretendia que fossem memorizadas apenas as informações consideradas mais importantes. Isso não significa que ele tenha se afastado de uma perspectiva patriótica, uma vez que seu livro faz referência constante aos “notáveis acontecimentos”, aos “factos dignos de menção”, aos “factos importantes”, aos “factos notáveis”, às “ocorrências particulares”, às “questões de maior vulto” e às “notícias importantes”.

Oliveira (2007, p. 124), que analisou a edição de 1918, apresenta outros elementos sobre o método utilizado por Lacerda, ao afirmar que

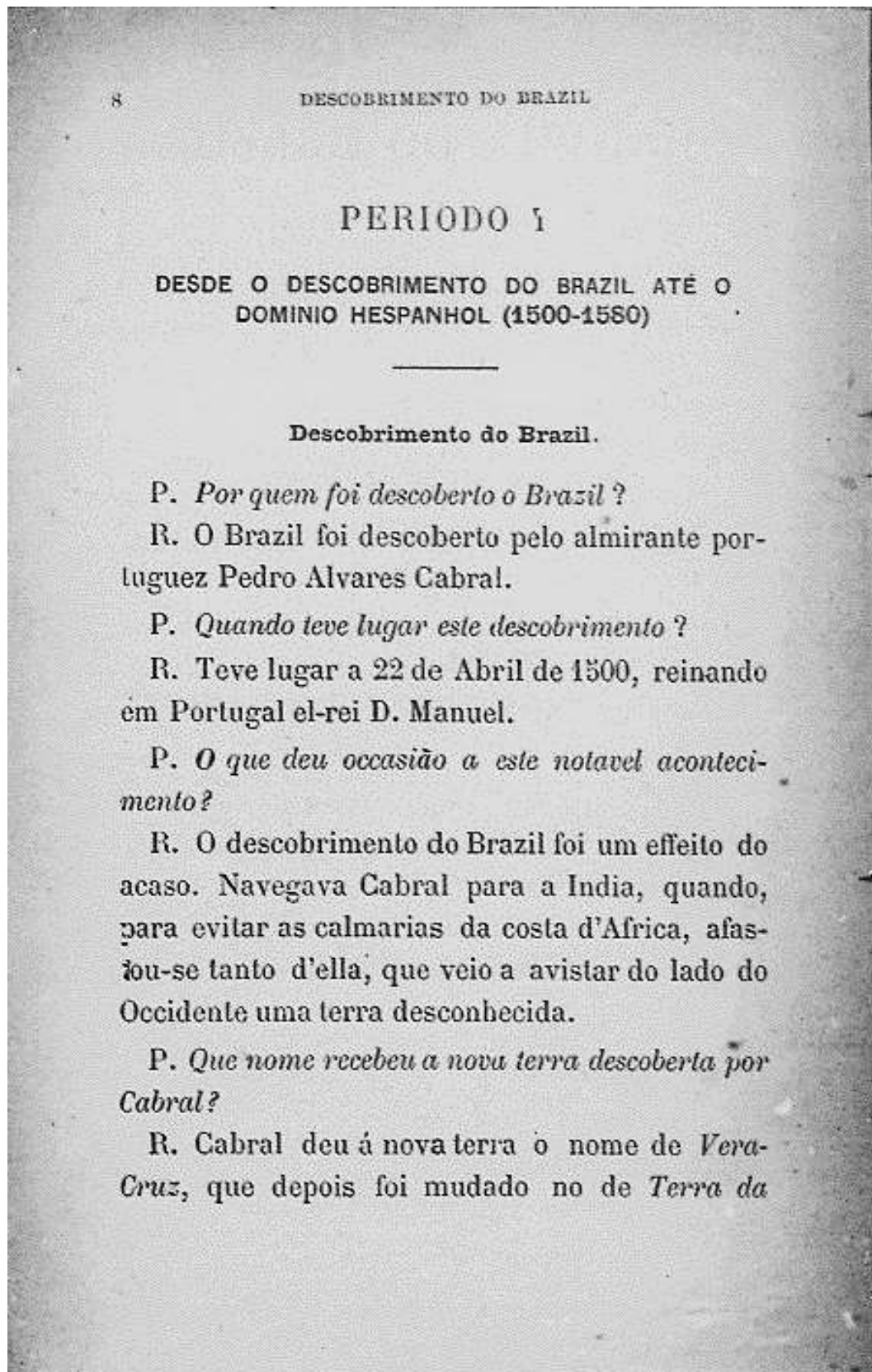
O itálico é o indicador de interrogação e, ao mesmo tempo, representa a figura do professor. Para o aluno (além de representar o professor), o itálico pode reproduzir a imagem do mestre interrogando-o, nos dias de leitura, nas aulas, ou nos momentos de avaliação nas sabatinas. Já, o tipo normal, registra a resposta correta, a sentença que deve ser memorizada pelo aluno e o texto que é de sua responsabilidade ler, reler e conservar de cor.

Diferentemente da proposta de Macedo (1865), para quem o professor era a “alma” do livro e responsável por dar “vida” ao método adotado, de modo a levar os alunos a compreenderem as lições, o livro de Lacerda (1887), organizado a partir de perguntas e respostas, oferecia toda a informação disponível e sistematizada aos alunos, cabendo-lhe,

apenas, memorizá-la.

De acordo com Bittencourt (2004a, p. 67), nesse período, “aprender história significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiando nos cadernos”. A memorização tornou-se sinônimo de aprendizagem e essa concepção desencadeou um conjunto de atividades para “exercitar a memória”, que se convencionou chamar de métodos mnemônicos. Dentre eles, é possível mencionar o método proposto por Ernest Lavis, um historiador francês que buscou desenvolver a inteligência dos estudantes por meio de exercícios de memorização que associavam imagens e textos escritos. Bittencourt (2004a) pondera que o catecismo – cujo método consistia em estruturar o conteúdo por meio de perguntas e respostas – também foi um dos modelos de livro didático utilizados nas escolas elementares. O ensino de história adotava esse modelo, exigindo que os alunos repetissem as respostas do livro oralmente ou por escrito, tal como propôs Lacerda (1887).

Figura 17- Pequena história do Brasil por perguntas e respostas.



Essa abordagem mantém a proposta aventada no início do século XIX de se divulgar uma história positivista e cronológica do país. Considerando-se os fatos abordados por Lacerda, propriamente ditos, este trabalho tem em vista que, no contexto de produção de seu livro (final da década de 1880), o debate sobre a questão escravocrata era efervescente, pois todas as leis abolicionistas já haviam sido sancionadas e o país se encontrava às vésperas da promulgação da Lei Áurea.

No que diz respeito à elaboração de um livro didático para se ensinar a história do Brasil, Lacerda (1887) organizou seu livro em seis períodos. No primeiro deles, intitulado *Desde o seu descobrimento até o domínio hespanhol (1500-1580)*, as questões abordam sujeitos, datas e acontecimentos relacionados à chegada dos portugueses ao Brasil, além de indagar sobre os povos indígenas – seus costumes, suas armas e religião. Joaquim Lacerda abordou a colonização e exploração das terras brasileiras, destacando sua divisão em capitânicas hereditárias, seus nomes e seus respectivos donatários e os desafios enfrentados por eles na estruturação de cada uma.

O autor também evidencia as investidas dos indígenas e dos franceses contra os colonos portugueses, a administração do Brasil em dois governos e o posterior domínio espanhol das colônias portuguesas. Tal como fizera Macedo ao apresentar um quadro sinóptico ao final de cada lição, Lacerda (1887) apresenta, ao final de cada período, uma tábua cronológica na qual são retomados os personagens que se destacaram ao longo do período abordado, suas funções e os principais acontecimentos, conforme figura a seguir:

Figura 18- *Taboa chronologica do primeiro periodo.*

TABOA CHRONOLOGICA DO PRIMEIRO PERIODO	39
TABOA CHRONOLOGICA DO PRIMEIRO PERIODO	
REIS DE PORTUGAL	
1495-1521.	— <b>D. Manuel</b> o Venturoso.
1521-1557.	— <b>D. João III</b> , filho de D. Manuel.
1557-1578.	— <b>D. Sebastião</b> , neto de D. João III.
1578-1580.	— O cardeal <b>D. Henrique</b> , tio de D. Sebastião e irmão de D. João III.
GOVERNADORES GERAES DO BRAZIL	
1549-1553.	— 1º Thomé de Souza
1553-1558.	— 2º Duarte da Costa
1558-1572.	— 3º Mem de Sá.
1572-1577.	— 4º Luiz de Brito.
1578-1581.	— 5º Lourenço da Veiga.
PRINCIPAES ACONTECIMENTOS	
1500.	— Descobrimto do Brazil por Cabral.
1510.	— Naufragio e aventuras de Caramurú.
1530.	— Expedição de Martim Affonso de Souza.
1532.	— Fundação das col. de S. Vicente e Piratininga.
1534.	— Divisão do Brazil em capitánias.
1547.	— Morte tragica de Francisco Pereira Coutinho.
1549.	— Fundação da cidade de S. Salvador ou Bahia.
1554.	— Fundação do collegio de S. Paulo por Anchieta.
1555.	— Construcção do f. de Coligny por Villegagnon.
1560.	— Tomada do forte de Coligny por Mem de Sá.
1563.	— Paz celebrada com os Tamoios.
1567.	— Expulsão dos Francezes do Rio de Janeiro (20 Jan.); fundação da cidade de S. Sebastião.
1570.	— Morte tragica de D. Luiz de Vasconcellos.
1572-1577.	— O Brazil dividido em dous governos geraes.
1578.	— Batalha de Alcacer-qubir e morte del-rei D. Sebastião.

No segundo período, *O Brazil debaixo do domínio hespanhol (1580-1640)*, a perspectiva linear, com ênfase no progresso do país, torna-se mais evidente, pois o autor destaca as condições das capitânicas, no tópicico *Estado do Brasil em 1580*, da seguinte forma:

P. *Qual era o estado do Brazil quando passou para o domínio hespanhol?*

R. O Brazil tinha feito progressos consideraveis nos 80 annos decorridos depois do seu descobrimento: a cidade da Bahia contava já cerca de 10,000 habitantes.

P. *Como prosperava a capitania de Pernambuco?*

R. Pernambuco apresentava um aspecto mui florescente, devido sobretudo à **cultura da canna de assucar, cujos engenhos não eram menos de 66.**

P. *Como progredia a capitania de S. Vicente?*

R. A villa d'este nome ia em decadencia; mas em compensação prosperavão a villa de S. Paulo e a de Santos, que era o seu principal porto.

P. *Qual era o estado das outras capitânicas?*

R. As outras capitânicas apresentavão um aspecto pouco animador, á excepção porém do Rio de Janeiro, que, pela fertilidade do sólo e vantajosa situação da sua magnifica bahia, promettia já um brilhante futuro.

P. *Que me dizeis das tribus indigenas? Eram ainda ellas formidaveis aos Portuguezes?*

R. A' excepção dos Aymorés e dos Guayanazes, as demais tribus selvagens estabelecidas na costa desde Pernambuco até S. Vicente, tinhão sido exterminadas ou submetidas, ou repellidas para os sertões do interior (LACERDA, 1887, p. 40-41; itálico do autor, negrito nosso).

É relevante observar que, embora Lacerda (1887) associe, diretamente, a cultura da cana de açúcar ao progresso do Brasil e afirme que Pernambuco possuía 66 engenhos, o autor omite o fato de os mesmos serem movidos à base de mão de obra de sujeitos escravizados. Percebe-se que, além da ideia de progresso, Lacerda (1887) procura sinalizar com otimismo o destino das capitânicas brasileiras, especialmente a do Rio de Janeiro.

Essa perspectiva parece, ao mesmo tempo, estar associada ao afastamento da presença dos indígenas que não se submetiam à dinâmica dos colonos, uma vez que os mesmos eram exterminados ou repellidos dos locais onde as capitânicas se constituíam. A excepção cabia àqueles que se convertiam, haja vista que, estando sujeitos aos jesuítas, por várias vezes chegaram a pegar em armas para defender os seus interesses, fossem eles expulsar viajantes estrangeiros – como as expedições inglesas – ou enfrentar os mamelucos, que à época eram considerados rivais.

As questões de Lacerda (1887) também abordam os sucessivos governos gerais do Brasil e os fatos notáveis de cada um deles, além de relatar os confrontos decorrentes de invasões estrangeiras. Dentre essas invasões, destaca-se a ocupação de Pernambuco pelos holandeses, ocasião em que se destacam os “homens de cor”, que interessam a esta pesquisa e

que serão melhor evidenciados no capítulo 5: Fernandes Calabar e Henrique Dias.

Esse episódio, tratado com ênfase pelos outros autores como um momento significativo e quase épico da história do Brasil, na perspectiva de Joaquim Lacerda – tópico *Occupação de Pernambuco pelos Holandeses (1630-1654)* – foi associado à atuação dos diferentes sujeitos, por meio de questões como:

- *Que ocorreu de notável no ano de 1630?*
- *Como foi tomada Olinda pelos Holandeses?*
- *Que fez o general português depois da tomada de Olinda pelos Holandeses?*
- *Quanto tempo durou o domínio holandês no Brasil?*
- *Que posição ocupou Mathias de Albuquerque?*
- *Que providências tomou então a corte de Madrid?*
- *Onde se encontrarão as duas armadas, e a qual das partes coube a vitória?*
- *Como pereceu o almirante holandês?*
- *O que fez Oquendo depois da sua vitória? (LACERDA, 1887).*

No 3º Período, *Desde a Restauração de Portugal até a chegada da família real ao Brasil (1640- 1808)*, Joaquim Lacerda aborda a decadência do domínio holandês e sua tentativa para permanecer no Brasil, favorecida, sobretudo, pelo envio de reforços que lhe propiciava vantagens nos ataques. Os holandeses recuaram somente em 1654, mediante atuação de tropas que chegaram em socorro dos brasileiros no ano anterior. Nesse mesmo período, o autor destaca a destruição do Quilombo de Palmares no governo de João de Lencastre, as investidas de expedições francesas, a fixação de limites territoriais entre Brasil e Guiana Francesa e a descoberta de minas de ouro em Cuiabá.

Outro fato considerado importante nesse terceiro período da história do Brasil foi a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, bem como a transferência da capital do Brasil para o Rio de Janeiro em 1763. Sobre esse fato, Joaquim Lacerda enfatiza que o 3º vice-rei, Dom Luiz Almeida Portugal, nomeado para a sua administração, teve uma das melhores atuações, pois impulsionou o comércio e a agricultura. Do final do século XVIII ao início do século XIX ainda são destacadas a Inconfidência Mineira, em 1789 – chamada de conspiração de Tira-dentes – e a transferência da Corte de Lisboa para Rio de Janeiro em 1808, o que inauguraria o 4º período da história do Brasil.

Sob o título *Desde a chegada da família real até a independência d'este paiz (1808-1822)*, o autor enfatiza a abertura dos portos brasileiros às nações amigas como a primeira

medida do príncipe regente Dom João, à qual se seguiram diversas melhorias para o Brasil. A elevação do país à categoria de reino e a posterior chegada de Dom João ao trono parecem compor esse ciclo de eventos favoráveis à constituição de uma nação brasileira que também crescia em termos territoriais, uma vez que também foi abordada a incorporação da Banda Oriental de Montevidéu (Província Cisplatina) ao Brasil, no ano de 1821.

Nesse quarto período da História do Brasil, Dom Pedro é representado como um personagem disposto a apaziguar conflitos nas diferentes províncias e, ao mesmo tempo, comprometido com o futuro do Brasil. Daí Joaquim Lacerda (1887) enfatizar o dia do Fico, a sagração de Dom Pedro como Defensor Perpétuo do Brasil e posteriormente como seu imperador constitucional, e também destacar a proclamação da Independência do país.

Uma vez independente de Portugal, o Brasil adentraria um novo momento de sua história, que, para Lacerda (1887), seria o quinto período, cujo título é *Reinado de d. Pedro I (1822-1831)*. Esse é, sobretudo, um período de grandes desafios, dentre os quais destacam-se a expulsão das tropas portuguesas de todos os pontos do Brasil; a sublevação que tornou independente a Província Cisplatina; e instabilidades políticas de várias ordens: a insatisfação de pernambucanos com governadores nomeados pelo imperador, o pedido, por parte dos franceses, de seus navios apresados e a noite das garrafadas.

O autor ainda destaca as duas abdições ocorridas nesse período: na primeira delas, a fim de evitar a desconfiança dos brasileiros, Dom Pedro recusa a coroa portuguesa em favor de sua filha, que não conseguiria reinar mediante a resistência portuguesa. A segunda seria decorrente da nomeação realizada por Dom Pedro de um ministério impopular, que causou a insatisfação da sociedade, levando-o a voltar para a Europa e nomear seu filho de apenas cinco anos como regente, tendo por tutor José Bonifácio Andrada.

No sexto e último período, *Reinado de D. Pedro II*, Lacerda (1887) elabora questões sobre um momento marcado por tensões políticas e sociais, relacionadas aos regentes responsáveis pela administração do país e aos principais eventos ocorridos em cada uma das administrações. A maioridade de Dom Pedro II, antecipada em função de instabilidades sociais que demandavam soluções imediatas, foi marcada pelo desafio de apaziguar revoluções em Minas Gerais, Maranhão, São Paulo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Montevidéu, todas solucionadas com êxito. O episódio mais notável desse período, segundo Joaquim Lacerda, foi a Guerra do Paraguai, que encerra o sexto período da história do Brasil, ao lado de viagens realizadas por Dom Pedro II à Europa e Estados Unidos, e a promulgação da Lei do Ventre Livre.

Essa primeira análise permitiu verificar os objetivos de cada autor quando elaborou suas



obras, o público específico e o método utilizado. É importante ressaltar que cada livro procurou estabelecer uma relação diferenciada com o público leitor e, nessa perspectiva, é importante ter em vista as contribuições de Chartier (2010, p. 8) ao afirmar que

O sentido de qualquer texto, seja ele conforme aos cânones ou sem qualidades, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito. Assim, por exemplo, no caso dos objetos impressos, o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência das imagens, as convenções tipográficas e a pontuação.

Os dispositivos utilizados pelos autores na produção de seus livros didáticos permitem refletir sobre os objetivos a serem alcançados no ensino de história daquele período. Os modos pelos quais organizaram os textos, em diferentes momentos do século XIX, demonstram o alinhamento desses autores com pressupostos positivistas e historicistas que orientavam a produção histórica – e nesse caso, a produção de um saber histórico escolar –, de forma a fazer com que o público escolar memorizasse determinados fatos em detrimento de outros. De acordo com Faustino e Gasparin (2001, p. 165),

No final do século XIX até a primeira metade do século XX, os conteúdos da História eram compostos de exaustivas narrações das origens das grandes nações e dos feitos dos grandes estadistas. O ideal presente nesse ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual.

Nos livros didáticos aqui analisados, houve uma permanência em relação aos fatos e personagens selecionados para compor a narrativa histórica, de modo que os mesmos eram anunciados nos títulos dos capítulos e nos tópicos dos livros, bem como registrados nos quadros sinóticos, nas tábuas cronológicas, nas perguntas e nas listas de brasileiros ilustres – recursos utilizados para favorecer a fixação e memorização.

Logo, a utilização desses recursos não é gratuita, principalmente no caso de Macedo e Lacerda, pois, conforme salientam Faustino e Gasparin (2001, p. 166), aos conteúdos selecionados para o ensino se articulava o modo como eles deveriam ser trabalhados, o que “levava a um processo de ensino-aprendizagem baseado exclusivamente na exposição, leitura e memorização. [...] Pensar era permitido, porém, dentro deste esquema estanque de perguntas e respostas”.

Metodologias diversas, um objetivo em comum: elaborar uma história nacional para ser ensinada nas instituições escolares. A questão central que se coloca é como os autores

representaram a população negra nestes livros didáticos, produzidos em diferentes momentos do século XIX, tendo em vista, principalmente, a vigência da escravidão e a iminência da abolição?

## CAPÍTULO 4- QUILOMBO DE PALMARES, ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Com vistas a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se, inicialmente, por examinar os sumários dos livros didáticos, a fim de identificar os capítulos que remetiam diretamente à população negra, o que permitiu constatar, inicialmente, que, nas quatro obras, apenas o Quilombo de Palmares foi registrado.

Na obra de Bellegarde (1831), o capítulo intitulado *Negros de Palmares* se encontra na quarta época, *O Brasil livre do jugo da Hespanha*, e é narrado entre as páginas 140 e 144, enquanto Pinheiro (1860) escreveu *Os Palmares* em cinco páginas (104 a 108) e Macedo (1865) tratou a temática aqui investigada na Lição XXV, cujo título é *Destruição dos Palmares – Guerras civis dos mascates, em Pernambuco; e dos emboabas, em Minas*. É importante destacar que essa lição tem um total de 12 páginas (p. 256-267) e Macedo (1865) aborda o quilombo em apenas três parágrafos. Finalmente, Lacerda (1887) inseriu uma questão relacionada à destruição do Quilombo de Palmares no terceiro período de sua narrativa da história do Brasil, que tem por título *Desde a restauração de Portugal até a chegada da Família Real ao Brasil (1640-1808)*.

Posteriormente, ao analisar os discursos dos livros, foi possível verificar, ainda, a existência de dois movimentos realizados pelos autores na elaboração de suas narrativas. O primeiro movimento, mais discreto, abordou situações pontuais da escravidão no Brasil, muitas vezes associadas aos indígenas e, também, de forma genérica, o tráfico de africanos e as leis abolicionistas. Um segundo movimento, mais expressivo, tratou da representação de homens específicos – identificados como “negro”, “preto”, “homem de cor”, “mameluco” e “pardo” – e sua atuação em momentos considerados significativos para a história do Brasil. Essa identificação por parte dos autores levou à seguinte organização do presente trabalho: neste capítulo são analisados os discursos sobre o quilombo de Palmares, a escravidão e a liberdade nos livros didáticos e, também, na obra *As vítimas-algozes* – cujo autor é Joaquim Macedo. No quinto e último capítulo, são enfatizados os “homens de cor” que compõem as narrativas dos livros didáticos<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Foram mantidas as grafias originais de todos os documentos analisados, o que justifica, principalmente no caso dos livros didáticos, a variação nos nomes de personagens cuja presença foi expressiva nas narrativas dos autores e nas análises aqui realizadas.

#### 4.1 Uma narrativa específica sobre a população negra

Único tema recorrente nos livros didáticos analisados, no que diz respeito à população negra, a existência do Quilombo de Palmares foi justificada, na perspectiva dos autores, pelo fato de que a escravidão era por muitas vezes insuportável, e isso acarretava a fuga dos sujeitos escravizados. Ao mesmo tempo, é possível perceber que os autores procuraram enfatizar a ação do governo de Pernambuco no sentido de viabilizar a sua destruição.

Sob o título *Negros de Palmares*, Bellegarde (1831, p. 140, grifos nossos) afirma que

*Os Negros que procurão escapár á escravidão, bem vezes insupportavel pela tyrannica injustiça de seus senhores, formão quasi sempre pequenas associações nos matos, onde huma má ou nulla administração, concorre para os entregár ás primeiras tentativas da policia; a Povoação de Palmares, porém, offerece huma exceção d' esta negligencia gerál.*

O primeiro elemento a ser destacado é o fato de Bellegarde (1831) relativizar a escravidão dos africanos, afirmando que a mesma era “bem vezes insuportável”, ou seja, em alguns momentos, dependendo do senhor a que estivessem submetidos e da injustiça e tirania com que fossem tratados, os escravizados optariam por fugir para os matos. Embora Bellegarde (1831) associe de forma direta os “homens de cor” à escravidão sem contextualizá-la ou defini-la, tal como fez quando mencionou a escravização dos indígenas, o elemento inédito aqui apresentado é a fuga, um recurso utilizado pelos escravizados e que os levava a se organizarem em quilombos, entre os quais o de Palmares tornou-se o mais conhecido.

Para o autor, Palmares, que ele também chama de “Colônia Africana”, formou-se pouco antes da expulsão dos holandeses, num momento em que Pernambuco ainda sentia os efeitos da longa batalha por sua independência e se encontrava sem recursos para impedir sua organização. Segundo ele, a partir da fuga de 40 negros armados, a quem logo se reuniram muitos outros, Palmares teria crescido rapidamente, pois os fugitivos, além de se apoderarem das “mulheres de cor” das povoações vizinhas, começaram a saquear e obter armas e munições por meio de alianças com os agricultores que, segundo o autor, eram obrigados a aceitar<sup>67</sup>.

No que diz respeito à dinâmica estabelecida no quilombo, Bellegarde (1831, p. 142-143) afirma que “a agricultura, a que os Palmarienses se entregarão com huma ordem e providencia que fazem pasmar, adoçou seus costumes. [...] A Religião adoptada hera o Christianismo, alterado por muitas superstições”. O autor representa a religião dos quilombolas

---

<sup>67</sup> Este é o único momento em que “mulheres de cor” são mencionadas na narrativa e por isso optou-se por escrever este trabalho utilizando o gênero masculino.

como o resultado de um sincretismo que alterou por meio de crenças, a religião considerada legítima. Essa representação pode resultar do fato de o autor pertencer às elites letradas do império, cuja religião predominante era a católica, conforme determinava a Constituição Política do Império do Brasil (1824, Título 1º, Art. 5). De acordo com esse diploma legal, “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo”.

No que diz respeito à capacidade de organização e estruturação de Palmares, Bellegarde (1831) ressalta que ele se tornou uma “Cidade” fortificada com “terrenos cultivados” e “numerosos edificios” ao longo de 50 anos de existência e por isso trouxe temor ao Governo de Pernambuco, que decidiu enviar 7000 homens para destruí-lo. O autor afirma que, apesar da resistência vigorosa apresentada pelos quilombolas, os atacantes sitiaram Palmares

em quanto lhes chegava a Artilheria que requisitarão, e os habitantes circumvisinhos se tivessem concentrado na Capital de Palmares, a fome veio completár a ruina dos audases Africanos, fazendo-os succumbir aos primeiros tiros do canhão. [...] Os velhos, mulheres e doentes forão vendidos, extinguirão-se as mesmas ruinas da Cidade e só resta hoje de Palmares, a memoria de seus célebres habitantes (BELLEGARDE, 1831, p. 143-144).

É importante destacar que, embora Bellegarde (1831) se refira, superficialmente, à população negra em outros momentos de sua narrativa, inclusive na primeira época, é no tópico relacionado a Palmares que o autor menciona a origem geográfica dos habitantes do quilombo, fazendo referência direta ao continente africano.

No livro *Episodios da Historia Patria contados á infancia*, no capítulo *Palmares (1695)*, Pinheiro (1860, p. 104, grifos do autor) afirma que,

Durante a occupação dos hollandezes em Pernambuco, quarenta pretos de varios engenhos de Porto Calvo, fugirão á seus senhores e procurarão nas densas matas da *Serra da Barriga* um asylo. Augmentou-se em breve o seu numero com a aquisição de novos companheiros e companheiras. Vivião de roubos, assaltando as fazendas da vizinhança, d’onde tiravão tudo de que precisavão [...]

Assim como foi abordado na obra de Bellegarde (1831), Pinheiro (1860) apresenta de forma indireta o mesmo motivo para justificar a fuga dos escravizados para o Quilombo de Palmares, ou seja, a insatisfação com o regime escravocrata, aqui relacionada à figura dos senhores. Essa abordagem contraria a representação de escravidão construída pelo autor em outro momento da narrativa, ao enfatizar o comportamento de sujeitos fieis e dedicados aos

seus senhores, numa relação de subserviência quase voluntária, que poderia levar os leitores, a princípio, a acreditarem que os sujeitos escravizados não teriam razões para fugir.

A representação do quilombo, chamado pelo autor de “república negra”, é construída, de modo geral, de forma bastante negativa. Pinheiro (1860, p. 104) destaca que o mesmo era presidido pelo regime do terror, uma vez que, segundo ele, “a subita passagem da escravidão para a liberdade poderia produzir a mais horrorosa anarquia”. Daí o motivo de haver poucas e rigorosas leis, característica de povos “semi-selvagens”, tais como punir com a “pena capital” os trãsfugas e as infrações como adultério, homicídio e roubo, para que fosse possível manter a ordem. O autor destaca, ainda, que, embora os quilombolas respeitassem aqueles que chegavam voluntariamente a Palmares, escravizavam e vendiam os que faziam prisioneiros, o que implica dizer que também teriam assimilado as práticas de escravização que, segundo a narrativa do próprio autor, eram comuns no Brasil inclusive entre os indígenas. Ou estariam reproduzindo uma prática antiga de seu continente de origem cuja finalidade não era comercial.

Pinheiro (1860, p. 104) representou a religião dos quilombolas como uma “mistura das praticas e ceremonias christãs com as barbaras superstições de suas terras, e o seu codigo tradicional”. Nesse sentido, é importante destacar que a sua representação, mais do que criar, consolida um estereótipo em relação aos africanos e suas crenças, haja vista que essa narrativa, que deprecia a crença dos africanos, associando-a à religiosidade africana, é muito semelhante àquela produzida por Bellegarde em 1831. Embora o autor não mencione, diretamente, o continente africano, ele o descreve por meio da expressão “suas terras” como um lugar habitado por povos bárbaros e, por esse motivo, sugere que suas práticas religiosas seriam contestáveis.

Além de pertencer ao círculo de homens letrados do império, Pinheiro (1860) ainda possuía formação religiosa. Isso implica que ele compartilhava da perspectiva da própria Igreja católica e teria, portanto, condições de determinar o que seria ou não uma crença legítima num livro que, conforme já evidenciado, também foi utilizado para ensinar História Sagrada e Doutrina Cristã.

Para o autor, a existência de Palmares era, ao mesmo tempo, ameaçadora para a vizinhança e uma afronta para o governo. Isso fez com que os moradores próximos ao quilombo estabelecessem acordos com os “Palmeirenses”, fornecendo-lhes armas e alimentos em troca da segurança de suas casas, ao passo que o governo da província enviou Domingos Jorge para destruí-lo. Pinheiro (1860, p. 106) descreve um primeiro confronto sem sucesso, a partir do qual organizou-se uma “expedição de três mil homens, em cujo numero se alistarão muitas pessoas ricas e consideraveis, desejosas de vingarem-se por si mesmo do damno que lhes causavão os negros”. É importante ressaltar que, além de o autor afirmar que o governo de

Pernambuco enviou ao quilombo Domingo Jorge com o regimento dos Paulistas, ao qual se juntariam forças oriundas de Olinda e milícias da circunvizinhança, Pinheiro (1860) destaca que pessoas consideráveis também aderiram à causa. Essa narrativa da participação popular estende o desejo de destruição de Palmares do âmbito político para a sociedade, uma vez que ela dá a entender que esta última também se sentia prejudicada com a existência do quilombo, pois ele era o refúgio daqueles que, certamente, constituíam a sua riqueza, *status* e fonte de renda e, por essa razão, uniu-se ao governo para auxiliar em seu intento.

Pinheiro (1860) narra com detalhes a estrutura física do quilombo quando descreve o dia de sua invasão, enfatizando que, apesar da resistência dos quilombolas diante de um grupo de seis mil homens, Palmares foi destruído, arrasado até os alicerces e seus sobreviventes reduzidos à escravidão. Reduzir, novamente, os quilombolas à escravidão parece justificar a participação das “pessoas ricas”, que se sentiam prejudicadas em função da existência de Palmares, pois, enquanto o quilombo resistisse, mais sujeitos poderiam fugir para lá e os proprietários ficariam com menos escravizados tanto para compor o rol de suas propriedades quanto para trabalhar em seus negócios. A sua destruição, portanto, oferecia a expectativa de reintegrar esses sujeitos ao seu “devido lugar” na sociedade brasileira.

Se Joaquim Macedo (1865) foi o autor que evidenciou a escravidão e os escravizados, relacionando-os ao continente africano, diferentemente dos outros autores, ele não dedica um capítulo ou tópico para descrever Palmares. O assunto é abordado em três parágrafos, na Lição XXV, *Destruição dos Palmares – Guerras civis dos mascates, em Pernambuco; e dos emboabas, em Minas (1687- 1714)*, juntamente com as narrativas de outros episódios. A descrição do Quilombo de Palmares é o momento da narrativa em que a escravidão é representada como um sistema que também oprimia os sujeitos escravizados e esse é o argumento que explica a sua fuga. Para o autor,

Aproveitando-se da desordem, das emigrações e do abandono de fazendas e propriedades, durante a guerra holandesa, muitos escravos fugirão e forão acoutar-se nas faldas da serra da Barriga e provavelmente em outras matas, formando quilombos, onde pelo correr do tempo *outros escravos se reunirão aos primeiros, procurando assim livrar-se da opressão do captivo*, e sem dúvida também a eles se ajuntarão desertores e criminosos (MACEDO, 1865, p. 256, grifos nossos).

Macedo aborda os mesmos elementos já apresentados pelos outros autores analisados, que dizem respeito ao motivo da fuga e à constituição do quilombo, acrescentando, ainda, que o contexto sócio-político favoreceu esse empreendimento. Afora essas informações, o autor destaca, brevemente, que a população de Palmares contava alguns milhares de habitantes,

possuía uma “espécie de governo” e oferecia perigo para as capitanias vizinhas, fato que levou o governo de Pernambuco a enviar expedições para destruí-lo após a guerra holandesa. Nas palavras do autor:

em 1687, o paulista Domingos Jorge Velho obrigou-se a destruir aqueles quilombos e a aprisionar os quilombolas mediante certas condições que forão aceitas pelo governador de Pernambuco, João da Cunha Soutomaior, *e seguindo-se encarniçada campanha, e muitos combates, em que ostentárão todo o seu valor os paulistas commandados por Domingos Jorge, conseguiu este conquistar definitivamente os Palmares em 1697* (MACEDO, 1865, p. 256-257, grifos nossos).

Dentre os elementos que o autor menciona em sua abordagem sobre o quilombo, é importante destacar a ênfase nos sujeitos que estavam a serviço dos interesses do governo, uma vez que são identificados como homens de valor, ao passo que os escravizados, que desafiavam a ordem estabelecida, são representados como um perigo à nação que estava se constituindo. Essa abordagem é evidenciada no quadro sinóptico da lição, quando a destruição do quilombo está relacionada à atuação de Domingos Jorge Velho, considerado um “Paulista notável”:



Figura 19 – Quadro sinóptico da lição XXV- *Destruição dos Palmares – Guerras civis dos mascates, em Pernambuco; e dos emboabas, em Minas (1687-1714).*

<b>Quadro synoptico da lição XXV</b>		
<b>Destruição dos Palmares — Guerras civis dos mascates, em Pernambuco; e dos emboabas, em Minas</b>		
<b>1687 — 1714</b>		
PERSONAGENS	FEITOS E ACONTECIMENTOS	
ATTRIBUTOS	DATAS	
<b>DOMINGOS JORGE VELHO,</b>	Obriga-se sob condições a que subscreve o governador de Pernambuco João da Cunha Soutomaior a destruir os quilombos dos Palmares, formados na serra da Barriga e em outras matas, e que haviam por muitas vezes resistido ás forças do governo. . . . Depois de muitos combates conquista emfim os Palmares, tendo o zumbi e alguns dos seus principaes companheiros preferido a morte á escravidão, despenhando-se do alto de um rochedo. . . . Mandando o governo crear a villa do Recife em Pernambuco, é encarregado com o ouvidor da capitania Luiz de Valenzuela da fixação dos limites da nova villa; apoia as pretensões da gente do Recife contra a de Olinda, e excita opposição a ponto de receber um tiro, de que fica levemente ferido. . . . Persegue os olindenses e provoca uma revolta que rebenta em. . . . . Novembro de É obrigado a abandonar o governo e a fugir para a Bahia em. . . . . 15 de Novembro de	<b>1687</b>
<b>SEBASTIÃO DE CASTRO } Governador de Pernambuco CALDAS, } nambuco</b>		<b>1710</b>

Às informações apresentadas no quadro, somam-se as seguintes perguntas elaboradas pelo autor, que permitiriam aos leitores retomar a sua organização, resistência e destruição:

- Como, e quando se organizarão os quilombos dos Palmares?
  - Houve tentativas infrutuosas para destruir os Palmares?
  - Quem foi o conquistador, e quando se realizou a conquista dos Palmares?
- (MACEDO, 1865, p. 266).

É importante ressaltar, ainda, a explicação oferecida pelo autor para o que vinha a ser o quilombo, na seção *Explicações*: “**Palmares**, diz-se que este nome foi dado aos quilombos de que se trata; porque os quilombolas plantarão grande copia de palmeiras em torno do primeiro mocambo que formarão” (MACEDO, 1865, p. 262, grifos do autor).

No livro de Lacerda (1887), o Quilombo de Palmares é também o momento em que o autor menciona diretamente os africanos escravizados. Essa abordagem é realizada no terceiro período da história do Brasil, *Desde a restauração de Portugal até a chegada da Família Real ao Brasil (1640-1808)*, quando o autor apresenta o tópico *Governadores geraes que succederão a Barreto de Menezes* com as seguintes questões:

P. *Quem foi o 32º governador geral do Brazil?*

R. O 32º governador geral foi D. João de Lencastre, que tomou posse em 1694.

P. *Quaes forão os factos mais notaveis occorridos no governo de D. João de Lencastre?*

R. No governo de D. João de Lencastre, descobrirão os Paulistas ricas minas de ouro na provincia de Minas-Geraes, e foi destruída em 1697 a formidavel republica dos negros dos *Palmares*, nas Alagoas, que chegou a contar cerca de trinta mil escravos fugidos (LACERDA, 1887, p. 64, grifos do autor).

Apesar de o autor não descrever o Quilombo de Palmares, sua abordagem realizada no livro permite apreender que se tratava de um reduto para onde fugiram aproximadamente trinta mil escravizados, sem nenhuma contextualização prévia sobre o que seria a escravidão negra, assim como fizeram os outros autores em seus livros. É importante perceber que Lacerda (1887) priorizou a destruição do quilombo em detrimento de uma discussão sobre a escravidão, o que deixa sem resposta uma série de perguntas: quem eram os sujeitos escravizados? De onde vinham? Em quais condições viviam no Brasil? O que era a escravidão? Por que eles fugiam? O que foi, de fato, o quilombo de Palmares? Por que precisou ser destruído?

É sempre importante lembrar que no livro de Lacerda (1887) a escravidão foi apresentada já no primeiro período e criticada por ser considerada uma prática cruel dos colonos em relação aos indígenas. Entretanto, aqui, quando ela é associada à figura dos negros, o autor

dispensa qualquer comentário a respeito. A tábua cronológica ao final do capítulo retoma esse fato como um dos principais acontecimentos do terceiro período da história do Brasil da seguinte forma: “1697: Destruição da republica de negros dos Palmares” (LACERDA, 1887, p. 82). Assim, sinaliza que a destruição do quilombo era o fato a ser memorizado/assimilado e não a existência de uma expressiva forma de resistência negra.

Os questionamentos aqui realizados à abordagem de Lacerda (1887) se aplicam, de certa forma, a todos os outros autores, dada a superficialidade com que trataram o tema da escravidão e da população negra no Brasil. Entretanto, no conjunto das obras analisadas, a narrativa sobre o quilombo de Palmares é significativa por, pelo menos, três motivos: o primeiro deles diz respeito à representação específica da população de cor num contexto próprio, com suas crenças e práticas peculiares, ainda que os autores atribuam características negativas a algumas delas; o segundo é o fato de os autores reiterarem a resistência dos quilombolas ao sistema escravista de modo geral, e ao Governo de Pernambuco, em particular, mesmo em condições desiguais de combate. E o terceiro, por mencionarem a origem geográfica dos homens e mulheres de cor, ao considerar, como fez Bellegarde (1831), o quilombo uma “Colônia Africana” e identificar seus habitantes como “audazes Africanos”.

Numa outra dimensão, essa abordagem específica do Quilombo de Palmares também pode ser interpretada à luz dos pressupostos do IHGB em relação à produção de uma história para o Brasil. Guimarães (1995) apresenta, como um dos dados de sua pesquisa, que entre 1838 e 1888 foram publicados apenas três trabalhos na RIHGB voltados para a população negra, sendo dois deles relacionados ao Quilombo de Palmares: *Relação das guerras feitas aos Palmares de Pernambuco no tempo do governador D. Pedro de Almeida de 1675 a 1678* e *Memoria dos feitos que se deram durante os primeiros anos de guerra com os negros quilombolas dos Palmares, seu destroço e paz aceita em junho de 1678*. Ainda assim, a perspectiva adotada evidenciava o processo de captura de negros refugiados e a guerra travada para sua destruição<sup>68</sup>.

Afora esses documentos publicados, é importante ressaltar que, segundo França e Ferreira (2012), nos séculos XVII e XVIII, os relatos sobre Palmares eram expressivos, haja vista que já em 1603 uma correspondência do governador da capitania de Pernambuco, Manoel Mascarenhas Homem, endereçada a seu sucessor Diogo Botelho, relatava suas providências em relação à existência desse “‘ajuntamento’ de pretos fugidos” (p. 35). É possível acreditar, então,

---

<sup>68</sup> O terceiro trabalho mencionado por Guimarães (1995) trata da biografia de Henrique Dias, elaborada por Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.

que muitos deles compunham o acervo documental do IHGB.

Os autores ainda afirmam que a essa correspondência se seguiram outras, que, a princípio, foram produzidas pelos próprios holandeses, para, em seguida, constituir uma

longa, ininterrupta e variada série de documentos administrativos, documentos em língua portuguesa e escritos por autoridades metropolitanas e coloniais, que dão conta das relações que a sociedade escravocrata de então, aquela que os lusitanos estavam construindo nos trópicos, mantinha com os quilombolas de Palmares: são bandos, notícias de expedições militares, cartas de governadores e outras autoridades, consultas, pareceres e resoluções do Conselho Ultramarino, requerimentos e relações (FRANÇA; FERREIRA, 2012, p. 42-43).

Nessa perspectiva, é possível acreditar que, embora a existência de Palmares constituísse uma afronta ao sistema escravocrata vigente, a opção por inseri-la nos livros didáticos considerou que ela não comprometeria a narrativa da história do Brasil, desde que respeitada a perspectiva de enaltecer os feitos daqueles que cumprissem os interesses da metrópole. Por essa razão, a abordagem do Quilombo pode ser atribuída à tentativa dos autores de apresentarem uma narrativa na qual se enfatiza a sua destruição por Domingos Jorge Velho, ao mesmo tempo em que se reitera o fato de que os governantes precisaram superar uma série de obstáculos para manter sua unidade.

#### **4.2 A escravização de indígenas e africanos no Brasil: entre a injustiça e a legalidade**

A abordagem da escravidão no livro didático de Bellegarde ocorre logo na primeira época – *O Brasil antes da conquista* –, que, conforme o próprio autor ressalta, resulta tanto da tradução da obra de Ferdinand Denis quanto da consulta de trabalhos elaborados por Southey, Rocha Pitta e Ayres do Casal, dentre outros. O autor afirma, logo no início de sua narrativa que

He uma verdade infelizmente incontestável, que, a toda parte onde os Europeus tem levado suas conquistas, as Nações selvagens tem rapidamente diminuido. Não são sómente as guerras, que tem exterminado os Indigenas do Novo Mundo, he preciso contár entre as causas da sua ruina, as moléstias importadas por nós, e a escravidão, a que elles tem por tantas vezes preferido a morte. (BELLEGARDE, 1831, p. 9-10, grifos nossos).

A partir dessa abordagem inicial, em que Bellegarde aponta a escravidão – dentre outros elementos decorrentes da conquista dos europeus – como um dos fatores para a dizimação dos indígenas, ele a representa sob três perspectivas em seu livro didático. Na primeira delas, a

escravidão é representada como um processo utilizado pelos próprios indígenas quando combatiam e venciam grupos rivais, cujo destino final seria a morte. Bellegarde (1831, p. 21-22) assinala que

Entre os Tupis, o prisioneiro destinado ao sacrificio gosava até aos ultimos instantes, dos praseres da vida, só esta lhe era exigida, e não querião que ella o abandonasse entre pungentes sofrimentos. Os vencedores lhe escolhiao nos prisioneiros huma esposa entre as donzellas mais distinctas em beleza. Esta escravidão que devia terminar de huma maneira tão tragica durava ordinariamente mezes, e se prolongava a algumas occasões [sic] a annos inteiros. Como o sacrificador gosava de particular consideração, muitos guerreiros reservavão esta honra para seus filhos, e esperavão que elles chegassem a estado de se encarregar da execução (BELLEGARDE, 1831, p. 21-22).

Nesse contexto, a escravidão seria o prenúncio da morte, o período no qual o inimigo vencido e feito prisioneiro aguardava pela sua execução. O autor ressalta que, com exceção dos Cabocolos que eram menos cruéis, as práticas seriam muito parecidas entre as várias nações indígenas, que tinham por hábito insultar e mutilar os prisioneiros antes de matá-los. Bellegarde (1831, p. 36) também enfatiza que os Caetés foram perseguidos pelos Tupinambás, Tupinaes e Tapuyas, que se juntaram para destruí-lo e só sobreviveram porque se refugiaram na serra de Aqueriba. Do contrário, seu destino seria a morte ou a escravidão, “cousas quase identicas entre taes contendores”.

Esses elementos permitem perceber que o autor atribui aos indígenas a prática da escravidão, antes de os portugueses chegarem ao Brasil. Entretanto, essa era uma prática decorrente dos combates travados entre grupos indígenas rivais, com características próprias e que, mesmo se prolongando por muitos anos, não tinha como finalidade última o comércio de pessoas e a exploração de sua mão de obra.

Uma segunda perspectiva, no entanto, apresentada ainda na primeira época, associa a escravidão à concepção de que sujeitos podem ser considerados uma “mercadoria”, essência do sistema escravagista. Nesse sentido, Bellegarde (1831, p. 23, grifos nossos) afirma que

O estabelecimento dos Portuguezes no Brasil produzio grande mudança na sorte dos que cahião nas mãos dos inimigos; *os Selvagens preferião vendel-os como escravos, á odiosa satisfação de saciár n’elles a raiva contra outra Tribu: d’isto mesmo, porém, resultou nova desgraça, consequencia inevitavel do deshumano tráfico da escravatura: as guerras se multiplicarão, tornando-se mais destructivas.*

O autor sinaliza para o fato de que após a chegada dos portugueses ao Brasil, houve uma

mudança significativa na dinâmica da escravidão que alterou o destino dos prisioneiros vencidos em combate, pois os indígenas não pretendiam mais sacrificá-los, mas, sim, capturá-los para vendê-los a esses europeus que, aparentemente, naquele momento, ainda não se utilizavam da mão de obra africana.

Embora a escravidão indígena não seja o objeto do presente trabalho, algumas questões se colocaram: Quais razões levaram os indígenas a alterarem a sua dinâmica em relação aos inimigos vencidos em batalhas? Onde eles encontraram um modelo para praticar esse comércio? De que forma perceberam que deveriam, deliberadamente, guerrear para obter mais prisioneiros a fim de alimentar esse comércio?

É importante ressaltar que a escravidão constituiu uma prática comum desde a Antiguidade – inclusive no continente africano – e apresentava características singulares, tais como a captura de um homem livre vencido em batalhas, a escravização de um sujeito por dívidas ou, ainda, a venda de familiares em casos de necessidades econômicas (REIS, 1987; BARROS, 2010). A inovação trazida pelo europeu (homem “branco”) foi inserir e/ou adaptar essa prática “a partir do século XVI, em um comércio trans-oceânico de âmbito mundial, e também convertê-la em peça-chave dos sistemas econômicos coloniais até sua abolição nos vários países da América” (BARROS, 2010, p. 41).

A interferência dos europeus foi fundamental e determinante para que a escravidão, enquanto prática muitas vezes pontual, ganhasse contornos comerciais. Nesse sentido, Reis (1987, p. 5) afirma que o tráfico e a escravização de pessoas foram incentivados pelas potências europeias que “intensificaram a opressão e a exploração de mulheres, crianças e homens, levando-as ao último requinte”.

Uma vez sistematizada essa prática, o sujeito escravizado se tornou uma mercadoria tão valorizada que vários chefes e grupos africanos organizaram expedições para captura e escravização de sujeitos, a fim de vendê-los aos europeus. Mattoso (1982, *apud* BARROS, 2010) afirma que reinos e estados africanos foram desestabilizados a partir do século XVII e desapareceram, dando lugar a novos estados que nasceram e se mantiveram em função do tráfico. Nas palavras de Barros (2010, p. 41), “se antes a Escravidão apresentava-se amiúde como um subproduto da Guerra, agora o objetivo de capturar escravos é que passaria a produzir a Guerra”. Embora se refira a outro contexto, sua análise auxilia na reflexão sobre o modo como Bellegarde (1831) construiu um discurso sobre a dinâmica de guerrear, especificamente para escravizar, levada a cabo pelos indígenas no Brasil.

Ao relatar os modos pelos quais a escravidão se exercia – e aqui cabe indicar o próprio tráfico de escravizados –, Bellegarde (1831) parece tentar mostrar ao leitor que os indígenas,

ao alimentarem um sistema de captura, escravização e comercialização de sujeitos, estavam aprimorando e/ou mesmo ampliando uma prática tribal antiga. Em outras palavras, guardadas as devidas proporções, o autor parece querer transferir para os indígenas a responsabilidade de uma criação europeia.

Inicialmente, a narrativa dá a entender que o simples fato de os portugueses chegarem e se estabelecerem no Brasil despertou nos indígenas o súbito interesse de vender seus inimigos, sem nenhum incentivo, sem nenhum estímulo. Entretanto, alguns indícios levam a crer que os mesmos atendiam a uma demanda dos portugueses, tal como ocorre na terceira época, *O Brasil no domínio Hespânico*, no tópico *Os Holandeses atacão o Brasil. – Conducta dos Colonos para com os Indigenas:*

*Bento Maciel*, Capitão igualmente bravo e tirano, tinha governado desde 1621 até 24, a Colonia do Gram Pará, **sempre guerreando com vantagem contra os Tupinambás, a quem hia procurár no meio dos bosques.** *Manuel de Souza d'Eça*, que lhe succedeo no Governo, foi atacado por 24 Tribus reunidas d'esta Nação; e no momento em que hia succumbir com todos os habitantes, *Maciel* offerece-se para bater o inimigo, e acabar por huma vez com este flagelo; e á testa de hum numero consideravel de Tapuyas, implacáveis rivaes d'aquelles Selvagens, obriga os atacantes a recuar até aos matos, e alí lhes faz hum cerco tão bem diregido, que os 24 Chefes são aprisionados. **Elle os entrega á barbaridade dos Tapuyas, que os dilacerão e devorão em huma hora, e volta a Belem com mais de 300 Indigenas escravos.** (BELLEGARDE, 1831, p. 90-91; itálico do autor, negrito nosso).

Ao afirmar que Bento Maciel, durante a sua administração, procurava indígenas nos bosques para guerrear – e certamente escravizar –, o autor oferece pistas de que essa dinâmica era praticada pelos colonos portugueses. Outro elemento importante a se considerar é o fato de que os colonos tinham conhecimentos das tribos rivais a ponto de saber, exatamente, a qual grupo se reunir a fim de alcançar seus objetivos. No caso mencionado, ao ser ameaçado pelos Tupinambás, Sousa d'Eça recebe ajuda de Bento Maciel, que lidera um grupo de Tapuyas, por saber que eles eram seus “implacáveis rivais”. Ou seja, os colonos, quando não estavam guerreando contra os indígenas, formavam alianças com os mesmos segundo os seus interesses de dominação.

Ao apresentar os Aymorés no momento em que trata dos grupos indígenas que habitavam o Brasil antes e depois da conquista portuguesa, o autor destaca, além dos elementos que os caracterizavam, que eles “assolarão Porto Seguro, e Ilheos, a ponto de obrigarem todas as fazendas a cessar seus trabalhos, *pela absoluta falta de escravos; avalia-se em 300 Colonos, e 3,000 Indigenas e Negros, o numero dos mortos*” (BELLEGARDE, 1831, p. 31, grifos nossos).

Apesar de esse trecho também constar na primeira época, é importante observar que, neste momento, seu discurso já não se restringe à escravidão indígena, pois os negros são mencionados no conjunto dos sujeitos atingidos pelo ataque dos indígenas, como (co)responsáveis pelos trabalhos nas fazendas. Ou seja, é a partir de uma estatística apresentada sobre o número de vítimas deixadas pelos Aymorés que o público leitor de Bellegarde se informa sobre a existência de negros no Brasil. O autor não realiza nenhuma apresentação sobre quem seriam esses sujeitos, nem de onde teriam vindo, suas práticas, qual a sua função na dinâmica social brasileira, ao contrário do procedimento adotado para representar os indígenas e contextualizar a sua relação com os europeus.

Essa abordagem do negro escravizado é um tanto pontual, haja vista que Bellegarde introduz, novamente, os indígenas na narrativa para tratar da escravidão. O autor, assim, apresenta os Tupinambás: “Vamos tratar em fim da porção da costa habitada pelo Povo de que os Portuguezes terão obtido as maiores vantagens, se a escravidão não tivesse sido muitas vezes o prêmio de suas virtudes hospitaleiras” (BELLEGARDE, 1831, p. 32). Nesse momento, o autor chama atenção para o fato de que até mesmo aqueles que em algum momento tivessem demonstrado apoio aos conquistadores estavam sujeitos a serem escravizados e, no caso dos Tupinambás, esse foi um elemento que os levou a sair do Brasil. Nas palavras de Bellegarde (1831, p. 34), “Pertendem (sic!) alguns escriptores, que depois de deixarem o paiz onde os querião escravizar, se tornarão a dividir, e huma parte se estabeleceo no Peru”.

Destino semelhante tiveram os Tupinambás e os Tamoyos, anos mais tarde, quando, segundo Bellegarde (1831, p. 67), ao se estabelecerem dois governos no Brasil, o capitão general Antônio Salema, responsável por administrar as capitanias do sul, após derrotar essas tribos, deixando um total de 9.000 indígenas mortos e cativos, fez com que os Tupinambás abandonassem a costa e partissem para os desertos<sup>69</sup>. Episódios como esse, embora sem saldo de mortes mencionado, foram também relatados quando ocorreram as explorações dos sertões do Brasil e os indígenas seriam, novamente, escravizados.

O “prêmio” de ser escravizado frente a uma atitude considerada positiva, ao qual Bellegarde (1831) se refere, anteriormente, não teria sido exclusividade dos Tupinambás, haja vista que, na terceira época – *O Brasil no domínio Hespanhol* –, o autor pondera que “Huma perfidia, porem, foi exercida para com os Pitagoares. Depois d’estes terem concorrido para livrar os Portuguezes dos insultos das Hordas bravias dos Aymorés, tivêrão em recompensa serem reduzidos á escravidão por seus aliados” (BELLEGARDE, 1831, p. 80).

---

<sup>69</sup> Essa passagem se encontra na segunda época, *O Brazil conquistado pelos Portugueses*, no tópico: *Expulsão dos Francezes. – Povoação do Rio de Janeiro. – Divisão do Brasil em dois Governos separados*.



O autor atribui essa atitude ao fato de os colonizadores estarem distantes da metrópole e, portanto, sentirem-se autorizados a agir conforme a própria vontade, afirmando, ainda, que a situação dos indígenas era cada vez pior, uma vez que, no tópico *Os holandeses atacam o Brasil*. – *Conducta dos Colonos para com os indígenas*, Bellegarde (1831, p. 89, grifos nossos) destaca que

Os Colonos têm adoptado como meio de represalia contra os ataques frequentes d'estes Povos, escravizarem quantos cahião em seu poder; as riquezas dos proprietarios herão avaliadas pelo numero d'estes desgraçados, *bem vezes tratados com injustiça e crueldade por seus possuidores.*

Nessa passagem, a escravidão já não é representada apenas como uma relação na qual um sujeito, por deter a propriedade do outro, exerce sobre ele o seu “poder”, mas como um mecanismo por meio do qual se construía um patrimônio material, uma vez que a riqueza de um colono era quantificada a partir do número de sujeitos escravizados que ele possuía. Essa, portanto, pode ser considerada uma terceira perspectiva utilizada por Bellegarde, que remete a escravidão ao “status social” que ela proporcionava aos homens livres. É importante notar que o autor aponta como “injusto” e “cruel” o tratamento muitas vezes recebido pelos indígenas escravizados e que seria característico da escravidão.

O que se tem até aqui? Uma abordagem relacionada à escravidão, ao tráfico de sujeitos escravizados e ao reconhecimento da mesma como uma prática muitas vezes cruel e injusta. No entanto, toda essa discussão tem os indígenas como protagonistas até, pelo menos, o ano de 1627, segundo cronologia do próprio Bellegarde. Os “homens de cor” figuram como mero detalhe até serem mencionados na quarta época – *O Brasil livre do jugo d’Hespanha* –, quando o autor aborda o quilombo de Palmares, tratado, neste trabalho, em tópico específico. De outra parte, Bellegarde (1831, p. 166) menciona por diversas vezes a chegada de açoritas no Brasil, chegando a afirmar, ainda na quarta época, que “mais de 20,000 Açoritas vierão augmentár o numero dos agrícolas em todo o Estado”, sem mencionar a chegada dos africanos, que, como sujeitos escravizados, eram os responsáveis não somente pela produção agrícola no Brasil, mas também por uma série de outras atividades.

Num segundo momento, ao abordar a Inconfidência Mineira, Bellegarde (1831, p. 172) menciona que os inconfidentes, a quem chama de “rebeldes”, tinham vários propósitos e, dentre eles, destaca que “huma proclamação faria conhecer ao Povo que ficava desonerado de todos os impostos; o Governador seria preso, ou assassinado em caso de resistência; e, em derradeiro apuro, se prometteria a liberdade aos escravos”. A possibilidade de libertar os escravizados é, enfim, aludida, porém não na perspectiva de se questionar a situação desses sujeitos, mas como

proposta contida num plano que o próprio autor define como um “insensato projeto de huma sociedade, que em seu seio guardava o germen da propria destruição” (BELLEGARDE, 1831, p. 173).

Na quinta época – *O Brasil como Séde da Monarchia portugueza* –, o autor afirma que, no período em que Inglaterra e Portugal estavam em guerra contra a França, essas duas nações, que se tornaram aliadas contra Napoleão, solicitaram tropas da Capitania do Pará para marcharem contra a Guiana Francesa, obtendo a capitulação do Governador Victor Hugo, recorrendo a uma “falsa promessa de liberdade aos escravos de Cayenna” (BELLEGARDE, 1831, p. 180).

Finalmente, na sexta época – *O Brasil Imperio Constitucional e Independente* –, durante a descrição da Campanha do Sul, cujo desdobramento foi a separação de Montevideú, Bellegarde (1831, p. 251) informa que, ao final, “em 7 Brasileiros, 150 Estrangeiros e 15 escravos, se avalia o número dos mortos”.

De modo geral, chama atenção o fato de o autor abordar a escravidão atribuindo o protagonismo desse sistema aos indígenas e destinando aos africanos um tratamento secundário, quase superficial. A omissão da população negra por Bellegarde (1831) é percebida, ainda, quando se consulta a obra *Résumé de l’Histoire du Brésil, suivi du Résumé de l’Histoire de la Guyane*, de Ferdinand Denis, que o autor afirma ter traduzido e corrigido. Em sua obra, o autor francês, logo após o prefácio, apresenta dados relacionados à população brasileira – organizados segundo seu pertencimento étnico-racial e condição jurídica de livre/escravizado – que não foram reproduzidas no livro do autor brasileiro, conforme imagens a seguir:

Figura 20 - Tableau de la population existante au Brésil de 1816 a 1819 (Parte 1).

TABLEAU  
DE LA  
POPULATION EXISTANTE AU BRÉSIL  
DE 1816 A 1819.

---

Capitainerie de Rio-Janeiro, et gou- vernements qui en dépendent.	{	Blancs.	248,000			
		Indigènes.	24,000			
		Métis et gens de couleur libres,	55,000	}	80,000	
		esclaves.	25,000			
		Noirs libres,	58,000	}	213,000	575,000
esclaves.	185,000					
Bahia et ses dé- pendances.	{	Blancs.	192,000			
		Indigènes.	15,000			
		Métis et gens de couleur libres,	80,000	}	115,000	
		esclaves.	35,000			
		Noirs libres,	49,000	}	538,000	858,000
esclaves.	489,000					
Pernambuco et ses dépendances, telles Parahyba, Siara, Rio-Grande du nord.	{	Blancs.	109,000			
		Indigènes.	4,000			
		Métis et gens de couleur libres,	67,000	}	95,000	
		esclaves.	28,000			
		Noirs libres,	36,000	}	551,000	739,000
esclaves.	495,000					

Fonte: DENIS, 1825.

Figura 21 - Tableau de la population existante au Brésil de 1816 a 1819 (Parte 2).

**TABLEAU**

Minas-Geraes et ses dépendances.	Blancs.	99,000	} 117,000	} 265,000	} 485,000
	Indigènes.	6,000			
	Métis et gens de couleur libres, esclaves.	99,000 18,000			
	Noirs libres, esclaves.	18,000 245,000	} 150,000		
Saint-Paul et ses dépendances.	Blancs.	45,000	} 76,000	} 150,000	} 255,400
	Indigènes.	2,400			
	Métis et gens de couleur libres, esclaves.	60,000 16,000			
	Noirs libres, esclaves.	5,000 125,000	} 82,000		
Maranhão et dé- pendances.	Blancs.	55,000	} 55,000	} 82,000	} 182,000
	Indigènes.	12,000			
	Métis et gens de couleur libres, esclaves.	8,000 25,000			
	Noirs libres, esclaves.	2,000 80,000	} 52,500		
Para et dépen- dances.	Blancs.	47,000	} 50,000	} 52,500	} 269,500
	Indigènes.	160,000			
	Métis et gens de couleur libres, esclaves.	20,000 10,000			
	Noirs libres, esclaves.	2,500 30,000	} 37,000		
Goyas et dépen- dances.	Blancs.	16,000	} 25,000	} 37,000	} 90,000
	Indigènes.	12,000			
	Métis et gens de couleur libres, esclaves.	10,000 15,000			
	Noirs libres, esclaves.	2,000 35,000	} 37,000		

Fonte: DENIS, 1825.

Figura 22- Tableau de la population existante au Brésil de 1816 a 1819 (Parte 3).

DE POPULATION.

Rio - Grande - de San - Pedro.	{	Blancs.	10 000			
		Indigènes.	24 000			
		Métis et gens de couleur libres,	15 000	}	35 000	
		esclaves.	20 000			
		Noirs libres,	4 600	}	28 600	97 600
esclaves.	24 000					
Mato - Grosso et dépendances.	{	Blancs.	14 000			
		Indigènes.	10 000			
		Métis et gens de couleur libres,	12 000	}	22 000	
		esclaves.	10 000			
		Noirs libres,	10 000	}	32 400	68 400
esclaves.	22 400					
<i>Résumé du nombre d'individus composant les différentes races.</i>						
	Blancs.	843 000				
	Indigènes.	259 400				
	Métis et gens de couleur libres,	426 000				
	esclaves.	203 000				
	Noirs libres,	159 500				
	esclaves.	1 728 000				
	Total général.	3 617 900				

Je suis redevable de ce précieux document à un savant géographe, M. de Balbi, qui a bien voulu m'en donner communication; il a été rédigé d'après les ordres de la cour de Rio en date du 20 août et du 30 septembre 1816. Chaque gouverneur a envoyé le travail relatif à sa capitainerie. Je crois cependant qu'il a dû être fort difficile de s'assurer du nombre des indigènes libres. On a évalué toujours au plus bas, et il faut ajouter quelque chose à la masse pour obtenir un total plus rapproché de la vérité ( au moins quatre millions ).

Conforme é possível observar, Denis (1825) assinalou os dados relacionados à população brasileira referente à cada província e, ao final, apresentou uma síntese com o somatório de todas elas, sinalizando que, em ambos os casos, a população negra era a maioria. Ressalte-se, ainda, o fato de haver distinção, tal como ocorre nos livros didáticos analisados, entre “negros” e “pessoas de cor” / “mestiços”, sinalizando para o fato de que havia uma gradação de cor que era considerada no momento de se classificar os diferentes sujeitos negros.

A omissão desses dados no livro de Bellegarde (1831) permite cogitar algumas possibilidades: 1) o fato de os dados apresentados por Denis não corresponderem, estatisticamente, à realidade brasileira e, por esse motivo, o autor pode ter optado por não incluí-los em seu livro didático; 2) os dados apresentados por Denis corresponderem a apenas um pequeno período da história brasileira (1816-1819); 3) a tentativa de se omitir a presença de negros e mestiços na população brasileira, tendo em vista o projeto político de escrita da história do Brasil; e 4) o autor acreditar que esses dados não seriam relevantes para compor uma obra destinada ao ensino da história do Brasil, tendo em vista que o objetivo de seu livro, conforme ele próprio afirmou, era auxiliar os “jovens compatriotas” brasileiros em seus primeiros estudos.

Dentre os quatro livros analisados, o de Bellegarde foi o único a ser escrito antes da instalação do IHGB, o que, num primeiro momento, sinalizou que as alterações realizadas em relação à obra de Denis poderiam ser frutos da adoção de outros critérios políticos e metodológicos para além da omissão de uma sociedade imperial mestiça, por exemplo. Entretanto, ao consultar a lista de subscritores que consta ao final de seu livro e compará-la com a lista de sócios fundadores do IHGB, foi possível perceber a presença de nove deles, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 5- Subscritores do livro <i>Resumo de Historia do Brasil até 1828</i> que se tornaram sócios-fundadores do IHGB <sup>70</sup>		
Nome	Nacionalidade	Profissão
Francisco C. da S. T. Alvim <sup>71</sup>	Portugal	Político
Joaquim Francisco Vianna	Brasil/RJ	
José Antônio Lisboa <sup>72</sup>	Brasil/RJ	
José Antônio da Silva Maia	Portugal	
José Clemente Pereira	Portugal	
Raymundo J. da Cunha Matos	Portugal	
Antônio A. da Silva Pinto	Sem informação	Advogado
Conrado Jacob Niemeyer	Portugal	Militar
Joaquim Caetano da Silva	Brasil/RS	Professor

Fonte: Adaptado de Bellegarde (1831) e Guimarães (1995).

Essa observação permitiu verificar que, em 1831, data da publicação do livro de Bellegarde, nove daqueles sujeitos que se manifestaram favoráveis à publicação de sua obra constituiriam o quadro de sócios-fundadores do IHGB em 1838<sup>73</sup>. Em sua maioria portugueses, exercendo cargos políticos, é possível constatar os indícios das alianças sociais estabelecidas pelo autor e os interesses que esse grupo tinha em comum, no que diz respeito à elaboração de uma história para o Brasil que, a princípio, concretizou-se a partir da iniciativa de tradução do livro realizada por Bellegarde e, anos mais tarde, consolidar-se-ia por meio da atuação dos sócios do instituto. Nesse sentido, Melo (1997, *apud* GASPARELLO, 2002, grifos do autor) chama atenção para o fato de que as publicações de Bellegarde antecedem a criação do IHGB e, por essa razão, demonstram que a produção didática sobre a História do Brasil possuiu uma “relativa autonomia” em relação aos marcos referenciais do século XIX: o CPII enquanto o *lugar social* dos autores e o próprio IHGB como *instituição científica* abalizadora.

De toda forma, é importante salientar que o fato de Bellegarde (1831) excluir os dados

<sup>70</sup> Tendo em vista os limites e os objetivos deste trabalho, não foi realizado um levantamento da biografia dos outros subscritores do livro de Henrique Bellegarde.

<sup>71</sup> Embora no livro analisado conste apenas F. Cordeiro da Silva Torres, é possível acreditar que se trata da mesma pessoa.

<sup>72</sup> O mesmo ocorre com J. A. Barros Lisboa.

<sup>73</sup> O que representa 33% do seu quadro que contava 27 sócios fundadores.

apresentados por Denis indica uma atitude deliberada do autor em omitir a população negra na narrativa da história do Brasil. Essa postura se mantém, com algumas alterações – que serão pontuadas – em todos os livros didáticos, a começar pela obra de Joaquim Pinheiro (1860), *Episodios da história Patria contados á infancia*. No episódio *O Caramuru* (1510), ao apresentar para seu público leitor os costumes dos Tupinambás, Pinheiro (1860, p. 14) destaca o cotidiano das mulheres indígenas, enfatizando que “os mais rudes trabalhos lhes erão destinados, nem uma consideração merecião de seus maridos, que as tratavão como escravas”.

A partir dessa afirmação, é possível deduzir que escravizar, na perspectiva do autor, era atribuir a outrem os trabalhos mais grosseiros e/ou rudes, principalmente àquelas pessoas com as quais prevaleciam relações de subordinação. Embora esse texto inicial diga respeito às mulheres indígenas, o sentido nele contido pode ser estendido a outros sujeitos, se for considerada a escravização dos africanos.

Ainda no mesmo episódio, Pinheiro relata os modos pelos quais os indígenas guerreavam, destacando que eles armavam emboscadas para seus inimigos e os atacavam a fim de capturar o máximo de pessoas. Dessa prática resultava que “era o prisioneiro exclusiva propriedade do guerreiro que podia logo dar-lhe a morte, ou fazel-o seu escravo” (PINHEIRO, 1860, p. 15). Embora o autor aponte indícios da concepção de propriedade, a condição de escravizado aqui enfatizada se assemelha àquela apresentada por Bellegarde, ou seja, como uma condição a que se sujeita o indivíduo para esperar pelo sacrificio de morte. Nas palavras de Pinheiro (1860, p. 15-16, grifos do autor)

Amarrado com *muçuranas* (cordas) era levado para a aldeia inimiga aguardando a hora do supplício. No dia para esse fim aprazado reunião-se os habitantes das vizinhas tábas tendo sido com antecedencia preparado o indispensavel *caoim*. Raspavão-lhe as mulheres a cabeça, untando o corpo inteiro com mel, ao passo que os convidados entoavão suas canções e dançavão suas danças guerreiras. Findo o infernal tripudio, em que tomava parte o proprio prisioneiro, começava este o seu cantico de morte, enumerando as suas façanhas, os prisioneiros que fizera dessa mesma tribu, e aos que dera o destino que ora lhe preparavão. Arrastavão-no nesse momento para fóra da *taba* e esmagava-lhe um guerreiro o craneo com a *tangapema* (maça), entregando o palpitante cadaver ás velhas para esquarterjal-o, estendendo-o sobre uma especie de grelha, a que chamavão *bucan*. Davão os miolos ás crianças e penduravão os craneos, como já vos disse, diante das portas de suas aldeias. Revelavão nelles absoluta falta de moral religiosa tão barbaras cerimonias e tão crueis usanças.

A narrativa de Pinheiro, construída com riqueza de detalhes, mais do que explicitar o que seriam os últimos momentos de um sujeito feito escravo, esboça um quadro de crueldade referente ao modo com que os indígenas praticavam os seus sacrificios em relação aos inimigos,



cuja representação remete àquela construída por Bellegarde e reitera sua condição de sujeitos bárbaros e/ou selvagens.

A escravidão também é associada, assim como na obra de Bellegarde, ao *status* dos homens livres, entendida como elemento constitutivo da riqueza que possuíam. No episódio *Amador Bueno, ou a fidelidade paulistana (1644)*, Pinheiro descreve o momento em que D. João IV foi aclamado rei de Portugal e a insatisfação trazida por esse acontecimento aos espanhóis que viviam na Capitania de São Vicente. Estes tentaram fomentar uma revolta e, ao mesmo tempo, criar um reino independente, elegendo como rei Amador Bueno de Ribeira, que se recusou a participar desse empreendimento.

Segundo Pinheiro (1860, p. 82), Amador Bueno era um homem ilustre, honrado por seu caráter, descendente de uma família nobre de Sevilha e gozava de muita consideração na sociedade: “Sua fortuna, consistente em fazendas povoadas por grande numero de índios forros, a que então se chamavão de *administrados* e de escravos, constituíam-no um dos homens mais poderosos da capitania”.

Observe-se que, além dos elementos que dizem respeito à conduta de Bueno, o seu poder estava diretamente relacionado à riqueza que possuía, decorrente de suas fazendas e dos trabalhadores que nelas viviam. No entanto, a diferença de abordagem de Pinheiro (1860) sobre esses trabalhadores se torna um elemento fundamental para análise: os indígenas, identificados como forros, são sujeitos “administrados”, ao passo que os outros sujeitos, não identificados, são definidos como “escravos”. Considerando a hipótese de os “escravos” mencionados pelo autor serem homens e mulheres africanos, é importante ter em vista que, embora realizassem os mesmos trabalhos que os indígenas nas fazendas de Bueno, a terminologia utilizada por Pinheiro (1860) os diferencia de forma significativa, com vistas a situar os indígenas em outra condição que não aquela de “propriedade/mercadoria” atribuída aos escravizados.

Essa ausência de identificação permanece no episódio *O Bequimão (1684)*, durante a narrativa de uma revolta ocorrida no Maranhão, quando se faz referência de forma indireta aos africanos – e seus descendentes – escravizados. Segundo o autor, as causas que motivaram a revolta foram, dentre outras, “a falta de braços para a lavoura” e “o estanco” que tornava privativo o comércio entre Maranhão e Grão-Pará. O autor destaca que “começarão-se bem depressa á sentir os terriveis effeitos de semelhantes medidas: tornou-se a miséria quasi que geral, *deixando de moer muitos engenhos por falta de braços*” (PINHEIRO, 1860, p. 96, grifos nossos). É importante ressaltar que “a falta de braços” é mencionada por duas vezes, na lavoura e nos engenhos, mas não se menciona quem realizava esses trabalhos, ou seja, o autor se utiliza de recursos da linguagem para não se remeter diretamente aos sujeitos escravizados.

Bequimão, que, segundo Pinheiro, era um homem distinto, alimentava desejo de vingança por se sentir perseguido pelo governador Ignacio Coelho e tomou parte nessa revolução, que tinha entre seus objetivos expulsar os jesuítas, acabar com o estanco e estabelecer um novo governo, para o qual o próprio Bequimão foi eleito procurador do povo. No entanto, a revolução perdeu intensidade e Bequimão, vítima de boatos, tornou-se um fugitivo. Ocasão em que foi traído por Lazaro de Mello, identificado como seu protegido e, que por ser conhecedor de seu esconderijo, encarregou-se de prendê-lo. De acordo com Pinheiro (1860, p. 102),

Advertido o proscrito da vinda de uma canôa bem equipada, recolheu-se ao mato; mas á voz do falso amigo que, qual Judas lhe dirigia palavras consoladoras, lançou-se em seus braços. Mas, ah! Que esses braços erão de um vil traidor, que procurou subjugal-o ajudado por seus companheiros. Aos gritos da victima accudirão os negros da fazenda, e porfiada lucta ia talvez travar-se quando Lazaro proferiu o nome d’el – Rei, ante o qual se curvarão todas as frentes.

Nessa passagem do texto, já não se menciona a presença dos indígenas nas fazendas, ainda que na condição de “administrados”, o que sugere que nesse momento os negros constituíam o único grupo escravizado. Isso pode explicar a equivalência estabelecida pelo autor quando utiliza apenas o enunciado “negro” em vez de se remeter à condição de escravizado.

Se, ao longo da narrativa, havia um movimento no sentido de omitir, cada vez mais, os africanos escravizados, por meio da utilização de termos que, indiretamente, referiam-se a eles, é importante mencionar um movimento contrário, no qual o autor, ainda nesse episódio, representa um sujeito escravizado da seguinte forma:

*Contrasta o infame proceder de Lazaro com a magnanima conducta de um escravo de Francisco Dias Deiró, que recusou a liberdade que lhe era oferecida para denunciar seu senhor de quem se fizera confidente. Pena é que os nossos chronistas não nos hajão transmittido o nome desse digno preto para recommendal-o á vossa memoria (PINHEIRO, 1860, p. 103, grifos nossos).*

Com vistas a condenar a traição de Lazaro, Pinheiro (1860) utiliza um exemplo no qual um escravizado apresenta um comportamento considerado ideal. Ao se recusar a trair o seu senhor, à custa da própria liberdade, o escravizado é representado por Pinheiro (1860) como um sujeito (preto) digno. Esse fato lhe possibilitou ter sua dignidade não somente reconhecida, mas também registrada nas páginas do livro de História do Brasil.

Um aspecto interessante é que esse “digno preto” não foi o único a ser representado

nesse livro didático. No episódio *Conspiração do Tiradentes (1789)*, ao narrar o momento em que o plano de Independência foi descoberto e os inconfidentes presos, Pinheiro (1860, p. 147-148, grifos nossos) afirma que

Quando a adversidade pesava sobre tão conspicuos varões, quando seus amigos lhes desamparavão para não se comprometterem, *admirai um acto de sublime dedicação da parte de um escravo*. Vendo o preto Nicoláo partir seu senhor Domingos de Abreu Vieira, velho e doente *pediu-lhe como uma graça que o deixasse acompanhar servindo-lhe com o maior zelo e carinho todo o tempo que esteve na cadêa desta cidade seguindo-o depois em seu desterro*. Já vêdes pois, meus meninos, *que a virtude conta heroes de toda as cores sexos e condições*.

Anteriormente, a fidelidade de um escravizado definiu a sua dignidade, ao passo que aqui, a dedicação de outro transformou-o num herói, o que sinaliza que a conduta dos sujeitos escravizados era digna de nota somente quando reiterava o seu lugar subserviente em relação aos seus senhores. Nesse sentido, é importante ter em vista que a questão fundamental não está relacionada ao registro de um nome; afinal, o que, de fato, importava? Saber que um escravizado se chamava Nicoláo ou se era identificado apenas por “preto”? Ou o que ele fez para seus senhores? A narrativa de Pinheiro (1860) indica a necessidade de se representar comportamentos de sujeitos escravizados que estivessem alinhados à conjuntura política e social brasileira, haja vista que a população negra permanecia escravizada à época da publicação do livro e os sujeitos aqui representados pareciam clamar por continuarem cativos e submissos.

O autor incita os leitores a admirarem a atitude de Nicoláo, aqui representado como virtuoso, uma vez que ele se oferece para acompanhar o seu senhor à prisão, quando, possivelmente, Nicoláo não teria outra alternativa na condição de escravizado. Nesse sentido, um elemento significativo na análise e compreensão da obra de Pinheiro (1860) é que, segundo Santos (2009), após a disciplina História Sagrada e Doutrina Cristã ser inserida no Programa de Ensino da Instrução secundária da Corte no ano de 1858, o livro aqui analisado foi adotado juntamente com a obra *O Catecismo Constitucional*. Em outras palavras, ao escrever *Episodios da história Patria*, o autor privilegiou não somente o discurso religioso em sua obra, decorrente de seu lugar de fala como religioso, mas também os comportamentos que acreditava serem virtuosos, associando, portanto, a dimensão patriótica à dimensão moral.

No mais das vezes, o tratamento seria superficial para os outros “homens de cor”, como, por exemplo, no episódio *Os Paulistas e os Emboabas (1708)*, no qual Pinheiro (1860, p. 112-113) descreve os embates desses grupos, mencionando apenas que, ao sofrerem um ataque

repentino, “matarão os paulistas á um preto e ferirão á dois forasteiros”, sem maiores detalhes de quem se tratava, o que fazia, a quem servia.

Numa outra dimensão, o capítulo que trata da Inconfidência Mineira ainda menciona escravidão da seguinte forma:

Para alliciar o povo espalharão que o governo portuguez, cioso da prosperidade das suas colônias americanas, determinára que ninguém podesse ter mais de dez escravos, o que junto ao boato em que já vos fallei de mandar o capitão-general fazer effectivo o pagamento da divida atrazada, devêra exasperar o povo, que de bom grado se prestaria aos seus planos de revolta (PINHEIRO, 1860, p. 146).

Ao que parece, tal como ocorrera na narrativa de Bellegarde (1831), a escravidão era uma temática propícia para compor a pauta da revolução pretendida. Neste último caso, a tentativa de conseguir adeptos para a causa da Independência recorria a um discurso que atingia, diretamente, os senhores de escravos ao pretender interferir em seu direito de propriedade e, conseqüentemente, em seu *status*, uma vez que a riqueza e o poder de um sujeito eram mensurados pelo número de seus bens e, dentre eles, os sujeitos escravizados.

Na obra *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrução primaria* (1865), de Joaquim Macedo, verifica-se a permanência de elementos já indicados na abordagem dos autores apresentados, como, por exemplo, a associação da escravidão à figura dos indígenas. A Lição VI, *O gentio do Brasil (Continuação) – O gentio do Brasil em relação á familia*, é o primeiro momento em que a escravidão é abordada. Ao apresentar a dinâmica das famílias indígenas, Macedo (1865, p. 51-52) assim descreve o casamento entre eles:

O casamento do selvagem não era celebrado com cerimonia alguma religiosa. O pretendente pedia a mulher desejada ao pai, que, ou lh’a concedia logo, ou punha em tributo o empenho do noivo, fazendo-o trabalhar por tempo indeterminado em suas roças. Ás vezes dava-se o caso de tomar um homem para sua futura mulher uma menina, a quem elle criava, como se fôra sua filha durante os seus annos infantis. Á mulher que sobrevivia ao marido, casava com o irmão d’este; a sua condição porém era sempre menos a de uma companheira, do que a de uma escrava. Nem mesmo sendo mãe, se sentia mais elevada, por que os filhos erão estranhos ás condições de suas mãis, e sujeitos sómente ás de seus pais.

A perspectiva aqui adotada é semelhante à de Pinheiro (1860), que associa as mulheres indígenas à escravidão como condição subalterna, que não permite ao sujeito contar com a consideração dos demais, reduzido à função de produzir algo. No caso das mulheres indígenas, o fato de as mesmas se casarem com os cunhados, a fim de atender-lhes as necessidades após a

morte dos maridos, reitera uma existência resumida à servidão.

Embora, nessa abordagem inicial sobre a escravidão, seja possível perceber que os autores atribuem a ela distintas representações, na Lição XII, *Divisão do Brasil em dous governos-geraes, e subsequente reunião em um só. – Dominio hespanhol (1573-1581)*, ela é abordada em outra perspectiva quando o autor descreve a organização política do Brasil em 1573, cujas sedes administrativas se localizavam em Salvador e Rio de Janeiro. Macedo destaca a atuação dos governadores do Norte e do Sul do Brasil, respectivamente, o Conselheiro Luiz de Brito e Almeida e Dr. Antonio Salema, afirmando que

depois de se reunirem em 1574 na cidade do Salvador e de assentarem em um accordo relativo aos indios, passárão a exercer suas administrações guiados pelo mesmo pensamento, que foi – a dilatação das conquistas e o abatimento do gentio.

Luiz de Brito preparou a futura capitania de Sergipe, atacando e submettendo o gentio do rio Real ao norte da Bahia, e ainda, em uma empreza menos bem succedida, abrio caminho para a conquista da Parahyba.

No sul moveu Salema perseguição energica e desapiedada contra os tamoyos, destruindo cabildas inteiras d'estes selvagens, reduzindo grande numero d'elles á escravidão, até o ponto de fazer emigrar as hordas restantes que, no dizer de alguns, parárão sómente diante das aguas imensas do Amazonas (MACEDO, 1865, p. 111).

Os indígenas eram vistos como um empecilho para o desenvolvimento do país e, nesse caso, atacá-los seria a alternativa mais viável na perspectiva do governo. Esse ataque se daria de formas diversas: por meio de sua destruição, de sua expulsão ou, ainda, de sua escravização, que, nesse capítulo, é representada como um empreendimento político que, com o tempo, torna-se um regime eficiente no controle das diferentes populações no Brasil, fossem indígenas ou africanas.

No entanto, os indígenas permaneceram como protagonistas dessa prática, conforme consta na Lição XV, *D. Francisco de Souza e Diogo Botelho, setimo e oitavo governadores-geraes do Brasil (1591-1607)*, em que Macedo se propõe a explicitar o investimento desses administradores na exploração e conquista do interior do Brasil. De acordo com o autor,

Ao mesmo tempo e sem apoio algum do governo, lançvão-se os paulistas para os sertões acoçando os indios, e escravizando quantos d'esses infelizes cahião em seu poder, e assim cada vez mais arrojados chegarão ás terras da Laguna; mas no porto d'esse nome achárão já alguns jesuitas, que acabvão de erguer ali uma capella, e de captar a benevolência do gentio, conquistando a amizade de *Tacaranha* seu principal (MACEDO, 1865, p. 138, grifos do autor).

Ou, ainda, na Lição XVI, Nova divisão do Brasil em dous governos, e subsequente reunião em um só. – Francezes no Maranhão. – Tres novas capitánias e um novo Estado no norte do Brasil (1608-1622), que trata da fundação da capitania do Pará, quando os indígenas são tratados como uma ameaça aos colonos. Macedo (1865, p. 153) afirma que

D. Luiz de Souza, então governador-geral do Brasil, nomeou capitão-mór do Pará Jeronymo Fragoso de Albuquerque, e deu a Bento Maciel Parente o commando de uma expedição contra o gentio: o primeiro logo em 1619 restabeleceu a paz e a harmonia entre os colonos: o segundo fez uma guerra de exterminio desde o Maranhão até o Pará, matando sem piedade a milhares de selvagens, reduzindo outros tantos á escravidão, e pondo termo a esses horrores sómente no anno de 1620.

Os africanos escravizados são representados na Lição XIII, *Estado em que se achava o Brasil, quando passou para o dominio da Hespanha*, como sujeitos e/ou elementos que compunham o quadro de prosperidade das Capitánias. Pernambuco, por exemplo, segundo Macedo (1865, p. 119-120, grifos do autor), “excedia a todas as outras em animação e riqueza: sua população elevava-se a dous mil colonos e outros tantos escravos: as suas *fazendas* de assucar não erão menos de sessenta e seis, produzindo regularmente duzentas mil arrobas d’este genero por anno”.

O mesmo ocorre na descrição da capitania da Bahia, pois o autor afirma que

A antiga capitania de Francisco Pereira Coutinho, depois devolvida á corôa, e onde se achava a capital do Brasil, tinha uma população de dezeseis mil almas entre colonos, *indios catechisados e escravos africanos*; trinta e seis fazendas de assucar, e grande desenvolvimento de navegação no reconcavo; contava dezeseis freguezias, quarenta igrejas e capellas, tres conventos de frades, e notavelmente a cidade do Salvador, cuja importancia ia sempre em augmento, rivalizando os habitantes da Bahia com os de Pernambuco tanto em riqueza como em vaidade e luxo (MACEDO, 1865, p. 120, grifos nossos).

Embora o autor não tenha feito uma associação direta entre os africanos escravizados e o trabalho realizado nas fazendas de açúcar, é importante destacar que Macedo opera uma distinção, ressaltando que os indígenas são sujeitos “catequizados”, assujeitados a uma conduta que correspondia à religião oficial da metrópole, ao passo que a condição de escravizados estaria restrita aos africanos. Para Macedo (1865), os indígenas ora contribuíam para a decadência das capitánias e vilas, em função das guerras violentas e constantes que realizavam, ora auxiliavam no seu desenvolvimento quando eram “mansos” e se “prestavam a trabalhar”, especialmente no trabalho agrícola, o que demonstra que, tal como ocorria com os africanos

escravizados representados por Pinheiro (1860), sua conduta era considerada adequada à medida em que se sujeitavam aos colonizadores e aos seus interesses.

Apesar de reservar um espaço em seu livro para as explicações ao final de cada lição, Macedo não se ocupa em explanar sobre o significado de ser ou estar “escravo” no Brasil. É importante destacar essa omissão, pois o autor, além de apresentar, ao longo do livro, explicações de cunho histórico e geográfico, apresenta uma espécie de glossário, como ocorre, por exemplo, quando apresenta o significado de nômades e selvagens.

Outra observação que se faz necessária no que diz respeito aos discursos dos autores até aqui analisados trata da equivalência de enunciados utilizados para tratar os sujeitos escravizados. Na Lição XIV, *Governação-geral de Manoel Telles Barreto – Dous governos provisórios, um precedendo e outro sucedendo áquella (1581-1591)*, ao narrar a conquista da Paraíba, Macedo (1865, p. 128) afirma que:

Em 1584 Manoel Telles Barreto, aproveitando para realizar essa mesma obra, uma esquadra com que o general hespanhol Diogo Flores Valdez entrára na Bahia, dispóz as cousas de modo que Diogo Flores navegou com alguns navios para a Parahyba, emquanto de Pernambuco D. Philippe de Moura, lugar-tenente do donatario, e Fructuoso Barbosa seguirão por terra, para coadjuval-o, levando cerca de mil homens entre portuguezes, indios e africanos.

Cabe observar que, tal como fez Joaquim Pinheiro (1860), ao utilizar o termo “negros” em substituição a escravizados, Macedo utiliza o mesmo recurso com o termo “africanos”. Essa abordagem é diferente daquela presente na lição seguinte, *D. Francisco de Souza e Diogo Botelho, setimo e oitavo governadores-geraes do Brasil (1591-1607)*, pois, ao narrar a busca por minas de ouro e a colonização da região norte do Brasil, Macedo (1865, p. 138) destaca que em 1597 o capitão de Pernambuco, Manoel Mascarenhas, estava acompanhado por “uns mil colonos, índios e escravos a conquistar as terras do Rio-Grande”, ocasião em que fundou o povoado de Natal.

O fato de os autores até aqui apresentados não indicarem, no conjunto dos livros, se os africanos ou negros a que se referem eram livres fez com que se problematizasse o uso dos termos “negros”, “africanos” e “escravos”, pois a sua utilização indiscriminada opera no sentido de construir um modo de “lê-los” socialmente, independentemente de sua condição jurídica. Em outras palavras, conforme aponta Foucault (2008) sobre a possibilidade de os discursos construírem os objetos dos quais falam, essa abordagem poderia contribuir para que, na sociedade brasileira imperial e escravocrata, um sujeito livre fosse lido como escravizado em função da cor de sua pele.

Entretanto, é importante salientar que, diferentemente dos outros autores, Macedo aborda a insubmissão dos escravizados para além do relato do Quilombo de Palmares, ao registrar que, em 13 de dezembro de 1838, “rompe na villa da Manga, no Maranhão, uma revolta de que foi chefe Raymundo Gomes, a quem se unio depois Manoel Francisco dos Anjos Ferreira, conhecido pela alcunha de *Balaio*, e o negro Cosme com mais de tres mil escravos armados” (MACEDO, 1865, p. 410, grifos do autor).

É importante ressaltar que esse texto consta ao final do livro, na Lição XXXVIII, *Menoridade do Imperador o Sr. D. Pedro II*, num momento em que já não há mais narrativas. O conteúdo das lições é apresentado em quadros nos quais são destacados os acontecimentos, seguidos do mês e do ano em que ocorreram. Nesse caso, embora a lição que faz menção à Balaiada tenha sido a última a mencionar os sujeitos escravizados sem contextualizar o conflito – considerando o espaço disponível e interesse do autor –, ainda assim, essa abordagem é significativa por representar a população negra em outra circunstância que não aquela de resignação em relação ao seu lugar na sociedade.

Mesmo no livro de Lacerda, *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas (1887)*, publicado as vésperas da Lei Áurea, a abordagem da escravidão também foi bastante pontual. O autor a menciona apenas no primeiro período da História do Brasil, ao destacar a chegada dos jesuítas em companhia de Tomé de Souza e Duarte da Costa, que ocuparam, respectivamente, os cargos de 1º e 2º governador geral do Brasil<sup>74</sup>. Num tópico intitulado *Serviços prestados pelos Jesuitas*, o autor questiona:

P. *Que serviços prestarão os Jesuitas no Brazil?*

R. Desde sua chegada empregárão-se os Jesuitas com incansavel zelo na conversão e civilisação dos Indios.

P. *Que obstaculos encontrárão elles n’essa empreza?*

R. Os Jesuitas tiverão que lutar, não só com immensos obstaculos da parte dos selvagens, cuja inclinação para a antropophagia era quasi invencivel, mas sobretudo contra a cobiça e lascivia dos colonos Portuguezes.

P. *Que maldades praticavão pois os colonos?*

**R. Os colonos reduzião á escravidão os pobres indigenas, e tomavão-lhes as mulheres e as filhas.**

P. *Que resultados obtiverão os Jesuitas de seus trabalhos apostolicos?*

R. A’ força de paciência e com o exemplo de uma vida edificante e desinteressada, conseguirão os Jesuitas converter varias tribos, extirpando d’ellas os seus usos abomináveis.

P. *Além da cathequeze dos Indios, em que se occupavão ainda esses zelosos missionários?*

R. Os Jesuitas occupavão-se também em corrigir a immoralidade dos colonos, e em instruil-os na religião e na pratica das virtudes christãs. Abrirão também

---

<sup>74</sup> O autor menciona os africanos escravizados ao abordar o Quilombo de Palmares, que será analisado em tópico específico.



excelentes collegios para instrução da mocidade (LACERDA, 1887, p. 27-28; itálico do autor, negrito nosso).

Assim como procedem os outros autores, Lacerda (1887) também associa escravidão aos indígenas, representando-a como um ato de maldade praticado pelos colonos, uma vez que, em sua perspectiva, os indígenas não deveriam ser submetidos à escravização, mas, sim, à civilização e conversão propostas pelos jesuítas, de forma que pudessem abandonar costumes considerados inadequados e típicos de selvagens. Isso porque, para o autor, a selvageria é compreendida como uma circunstância passível de conversão, o que leva o autor a representar os indígenas, após a atuação dos jesuítas – identificados como seus “protetores constantes” –, como “índios convertidos” e/ou “índios domesticados”.

A análise permitiu constatar que, de modo geral, os autores omitiram a população negra de suas obras, mesmo quando a temática abordada era a escravidão, uma vez que a mesma foi associada às práticas dos grupos indígenas. Nesse sentido, o que se problematiza são os motivos que levaram os autores a adotar esse comportamento. O primeiro deles tem a ver com o projeto político estabelecido pelos sócios do IHGB no que diz respeito aos fatos a serem selecionados em relação à história do Brasil, o que pode ter sido um elemento determinante na elaboração dos livros didáticos. A título de exemplo, o Instituto desaconselhou a publicação de um livro de Debret, pelo fato de o mesmo conter “três ‘pranchas’, onde estavam reproduzidas cenas de costumes populares e de escravos” (GUIMARÃES, 1995, p. 463).

O segundo motivo diz respeito à crença na inferioridade da população negra, propagada desde o século XVIII pelas teorias raciais (SCHWARCZ, 1993; GOULD, 1999; BARROS, 2009; MUNANGA, 2012). Embora as teorias raciais, conforme afirmam Munanga (1994) e Schwarcz (1993), tivessem exercido influência significativa nos homens letrados brasileiros, especialmente entre os anos de 1870 e 1930, é preciso ter em vista que elas têm suas bases nos estudos de Carl Von Martius Linné, ou Lineu (1707-1778) ainda no século XVIII<sup>75</sup>, um naturalista sueco que, na primeira definição formal de raças humanas, associou a anatomia dos sujeitos ao seu caráter (GOULD, 1999). Ele acreditava que a humanidade estava dividida em quatro raças, assim caracterizadas: a) **americano**: moreno, amante da liberdade, governado pelo

---

<sup>75</sup> Concepções como essa teriam outros adeptos ao longo de todo século XIX, tais como o naturalista suíço Louis Agassiz (1807-1873), que acreditava nas diferenças naturais entre as raças humanas destacando, sobretudo, a inferioridade negra, chegando a afirmar que os negros deveriam ocupar o último lugar da hierarquia entre as raças. Afirmava, ainda, que a educação deveria se voltar para as habilidades naturais dos negros, a fim de que fossem instruídos para a execução de trabalhos manuais, ao passo que os brancos deveriam desenvolver habilidades para trabalhos intelectuais (GOULD, 1999). Ou, ainda, o historiador e filósofo Joseph Ernest Renan (1823-1892), historiador da religião e filósofo francês que, considerava as raças negra e amarela – e mestiços – inferiores e, em consequência disso, “incivilizáveis” (SCHWARCZ, 1993).

hábito; b) **asiático**: amarelo, governado pela opinião e pelos preconceitos; c) **africano**: negro, astucioso, preguiçoso, governado pela vontade de seus chefes; e d) **européu**: branco, engenhoso, inventivo e governado pelas leis (BARROS, 2009; MUNANGA, 2012).

É importante lembrar que, com exceção de Bellegarde (1831), cujo livro foi publicado antes da fundação do IHGB, os outros autores dispunham, como referência para a sua produção didática, da obra *Como se deve escrever a História do Brasil*, escrita por von Martius e publicada na RIHGB em 1844, que pretendia ser um “modelo” para a escrita da história do Brasil, conforme visto no capítulo 2. Na referida obra, o médico e botânico alemão sugeria a abordagem dos três grupos formadores da sociedade brasileira, com suas características peculiares, proposta que foi negligenciada em todos os livros analisados, uma vez que os autores privilegiaram a população branca em suas narrativas e, em alguma medida, contemplaram os grupos indígenas, adotando uma perspectiva que opunha esses dois grupos em termos de civilidade e selvageria.

A obra de von Martius retoma, em certa medida, a perspectiva racial difundida no período, uma vez que ele identifica as características dos diferentes grupos humanos e enfatiza que cada um deles possui uma índole inata. É importante ter em vista que von Martius foi aluno de naturalistas alemães enquanto cursava medicina e, dentre eles, Johann von Schreber, um botânico que estudou com Lineu, o que explicaria a perspectiva adotada em sua proposta para a escrita de uma história para o Brasil.

No caso brasileiro, os autores representaram os homens brancos a partir de uma perspectiva que os classificava como sujeitos notáveis e ilustres, capazes de grandes feitos, ao passo que os indígenas constituíam um grupo selvagem, passível de civilização e conversão. No que se refere à representação da população negra, principalmente aquela escravizada, é possível afirmar que a sua pouca visibilidade nos livros didáticos é decorrente do projeto político de inserir o Brasil no grupo de nações civilizadas, uma vez que a escravidão no século XIX era questionada na sociedade brasileira e em outros países por ser considerada uma prática bárbara.

Guimarães (1995) afirma, ainda, que o projeto instituído pelos sócios do IHGB não admitia o registro de um Império mestiço e, por essa razão, o modelo de von Martius, apesar de premiado pela instituição não encontrou “seguidores”, vindo a cair no esquecimento, assim como outros documentos que dessem conta dos conflitos ocorridos no Brasil no processo de sua constituição como país independente.

Nessa perspectiva, constatou-se que a mesma abordagem realizada pelos autores na representação dos escravizados e da escravidão – no que diz respeito a relacioná-las às práticas

indígenas e não à população negra – foi utilizada no que diz respeito à discussão sobre a liberdade, como será visto a seguir.

### 4.3 Os livros didáticos e as leis abolicionistas

Ao elegerem os indígenas como os sujeitos que praticavam a escravidão e, ao mesmo tempo, eram submetidos a ela, os autores encontraram espaço propício e oportuno para criticá-la e contestá-la em suas narrativas, ao contrário do que ocorre com os africanos, cuja escravização não é contextualizada, nem problematizada. Conforme foi visto, a escravidão da população negra foi descrita como uma prática “insuportável” apenas quando se tornou necessário justificar a existência do Quilombo de Palmares; haja vista que, nesse momento, o comportamento dos escravizados – caracterizado pela fuga de engenhos e fazendas – era bem diferente daqueles representados como “dignos pretos” ou leais aos seus senhores.

Bellegarde (1831, p. 80, grifos nossos), na terceira época, *O Brasil no domínio Hespanhol*, no tópico *Os Holandeses atacão o Brasil. – Conducta dos Colonos para com os Indigenas*, ao narrar a escravização dos Pitagoares pelos portugueses, afirma que “*Filippe III providenciou contra esta barbaridade*; mas os Colonos confiados na distancia, e na fraquesa de hum poder que odiavão, pouco minorarão os males dos míseros Pitagoares”. Em outro momento, ao narrar os episódios da década de 1620, ele acrescenta que

Na povoação do Pará, particularmente, se exercião barbaridades, desde o começo do estabelecimento de *Francisco Caldeira*, contra os Tupinambás, que não cessavão de acometer as primeiras habitações. A Hespanha interveio a favor dos Selvagens, com algumas **leis philantróphicas** obtidas pelo Jesuita *Antonio Vieira*, que para este effeito se transportou a Madrid; e hum Breve do Santo Padre excommungava todo o que captivasse qualquer Americano (BELLEGARDE, 1831, p. 89-90; itálico do autor, negrito nosso).

O autor sinaliza para três elementos importantes: o primeiro deles, o fato de a escravidão indígena ser considerada uma barbaridade, algo que não seria natural e, portanto, inviável. O segundo é a mobilização de sujeitos com vistas a reverter a situação, ou, pelo menos, alterar o modo como ela se exercia. Finalmente, o terceiro sinaliza uma espécie de punição para aquele que insistisse na prática de escravizar indígenas.

Na quarta época, *O Brasil livre do jugo da Hespanha*, o autor aborda a administração do Marquês de Pombal na década de 1760, a quem chama de “incomparável ministro” e “grande homem de Estado”. Nesse caso, ele afirma que, por meio da “benigna influência” desse

administrador, “huma lei sábia e philanthrópica restituiu a liberdade a todos os Indígenas, indevidamente escravizados, e convidou muitas Tribus á catequização” (BELLEGARDE, 1831, p. 166-167). Vale notar que à libertação dos indígenas relaciona-se uma suposta necessidade de catequização, reiterando uma perspectiva, adotada ao longo da narrativa, que opõe a condição civilizada dos europeus à selvageria dos indígenas.

Macedo (1865) também aborda a temática na Lição XXIV, Reformas e desenvolvimento da administração civil e religiosa no Brasil. – Questões sobre os índios. Companhia de comercio do Maranhão. Revolta de Beckman (1652-1685), no contexto dos conflitos entre colonos e jesuítas. Para o autor,

Desde 1652 até 1680 a questão interminavel da *administração dos indios* e da *liberdade* garantida a estes infelizes excitou as mais vivas desintelligencias entre os jesuitas e os colonos, concorrendo muito para ellas o governo de Lisboa, que em multiplicados alvarás ora **protegia o gentio contra a opressão dos colonos que o captivavão, ora sacrificava o gentio aos colonos**, e abatia a influencia dos jesuitas que, ou por um interesse menos nobre, ou por verdadeira caridade protegião áquelle, de modo que nesta inconsistência de principios o proprio governo augmentava a desharmonia, e dava occasião á desordem.

Estavão as cousas neste estado, e por um ultimo alvará de 1680 declarados ainda uma vez livres os indios e criminosos os que os captivassem, quando para mais se agravar a situação o governo da metropoli organisou em 1684 uma Companhia de commercio para o Estado do Maranhão, **dando-lhe o monopólio da exportação e importação, e o da introdução de escravos africanos, compromettendo-se a companhia a fazer entrar no Estado quinhentos por anno, e a vendel-os a cem mil réis cada um** (MACEDO, 1865, p. 245; itálico do autor, negrito nosso).

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que Macedo (1865) sinaliza para o fato de a escravidão indígena ser ilegítima por oprimir os índios e informar sobre as deliberações relacionadas à sua liberdade, o autor contempla a legalização do tráfico e comercialização dos africanos, oficializando a condição desses sujeitos, que no contexto brasileiro se estenderia até o final do século XIX. Embora Macedo (1865, p. 246) afirme que a Companhia de Comércio não cumprisse seus compromissos em relação aos africanos, e “agigantava os seus lucros vendendo por um maximum elevado generos de ruim qualidade ou em máo estado”, chama atenção o contraste entre a concepção de quem poderia e/ou deveria ser escravizado, especialmente quando se trata com naturalidade a sujeição dos africanos pela Companhia de comércio e decide por declarar “criminosos” aqueles que tornassem os indígenas cativos.

No que diz respeito aos discursos sobre a liberdade da população negra escravizada, considerou-se que os livros aqui analisados, produzidos e publicados ao longo do século XIX,

estão, em alguma medida, situados num contexto próximo ou posterior à promulgação de alguma lei abolicionista. No que diz respeito a Henrique Bellegarde, cuja publicação é de 1831, ano da *Lei Feijó*, cabe uma ressalva: embora o ano seja exatamente o mesmo da Lei, o autor se propôs a narrar a história do Brasil até o ano de 1828, e mesmo que o período por ele escolhido fosse o ano de 1831, na sua obra consta que ele não havia feito nenhuma alteração no livro após o dia 7 de abril de 1831.

Essa informação apresenta indícios no que se refere à impossibilidade de a Lei Feijó ser contemplada em seu livro, pois a mesma seria promulgada apenas em 7 de novembro de 1831. Por outro lado, é preciso considerar que as leis passam por um processo de discussão antes de serem votadas e, no caso brasileiro, esta já ocorria na Câmara dos Deputados desde o ano de 1825, a partir de uma intervenção de José Bonifácio de Andrada. Acrescente-se, ainda, o posicionamento em jornais e livros de Hipólito da Costa em 1811, para quem a escravidão era contrária às leis da natureza e à moral dos homens; e José Severiano Maciel da Costa, em 1821, que acreditava que o trabalho escravo prejudicava o desenvolvimento das indústrias no país, além de causar “abastardamento da raça portuguesa”. Em outras palavras, o considerado “discurso ilustrado” já sinalizava para a questão do tráfico de africanos e da escravidão no Brasil antes mesmo de Ferdinand Denis publicar o livro que Henrique Bellegarde traduziria e/ou adaptaria para o conhecimento dos jovens patriotas, o que lhe daria condições de inserir informações relacionadas a essa questão.

Na narrativa de Pinheiro (1860), a temática também não é abordada, embora o livro tenha sido publicado dez anos após a promulgação da Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 (Lei Eusébio de Queiroz), que estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos.

Macedo (1865), por seu turno, faz duas referências à abolição do tráfico de africanos, ambas na Lição XXXIX, *Reinado de S. M. I. o Sr. D. Pedro II – Desde a declaração da maioridade do Senhor D. Pedro II até o anno de 1852*. A primeira delas diz respeito à atuação inglesa contra o tráfico de escravizados, quando o autor menciona que, em 22 de outubro de 1845, “Lord Aberdeen obtem do parlamento inglez um bill que sujeita os navios e subditos brasileiros suspeitos de se empregarem no trafico de africanos a julgamento pelos tribunaes inglezes, e punição pelas leis de Inglaterra, como piratas” (MACEDO, 1865, p. 417).

Macedo (1865) apresenta uma discussão que, certamente, ocorria no parlamento brasileiro e ele, que ocupou cargos políticos, tinha conhecimento. Ao mencionar o posicionamento da Inglaterra em relação ao tráfico de escravizados em seu livro didático, ele não faz referência a um assunto isolado, pois contextualiza essa prática na lição XXIV. Nesse sentido, o seu público leitor teria condições de conhecer esse processo de institucionalização

do tráfico negreiro e, apesar de não obter informações sobre a escravidão dos africanos que chegaram ao Brasil em decorrência desse fato, saberia seu desfecho na lição XXXIX, quando o autor anuncia que “é definitivamente extinto o tráfico de africanos no Brasil pela lei de 4 de setembro de 1851” (MACEDO, 1865, p. 420).

A liberdade dos africanos escravizados, garantida pela legislação, foi abordada por Joaquim Lacerda (1887, p. 132-133; *itálico do autor, negrito nosso*) no sexto e último período de seu livro, no tópico *Factos posteriores à guerra do Paraguay*, da seguinte forma:

P. Quaes forão os factos mais importantes occorridos no Brazil depois da guerra do Paraguay?

R. Depois da guerra do Paraguay os factos mais importantes que occorrerão no Brazil forão: a primeira viagem de Suas Magestades Imperiaes á Europa, que durou de Maio de 1871 a Abril de 1872, ficando como regente do imperio a princeza imperial D. Isabel; – **a abolição da escravatura por lei de 28 de Setembro de 1871, no ministério de que era presidente do conselho o illustre visconde do Rio Branco** (José Maria da Silva Paranhos); – o assentamento de um cabo electrico submarino entre o Brazil e a Europa (1874); – e a viagem de Suas majestades Imperiaes aos Estados-Unidos e a Europa em 1876 e 1877.

Esse é o único livro publicado após a promulgação de todas as leis abolicionistas, com exceção da Lei Áurea, e é possível verificar que Lacerda destaca algo relacionado à escravidão – nesse caso, a Lei do Ventre Livre – sem dizer a quem ela estava direcionada, efetivamente, e que efeitos pretendia surtir. Ao atribuir, genericamente, à Lei de 1871 a abolição da escravatura com um todo, o autor poderia compartilhar da crença, como fizeram vários segmentos da população à época, de que ela por si só resolveria a questão escravocrata dentro de alguns anos, uma vez que ninguém mais nasceria escravo a partir de então. Em outras palavras, o sistema não se renovaria. A Lei dos Sexagenários (1885), por seu turno, foi omitida e é possível atribuir esse fato à data de publicação da primeira edição do livro que ocorreu em finais da década de 1870, quando a lei ainda não havia sido promulgada. Nesse sentido, fica o questionamento das razões pelas quais a informação não foi inserida nessa sexta edição melhorada de 1887.

É possível perceber, ainda, que Joaquim Lacerda (1887) atribui mais ênfase ao visconde do Rio Branco – que no ano da promulgação da lei era presidente do conselho – do que à lei em si, reiterando o objetivo de seu livro de destacar homens notáveis, para além dos retratos, conforme anunciado na capa da obra.

Os indícios encontrados nos livros permitem inferir que a abordagem adotada pelos autores para tratar da abolição de indígenas e africanos está relacionada, sobretudo, aos modos como os governantes e a própria sociedade entendiam e/ou interpretavam cada um desses grupos no contexto brasileiro ao longo dos anos e os seus objetivos em relação a eles. Essa

constatação foi possível graças ao levantamento de legislação promulgada desde o século XVI, que, por um lado, buscava libertar os indígenas, e de outro, legalizar e manter a escravidão de africanos.

No primeiro caso, foi possível verificar que a escravização dos indígenas foi questionada desde o século XVI e, nesse sentido, várias foram as tentativas para reduzi-la ou eliminá-la. Em 1755, foi promulgada a *Lei de 6 de junho*, que tornou extinta a escravidão dos indígenas no estado do Grão Pará e Maranhão, e é importante mencionar que a referida lei traz em seu texto referência a legislações anteriores, tais como a *Lei de 1 de abril de 1680*, *Lei de 10 de novembro de 1647* e *Lei de 10 de setembro de 1611*, dentre outras que, em linhas gerais, procuraram restituir aos indígenas a sua condição “natural” de libertos. Essas leis enfatizavam os prejuízos que a “escravização” e a má “administração” dos indígenas causavam a eles próprios e aos propósitos da metrópole, que priorizava “dilatar a pregação do Santo Evangelho”<sup>76</sup>.

Outro elemento importante a se ter em vista é que a escravização dos indígenas era apresentada pela legislação como um “injusto cativo” e, nesse sentido, a *Lei de 10 de novembro de 1647* declarava que os indígenas eram livres, afirmando que eles poderiam escolher a quem servir, tendo em vista aqueles que melhor pagassem pelos seus serviços. A *Lei de 1 de abril de 1680*, por seu turno, estabelecia que aqueles que tornassem os indígenas cativos estariam sujeitos a castigos e punições.

No que diz respeito à escravidão dos africanos, verifica-se um movimento contrário, pois, desde o século XVI, a legislação a reiterava e consolidava, tal como pondera Bandecchi (1971, p. 209-211, grifos do autor) ao apresentar a síntese das leis sobre escravidão africana no Brasil, dentre as quais destacam-se, para esse este trabalho<sup>77</sup>:

*Alvará de 29 de março de 1549*, que autorizou os senhores de engenho a importarem até 120 escravos da Guiné e da Ilha de São Tomé, para cada engenho que estivesse funcionando.

*Cartá Régia de 29 de março de 1559*, concedendo aos senhores de engenho pagarem apenas um terço dos direitos sobre os escravos que mandassem buscar no Congo, até o número de 120.

*Alvará de 18 de março de 1684*, relativo ao embarque em Angola de negros para o Brasil.

*Alvará de 10 de março de 1682*, determina que fossem dominados com gente armada os negros fugidos para o sertão.

[...]

*Alvará de 20 de fevereiro de 1696*, declarando que, "sendo presente o demasiado luxo das escravas no Brasil e devendo evitar-se êsse excesso e o

<sup>76</sup> *Lei de 6 de junho de 1755*, 1803, p. 375.

<sup>77</sup> Para legislação completa, ver: LARA, Silva H. *Legislação sobre escravos africanos na América portuguesa*, 2000.

mau exemplo que dêle podia seguir-se, el rei era servido resolver que as escravas de todo o Brasil em nenhuma capitania pudessem usar vestidos de sêda, de cambraia ou holandas, com rendas ou sem elas, nem também de guarnição de ouro ou prata nos vestidos".

*Carta Régia de 10 de junho de 1699*, elevando os direitos sôbre a entrada de escravos africanos no Brasil.

*Carta Régia de 31 de janeiro de 1701*, mandando dar sábadado livre aos escravos.

*Alvará de 15 de agosto de 1736*, criando o serviço da capitação dos escravos.

*Alvará de 3 de março de 1741*, mandando marcar com um F nas espáduas os negros fugitivos.

*Alvará de 14 de outubro de 1751*, dispõe sôbre a exportação de pretos.

[...]

*Alvará de 14 de dezembro de 1757*, sôbre direitos pagos por entrada de escravos em Pernambuco.

[...]

*Alvará de 24 de setembro de 1761*, sôbre direitos pagos por entrada de escravos na Bahia.

[...]

*Alvará de 3 de junho de 1809*, criando impostos nas alienações onerosas de escravos ladinos, para atender às despesas do Estado com a vinda da Família Real.

Conforme pode ser observado, as deliberações sobre a escravidão africana, desde o século XVI, foram elaboradas com o objetivo de estabelecer valores sobre a população negra, taxas de importação e exportação, castigos para aqueles que não se submetessem ao sistema estabelecido e restrições para condições que fossem consideradas de “luxo” para os escravizados. Em suma, foram adotadas medidas para que o sujeito escravizado constituísse uma categoria distinta na sociedade brasileira e ficasse submetido a leis específicas.

É importante destacar, ainda, que a campanha para a libertação dos indígenas teve a adesão dos religiosos, o que não ocorreu em relação à escravidão dos “homens de cor”. Segundo França e Ferreira (2012), alguns padres condenavam o comportamento “pouco cristão” dos senhores em relação aos cativos africanos e não a escravização, propriamente dita, uma vez que ela não era considerada errada aos olhos de Deus<sup>78</sup>. Os autores afirmam que o Padre Antônio Vieira (1608-1697) – cujo posicionamento era compartilhado por outros religiosos da Companhia de Jesus – assim se manifestava sobre a vida de privações e padecimentos dos escravizados<sup>79</sup>:

<sup>78</sup> Segundo os autores, o comportamento dos senhores em relação aos cativos teria motivado a discussão, no começo do século XVIII, sobre o tratamento que um cristão deveria dispensar aos seus escravizados, cujo desdobramento foi a publicação das seguintes obras: *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos* (Jorge Benci, 1705); *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas* (André João Antonil, 1711) e *Etíope resgatado, empenhado, sustentado, corrigido e libertado* (Manoel Ribeiro Rocha, 1748) (FRANÇA; FERREIRA, 2012).

<sup>79</sup> Segundo Vainfas (2008, p. 93) ele foi “o maior jesuíta português do século XVII”.



Já se depois de chegados olharmos para estes miseráveis e para os que se chamam senhores, o que se viu nos dois estados de Jó, é o que aqui se representa a fortuna, pondo juntas a felicidade e a miséria no mesmo teatro. Os senhores poucos, os escravos muitos; os senhores rompendo galas, os escravos despidos e nus; os senhores banqueteados, os escravos perecendo à fome; os senhores nadando em ouro e prata, os escravos carregados de ferros; os senhores tratando-os como brutos, os escravos adorando-os e temendo-os como deuses; os senhores em pé apontando para o açoite, como estátuas da soberba e da tirania, os escravos prostrados, com as mãos atadas como imagens vilíssimas da servidão e espetáculos da extrema miséria (VIEIRA, 1921, *apud* FRANÇA; FERREIRA, 2012, p. 26).

Embora o religioso questionasse em seu sermão que esses sujeitos também eram filhos do mesmo Adão e da mesma Eva e que estavam sujeitos a todas as circunstâncias que os homens livres – nascer e morrer, respirar o mesmo ar, viver sob o mesmo céu, ser aquecido pelo mesmo sol –, Vieira (1951, p. 335; 336-337, grifos nossos) chega a afirmar que

Não ha escravo no Brasil, e mais quando vejo os mais miseraveis, que não seja materia para mim de uma profunda meditação. Comparo o presente com o futuro, o tempo com a eternidade, o que vejo com o que creio, e não posso entender, que Deus que creou estes homens tanto á sua imagem e similhaça, como os demais, os predestinasse para dois infernos um n'esta vida, outro na outra. Mas, quando os vejo hoje tão devotos e festivaes diante dos altares da Senhora do Rosario, todos irmãos entre si, como filhos da mesma Senhora, já *me persuado sem duvida, que o cativo da primeira transmigração é ordenado por sua misericordia para a liberdade segunda.*

[...]

Eis aqui, irmãos do Rosário pretos – que só em vós se verificam estas significações – eis aqui o vosso presente estado, e a esperança que ele vos dá do futuro: [...] Vós sois os irmãos da preparação de Deus, e os filhos do fogo de Deus. Filhos do fogo de Deus na transmigração presente do cativo, porque *o fogo de Deus neste estado vos imprimiu a marca de cativos*, e, posto que esta seja de opressão, também como fogo vos alumiu juntamente, porque vos trouxe à luz da fé e conhecimento dos mistérios de Cristo, que são os que professais no Rosário. Mas neste mesmo estado da primeira transmigração, que é a do cativo temporal, vos estão Deus e sua Santíssima Mãe dispondo e preparando para a segunda transmigração, que é a da liberdade eterna. *Isto é o que vos hei de pregar hoje, para vossa consolação.* E, reduzido a poucas palavras, será este o meu assunto: que a vossa irmandade da Senhora do Rosário vos promete a todos uma carta de alforria, com que não só gozeis liberdade eterna na segunda transmigração da outra vida, mas também vos livreis nesta do maior cativo da primeira. Em lugar das alvíssaras, que vos devera pedir por esta boa nova, vos peço me ajudeis a alcançar a graça, com que vos possa persuadir a verdade dela.

O sermão de padre Antônio Vieira, menos do que uma mobilização pela liberdade da população negra escravizada e de seus descendentes, traz elementos que procuram naturalizar a condição desses sujeitos. Embora o religioso defenda a ideia de que nenhum homem seria

totalmente escravo, uma vez que sua alma é livre, ele sugere que os africanos foram marcados pelo “fogo de Deus” para a condição de cativos. Percebe-se que a Igreja, por meio de seu representante, endossa a sujeição africana, apresentando como “consolo” a promessa de que a sua liberdade seria usufruída numa outra vida – leia-se, após a morte. Desta forma, além de compartilhar com os escravizados essa suposta “boa nova”, padre Antônio Vieira esperava persuadi-los dessa condição, de modo a convertê-los em homens e mulheres resignados.

Embora esteja situado no século XVII, seu discurso mostra o quanto essa perspectiva esteve arraigada na sociedade brasileira, a ponto de, no século XIX, o Cônego Pinheiro destacar como uma atitude valorosa a subserviência demasiada de um sujeito escravizado que se oferece para acompanhar e servir ao seu senhor na prisão. Nesse caso, o conformismo que os escravizados deveriam ter em relação à sua condição, preconizada pelo religioso do período colonial, foi retomado e enaltecido, também, por um religioso no século XIX.

A discussão e posterior promulgação de leis com ênfase no fim do tráfico de escravos africanos e a sua libertação tiveram início somente após a Independência política do Brasil. Nas palavras de Bandecchi (1971, p. 209),

A legislação [...] apresenta duas fases perfeitamente características. A do período colonial e a do Brasil independente. No primeiro, tôda ela se orienta no sentido de manter o estado existente, sem objetivo de transformar o trabalho escravo em trabalho livre. Já no independente, as coisas mudam de rumo, por força das contingências da política internacional e pela evolução do processo da política socio-econômica nacional.

Nessa perspectiva, os livros didáticos analisados trazem elementos relacionados à conjuntura social e política brasileira do século XIX, uma vez que, no contexto em que foram produzidos, ainda estavam em discussão e em processo de promulgação as legislações sobre a libertação da população de cor escravizada, ao passo que a questão indígena já estava superada havia aproximadamente um século. O discurso dos autores sinaliza não somente a atuação dos jesuítas, mas também a influência dos pressupostos legais na elaboração de suas obras, haja vista que no caso dos indígenas, os autores reproduzem a ideia de que a sua escravização era injusta e utilizam o termo “administrados” para se referir a sua condição.

Numa outra dimensão, a população negra, que ainda permanecia sujeita à escravidão, foi omitida nos livros, ao passo que a legislação relacionada a sua libertação, promulgada após o ano de 1850, foi mencionada pelos autores sem maiores detalhes. Em outras palavras, no caso da população negra, optou-se por abordar a liberdade concedida pelas leis, em detrimento de sua condição de escravizada. Os autores procuraram destacar os encaminhamentos do país no

que diz respeito ao seu projeto de civilização, ou seja, as leis abolicionistas eram indícios de que o Brasil se mobilizava no sentido de revogar um sistema considerado bárbaro pelas outras nações do mundo.

Ademais, é importante destacar que, no ano em que a escravidão foi suprimida, a RIHGB publicou um texto intitulado *A extinção da escravidão no Brazil – O Jubileu do Instituto Historico*, no qual é possível ler o seguinte:

Dous acontecimentos têm merecido logar nestas paginas que a demora na publicação do presente fasciculo parece ter-lhes reservado para que figurem como brilhante entrada do benemerito anno de 1888. O primeiro delles pela sua insigne importancia já se incorporou na historia da humanidade. E’ a lei que extinguiu entre nós o captivo e que reproduzimos textualmente para honra de nossos annaes (TÁVORA, 1888, p. xvii)<sup>80</sup>.

Diante da importância atribuída à abolição pelo instituto, é possível considerar que esse acontecimento representou, naquele momento, a superação de um obstáculo à implementação do projeto civilizatório levado a cabo pelos governantes e homens letrados brasileiros desde a Independência. O elemento que contribui para endossar essa perspectiva consta no mesmo texto, após a transcrição da lei de 1888, quando o autor afirma:

Com a extinção do estado servil o genio da historia nacional ganhou novo critério. Elle está agora completo com a parte de liberdade que lhe faltava para ser digno de uma nação que rende culto nas aras da civilização. *O nosso historiador terá d’ora em diante homens para submeter á sua analyse physio-psychologica, terá um povo verdadeiramente livre para estudar e julgar nos seus sentimentos e na sua evolução* (TÁVORA, 1888, p. xviii, grifos nossos).

A importância desse fragmento não se encontra apenas no fato de ele indicar a relação estabelecida pelo IHGB entre abolição e civilização, mas, sobretudo, por apresentar indícios significativos sobre novos parâmetros para se escrever a história nacional. Na perspectiva do IHGB, a abolição teria tornado “homens” os sujeitos até então escravizados, condição que, em 1888, passou a autorizar a sua representação na história do país. Dessa forma, a afirmação de que, a partir daquele momento, o historiador teria um “povo verdadeiramente livre” para estudar corrobora a constatação de que os autores aqui analisados compartilhavam da concepção de que a população negra escravizada não deveria compor a narrativa da História do Brasil.

---

<sup>80</sup> O segundo acontecimento é o Jubileu do IHGB que naquele ano comemorava 50 anos de existência (TÁVORA, RIHGB, Tomo LI, 1888).

#### 4.4 Dos vestígios dos livros didáticos à denúncia da literatura oitocentista

Outra evidência de que os autores se alinharam a um projeto político no qual a escravidão africana era uma questão a ser evitada na elaboração da história do Brasil foi a publicação do romance *As Victimas-algozes: Quadros da Escravidão* (1869). Chama atenção o fato de ser uma obra literária produzida por Joaquim Macedo no mesmo contexto dos livros didáticos, mas que apresenta como tema central a escravidão da população negra e suas consequências para a sociedade brasileira, motivo pelo qual o romance também tomasse parte nas análises aqui desenvolvidas.

Publicada em dois volumes, a obra apresenta três romances a partir dos quais Macedo procura representar, por meio da atuação de sujeitos escravizados, o contexto social do Brasil no século XIX, denunciar o sistema escravocrata e convencer seus leitores da necessidade da emancipação. Os romances se articulam diretamente com a realidade brasileira, pretendendo mostrar, por meio de famílias nas quais se adotava o trabalho escravo, que a escravidão era algo condenável, uma vez que aviltava os sujeitos, transformando-os em possíveis inimigos de seus senhores.

Segundo Sharyse (2007, *apud* FONSECA, 2011, p. 236), é provável que o livro *As victimas-algozes* “tivesse sido uma obra encomendada, pedida pelo próprio imperador D. Pedro II, cujo objetivo seria o de preparar o ‘espírito’ dos senhores para a Lei do Ventre Livre (1871)”<sup>81</sup>. Daí a relevância dessa obra no conjunto das análises aqui realizadas, uma vez que ela permite perceber a relação entre os debates que ocorriam na sociedade brasileira no que diz respeito à abolição da escravidão e seus diferentes desdobramentos na produção histórica e literária oitocentistas.

No prólogo do livro – intitulado *Aos nossos leitores* –, o autor enfatiza que elaborou

romances sem atavios, contos sem phantasias poeticas, tristes historias passadas á nossos olhos, e á que não poderá negar-se o vosso testemunho [...] verdades que não precisam mais de demonstração obrigando-vos deste modo á encarar de face, á medir, á sondar em toda sua profundeza um mal enorme que afeia, infecciona, avilta, deturpa e corroe á nossa sociedade, e á que a nossa sociedade ainda se apega semelhante a desgraçada mulher que, tomando o habito da prostituição, á ella se abandona com indecente desvario. E o empenho que tomamos, o fim que temos em vista adunão-se com uma

---

<sup>81</sup> Fonseca (2011) faz uma análise dessa obra na perspectiva da educação da criança escravizada, relacionando as influências negativas do espaço privado na formação do caráter desses sujeitos aos debates que, no século XIX, reiteravam a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade da educação dos mesmos, tendo em vista o advento da Lei de 1871.

aspiração generosa da actualidade, e com a exigência implacável da civilização e do século (MACEDO, 1869, p. v-vii).

A partir desse protocolo de leitura, o autor tem em vista definir os modos pelos quais pretende que seja realizada a leitura de sua obra, pois os elementos que a compõem remetem à realidade brasileira do século XIX. Nessa perspectiva, todo o livro está estruturado de forma a denunciar o sistema escravocrata e conchamar à abolição como possibilidade de inserir o Brasil no conjunto das nações civilizadas. Embora a posse de sujeitos escravizados no Brasil não fosse privilégio de sujeitos brancos e abastados, conforme apontam Karasch (2000) e Chalhoub (2011), é possível inferir que esse era o público leitor vislumbrado por Macedo quando da elaboração de sua obra, por tratar-se de pessoas letradas. De acordo com Serra (2004), a produção de Macedo possui duas fases: a primeira delas, mais romântica, foi destinada às “mocinhas”; e a segunda, na qual se insere a obra *As vítimas-algozes*, foi voltada para “os adultos”. A autora destaca que, embora a “crítica social contundente” fosse um elemento constante da produção de Macedo, nessa segunda fase ela se tornou mais predominante, a partir de elementos que a situaram na perspectiva do pré-naturalismo, como: “o determinismo social, a denúncia dos sofrimentos dos baixos estratos da população e a descrição ‘didática’ do vício, do sexo, da lama, da perfídia, etc.” (SERRA, 2004, p. 154).

O primeiro texto, *Simeão, o crioulo*, trata da história de Simeão, um sujeito de aproximadamente 20 anos, de raça “pura africana”, criado com carinho e afeto por Domingos Caetano e Angélica. O autor destaca que, embora Simeão fosse cativo, ele era tratado como homem livre, de modo que se sentava à mesa com seus senhores e dormia no mesmo quarto que eles até a idade de oito anos. Esse tratamento diferenciado que ele recebia, em relação aos outros cativos, era uma forma de Angélica retribuir à mãe de Simeão o fato de ela ter amamentado sua filha Florinda.

De acordo com a narrativa, Simeão não era obrigado a trabalhar, o que permitiu que ele não tivesse calos nas mãos, andasse calçado e mantivesse os cabelos penteados e, conseqüentemente, não tivesse consciência de sua condição de escravizado. Essa condição, entretanto, lhe era frequentemente lembrada pelos outros cativos e, com o tempo, foi por ele percebida ao verificar que não tomava parte das atividades das pessoas livres. Essa nova compreensão da realidade fez com que Simeão se ressentisse de seus senhores e se tornasse frequentador assíduo de uma venda onde os escravizados se reuniam para beber. O local foi descrito como uma casa de taipa, com precária estrutura, onde os escravizados ultrajavam a reputação de seus senhores e a honra de suas esposas e filhas, aprendiam receitas sobre plantas

que matavam e/ou causavam a loucura de quem as bebesse e, finalmente, planejavam crimes e insurreições.

Para Macedo (1869), a venda era uma instituição indissociável da escravatura, uma vez que atendia às necessidades dos escravizados de vender coisas furtadas, aprender vícios, se embriagar, jogar cartas e dar expansão à raiva decorrente de sua condição cativa. Nessa perspectiva, não era a “raça africana ou negra” que determinava a ingratidão e perversidade desses sujeitos, em relação ao tratamento cordial e benevolente dos senhores, mas, sim, a sua sujeição à condição de escravizados. Por esse motivo, Simeão começou a odiar seus senhores quando, aos dezenove anos, foi flagrado enquanto furtava um cordão de ouro e, em consequência disso, foi açoitado pela primeira vez. Nesse momento, percebeu-se tão escravizado quanto todos os outros e passou a ansiar pela liberdade prometida que viria, somente, com a morte de seu dono. Essa interdependência entre morte e liberdade se tornou pauta de suas conversas na venda com um frequentador conhecido como Barbudo, suspeito de vários crimes e que, de súbito, tornou-se seu amigo. A cada encontro, crescia a expectativa de que Domingos Caetano morresse, principalmente porque sofrera de um mal de saúde que o deixara com metade do corpo paralisado.

Eis que o dia esperado por Simeão chegou, mas, para sua decepção, seu senhor lhe deixou na condição de escravo de sua esposa e sua liberdade, agora, dependia da morte desta última. Tomado pelo desespero, Simeão uniu-se a Barbudo, tramou e assassinou toda a família, pois ignorava que, no dia seguinte, seu aniversário, receberia como presente a carta de alforria. Consumado o assassinato, Simeão furtou alguns bens da família e empreendeu fuga, mas foi malsucedido em função de um ferimento caudado por um tiro que levou durante o ataque à família de seu antigo senhor. Uma vez capturado, foi condenado a forca. Mediante esse episódio, o autor pondera que

A forca que matou Simeão é impotente, e inutilmente immoral.  
Ha só uma forca que vos pode livrar dos escravos ingratos e perversos, dos inimigos que vos cercão em vossas casas.  
E' a forca santa do carrasco anjo: é a civilização armando a lei que enforque para sempre a escravidão (MACEDO, 1869, p. 142-143).

Macedo (1869) estabelece com seu leitor um diálogo – estratégia utilizada de forma recorrente – de modo a alertá-lo sobre os perigos inerentes ao sistema escravocrata, que, ao longo de pelo menos três séculos, forneceu mão de obra ao país. Para o escritor, somente a civilização, entendida como o processo de concessão da liberdade, seria capaz de moralizar e tornar virtuosos os homens.

No segundo romance, *Pai-Raiol, o feitiçeiro*, Macedo (1869) atribui à escravidão o fato de existir feitiçaria no Brasil, justificando que o feitiço, tal como a sífilis, teria vindo da África, juntamente com os sujeitos que tiveram sua liberdade roubada. O ritual é narrado em detalhes, destacando a atuação do sacerdote e da sacerdotisa, o local da cerimônia e os mistérios que a caracterizava da seguinte forma:

Soão os grosseiros instrumentos que lembrão as festas selvagens do indio do Brazil e do negro d'Africa, veem-se talismans rusticos, symbolos ridiculos, ornamentão-se o sacerdote e a sacerdotisa com penachos e adornos emblematicos e de vivas côres, prepara-se ao fogo, ou na velha e immunda meza beberagem desconhecida, infusão de raizes enjoativas e quasi sempre ou algumas vezes esqualida; o sacerdote rompe em dança phrenetica, terrivel, convulsiva, e muitas vezes como a sibila se estorce no chão: a sacerdotisa anda como douda, entra e sahe, e volta para tornar a sahir, lança ao fogo folhas e raizes que enchem de fummo suffocante e de cheiro activo e desagradável a infecta sala, e no fim de uma hora de contorsões e de dança de demonio, de anciedade e de corrida louca da sócia do embusteiro, ella volta emfim do quintal, onde nada vio, e annuncia a chegada do genio, do espirito, do deos do feitiço, para o qual ha vinte nomes cada qual mais burlesco e mais brutal.

Referve a dança que se propaga: saracotea a obscena negra e o socio, interrompendo o seo bailar violento, leva a cuia ou o vaso que contém a beberagem á todos os circumstantes, dizendo-lhes: «toma *pemba!*» e cada um bebe um trago da *pemba* immunda e perigosa.

Os doentes de feitiço, os candidatos á feitiçaria, os postulantes de feitiço para bons ou máos fins sujeitão-se ás provas mais absurdas e repulsivas, ás danças mais indecentes, ás praticas mais estolidas.

A bacchanal se completa: com a cura dos enfeitiçados, com os tormentos das iniciações, com a concessão de remédios e segredos de feitiçaria mistura-se a aguardente, e no delirio de todos, nas flammias infernaes das imaginações depravadas, a luxuria infrene, feroz, torpíssima quasi sempre desavergonhada se ostenta.

Tudo isto é hediondo e horrível; mas é assim (MACEDO, 1869, p. 154-156, grifos do autor).

Macedo representa o rito como um evento selvagem, atribuindo características negativas ao espaço, aos elementos que o compõem, ao som emitido pelos instrumentos e ao comportamento do sacerdote e da sacerdotisa, os quais identifica como embusteiros. Para o autor, a performance de ambos era algo terrível, convulsivo e até mesmo relacionado ao demônio. Chega a afirmar que simulavam ver e ouvir entidades com o propósito de trapacear os frequentadores da cerimônia. Essa representação que os define como sujeitos ligados a magias e feitiçarias permanece historicamente, fazendo com que, além da população negra, aquilo que ela produz e/ou representa também seja discriminado. Para Bentes (1993, *apud* GOMES, 2005, p.48), “a discriminação ‘cultural’ vem a reboque do físico, pois os racistas acham que ‘tudo que vem de negro, de Preto’ ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos,

hábitos, etc)”. Tratado como um mal que desmoralizava as famílias brasileiras, o feitiço seria responsável por envenenamentos, conspirações entre os escravizados e disseminação de superstições entre a população. Nas fazendas, o feiticeiro era o iniciado e conhecedor das plantas e seus efeitos que se prestavam a enlouquecer, tirar o ânimo e matar.

Esse segundo romance apresenta Pai-Raiol, um “negro feio” escravizado e feiticeiro que já havia sido propriedade de quatro senhores. Tinha entre 30 e 36 anos e foi um dos últimos a chegar ao Brasil quando o tráfico de africanos ainda era permitido. Apesar da má fama de causar desordem, realizar furtos e ser suspeito de envenenar uma escravizada que o ignorara, foi comprado por Paulo Borges, juntamente com Esmeria, sua antiga companheira. A fim de dominar a fazenda de Paulo Borges, Pai-Raiol convenceu Esmeria – por meio de ameaças e demonstrações de feitiçaria – a seduzir o seu senhor, envenenar sua senhora e seus dois filhos pequenos, persuadi-lo a dar a ela e ao filho que ela esperava a carta de alforria e incluí-los no testamento. Esmeria seguia com o plano de matá-lo quando foi denunciada por Lourença, uma velha escravizada que era vítima de seus açoites. Naquela mesma noite, Paulo Borges e Lourença seguiram Esmeria até a senzala, onde os escravizados Tio Alberto e Pai-Raiol se confrontaram, resultando no assassinato deste último, que foi jogado ao precipício. Esmeria foi presa e Paulo Borges viveu atormentado por sua infidelidade, que vitimou toda a sua família.

Ao final de mais uma tragédia, Macedo enfatiza para seus leitores que “Pae-Rayol e Esmeria, algozes pela escravidão, esses dous escravos assassinos não podem mais assassinar... A escravidão, porém, continua a existir no Brasil. E a escravidão a mãe das victimas-algozes é prolífica” (MACEDO, 1869, p. 332). A obra busca demonstrar que, tão grave quanto a existência do sistema escravocrata no Brasil era a sua permanência, sua fecundidade e os males que ela acarretava na sociedade. Nesse romance, especificamente, o escritor chama atenção para a imoralidade decorrente dos relacionamentos extraconjugais, do ódio dos escravizados e de sua inveja do lugar ocupado pelos senhores. Para conseguir seus intentos, os escravizados se esqueciam de toda a benevolência e generosidade de seus senhores e, por meio de artifícios os mais variados, não lhes poupavam nem sequer a vida.

O terceiro e último romance, *Lucinda, a mucama*, retrata a história de Cândida, uma menina branca, filha de uma família respeitada da província do Rio de Janeiro, que ganhou de seu padrinho, o fazendeiro Plácido Rodrigues, em seu décimo primeiro aniversário, uma mucama de doze anos chamada Lucinda. De início, Macedo ressalta a boa educação e polidez de Cândida – ela falava francês, conhecia noções do inglês, geografia, história, desenho, bordado, além de cantar e tocar piano – e a atribui aos vários mestres que ela tivera e aos cuidados de sua mãe e de sua ama, uma mulher livre, considerada boa e religiosa, que precisou



se mudar para outro município com o marido.

Lucinda se torna uma personagem central na trama por substituir a ama de criação da menina, fato que significou a partida de uma mulher nobre, devotada e generosa, características comuns em uma pessoa livre, e a chegada de uma mulher filha da escravidão, que seria perversa, venenosa, imoral e cheia de vícios. A narrativa é construída de modo a chamar atenção da sociedade brasileira para a influência perversa e negativa que uma mucama poderia exercer na formação das mulheres no século XIX. Cândida, apresentada como uma criança inocente e repleta de virtudes, teria sido sistematicamente envenenada pelos maus costumes e pela indiscrição de Lucinda, que a teria iniciado em assuntos inapropriados para sua idade, tais como as mudanças físicas pelas quais o seu corpo passaria, cujas explicações caberiam à mãe da menina e à “ciência civilizada”.

Mais tarde, a mucama instigou a curiosidade de Cândida sobre relacionamentos, estimulando-a a frequentar saraus e teatros com a finalidade de ser cortejada, ensinando-lhe, ainda, a corresponder aos galanteios recebidos, sem se comprometer com os pretendentes. A ruína e degradação de Cândida se completaria quando seu irmão legítimo, Liberato, e seu irmão adotivo, Frederico, que haviam retornado da Europa após três anos de estudos, convidaram um jovem francês, de nome Souvanel, professor de piano e canto, com quem possuíam amigos em comum, para passar as festas de Natal em sua casa. Cândida, cuja família fazia votos de que se casasse com Frederico, apaixonou-se pelo francês e, com o apoio de Lucinda, correspondia às suas investidas, chegando ao ponto de trocar mensagens com ele, tendo sempre a mucama como intermediária. O francês chegou a pedir-lhe em casamento aos seus pais, que, por não o conhecerem o suficiente, recusaram.

Certa noite, após tentar por vários meios convencer Cândida a se encontrar com Souvanel, Lucinda se aproveitou do fato de ela ter desmaiado em função dessa turbulência pela qual passava e permitiu que o francês entrasse em seu quarto, uma situação condenável na época. Ao mesmo tempo, Lucinda enganava sua senhora sendo amante de Souvanel, que pretendia libertá-la logo que se casasse com Cândida a qualquer custo. Este, por seu turno, guardava um segredo: seu verdadeiro nome era Dermany e ele era um ladrão, fugitivo da polícia francesa. Mesmo depois de saber a verdadeira história de Dermany por intermédio de Frederico, Cândida ainda se dizia apaixonada pelo francês e, mesmo contra a vontade de seus pais, insistia nesse relacionamento sob pressão dele e de Lucinda. A mucama chegou a ministrar, influenciada pelo francês, tártaro emético no café de Cândida para que ela tivesse enjoos e se convencesse de que estava grávida. Isso fez com que a menina, para desespero de sua família, fugisse de casa na companhia da escrava Lucinda para ficar com Dermany.

No cortiço onde se esconderam, Cândida receberia o golpe final ao flagrar, juntos, os amantes que até aquele dia lhe juravam fidelidade, um como homem apaixonado e outra como dedicada escrava. A decepção fez com que ela fugisse novamente para escapar de ambos e fosse encontrada pelos irmãos que já a procuravam. Uma vez de volta a casa, Cândida casou-se com Frederico, interpelado por sua mãe adotiva a fazê-lo, de modo a resguardar a honra de Cândida e de sua família. Ao final, a mucama e o francês foram presos e, desta vez, a lição de Macedo chega ao leitor pela voz de Frederico, que reitera ser necessário à sociedade brasileira livrar-se da peste da escravidão, que tornava imorais, viciados, vis e perigosos os sujeitos a ela submetidos e, ao mesmo tempo, colocava em risco os senhores, suas filhas e esposas.

Ao escrever romances cuja marca principal era uma tragédia familiar, Macedo buscou, ao mesmo tempo, problematizar a existência e permanência da escravidão no Brasil e sensibilizar a sociedade brasileira para a causa abolicionista. Afinal, em quase todos os lares brasileiros, havia sujeitos escravizados que, a exemplo de Lucinda, poderiam corromper a honra e causar a perdição das mulheres virtuosas, ou matar seus senhores com vistas a obter a liberdade, como fizeram Simeão e Esmeria.

O alerta pretendido por sua obra se justifica por trazer elementos presentes na sociedade brasileira da época. Exemplos nesse sentido são os casos apresentados por Chalhoub (2011) a partir de consulta ao arquivo do Primeiro Tribunal do Júri da cidade do Rio de Janeiro, onde estão registrados episódios de sujeitos escravizados que se voltaram contra seus senhores ou negociantes. Dentre eles é possível destacar Bonifácio, que, em 1872, juntamente com outros 20 sujeitos escravizados, agrediram a pauladas o comerciante José Moreira Veludo, quando se encontravam em sua casa de comissões aguardando compradores. Eles alegaram que Veludo era uma pessoa muito má, da qual tinham raiva, uma vez que os açoitava, e que também não gostariam de ser vendidos para uma fazenda de café. Muitos deles declararam em seus interrogatórios que pretendiam ir espontaneamente à polícia, uma atitude que na perspectiva de Chalhoub indica que

Para esses homens, a prisão parecia um mal menor do que a escravidão nas fazendas de café. Todo o episódio sugere, na verdade, que o atentado contra Veludo havia sido o último recurso disponível a esses negros para influenciarem o rumo que tomariam suas vidas dali por diante (CHALHOUB, 2011, p. 35).

Os processos criminais levantados pelo historiador trazem, também, a personagem Francelina, suspeita, em 1872, quando tinha entre 16 e 17 anos, de aplicar veneno no remédio para sua senhora, D. Maria Soares da Costa Calheiros, causando sua morte. Essa mulher

escravizada ainda era suspeita de outra tentativa de envenenamento, na qual teria colocado raspas de couro da botina de seu senhor na sopa da família, causando mal-estar da filha do casal. Francelina negou o crime, mas alegou ser constantemente maltratada por D. Maria, que, além de espancá-la, muitas vezes, sem motivo aparente, afirmava que ela morreria na condição de cativa, despeito de seus pedidos para ser vendida.

Para essa discussão cabe ressaltar que a morte do senhor trazia incerteza para os sujeitos escravizados, que poderiam receber a liberdade, ser vendidos ou concedidos a algum parente. Em alguns casos, mesmo que houvesse um acordo prévio de liberdade com o senhor em caso de sua morte, os sujeitos encontravam a resistência dos herdeiros. Foi essa insegurança em relação ao futuro que fez com que Claudino, de 30 anos, fugisse da casa de seu senhor no dia em que ele morreu. Chalhoub (2011) destaca ainda que, embora em muitos casos os sujeitos não alcançassem seus objetivos individuais – ser vendidos, ser poupados dos castigos, obter liberdade –, suas iniciativas repercutiam na sociedade brasileira, fazendo com que os senhores tivessem a impressão de que a criminalidade aumentava e, por isso, estivessem em constante perigo.

Apesar de os casos mencionados terem ocorrido após a publicação da obra analisada, é importante destacar que Macedo, certamente, reunia elementos não apenas pela sua vivência numa sociedade na qual o sistema escravocrata era secular, mas, também, pelo acesso a obras que a retratavam. No romance *Lucinda, a mucama*, Cândida lê *A cabana do Pai Tomás* – considerado por Gomes (1994, p. 134) “o exemplo mais acabado do racionalismo romântico norte-americano” – para sua família e o pai, quando questiona o motivo de mãe e filha estarem emocionadas, recebe a seguinte resposta do filho Liberato:

– Meu pae, dice Liberato; este romance concorreo para uma grande revolução social; porque encerra grandes verdades. [...] As do contra-senso, da violencia, do crime da escravidão de homens, como nós outros que nos impomos senhores; as da privação de todos os direitos, da negação de todos os generosos sentimentos das victimas, que são os escravos; as da insensibilidade, da crueldade irreflectida, mas real, e do despotismo e da oppressão indeclináveis dos senhores (MACEDO, 1869, p. 116).

Numa outra dimensão, é importante ter em vista que Macedo exerceu cargos políticos e atuou como deputado provincial entre 1864 e 1868, o que pode ter influenciado a sua militância em favor da abolição da escravatura em sua obra. Isso porque as discussões relacionadas à liberdade dos escravizados ocorriam na Câmara dos Deputados desde a década de 1820 (BRASIL, 1988).

Os indícios dessas discussões se manifestam, sobretudo, no prólogo, intitulado *Aos nossos leitores*, em que o escritor aborda a emancipação dos sujeitos escravizados como iminente e inadiável, enfatizando que nenhum interesse, nenhum partido político e nenhum governo teria forças para impedir. Para fundamentar os seus argumentos, o autor ressalta que todas as nações do mundo já haviam libertado os sujeitos escravizados, com exceção de duas colônias da Espanha, que o fariam em breve, e do Brasil. Diferentemente da extinção do tráfico negreiro, no qual o Brasil foi pressionado somente pela Inglaterra, naquele momento todas as nações reclamavam o fim da escravidão, definida pelo autor como um “cancro social”, uma “árvore venenosa” que os primeiros colonos plantaram no Brasil e que era mantida por representar, ao mesmo tempo, um “instrumento de riqueza agrícola” (MACEDO, 1869, p. xi). O prólogo apresenta, ainda, projeções de políticas futuras:

A emancipação gradual iniciada pelos ventres livres das escravas, e completada por meios indirectos no correr de prazo não muito longo, e directos no fim desse prazo com indemnisação garantida aos *senhores* é o conselho da prudencia e o recurso providente dos proprietários (MACEDO, 1869, p. xii).

É importante ter em vista que uma proposta de emancipação para os filhos de mulheres escravizadas já havia sido apresentada no Parlamento quatro anos antes da publicação do livro, durante o primeiro mandato de Macedo como deputado provincial. O autor destaca, ainda, o compromisso do governo e da imprensa de “iluminar” e “convencer” os senhores a auxiliarem o Estado no que diz respeito à emancipação dos escravizados. Nesse sentido, sua obra também pode ser entendida como um instrumento de sensibilização social com vistas a angariar simpatizantes da “emancipação gradual” da escravidão e, provavelmente, impulsionar os debates que futuramente levariam à promulgação da Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) e a Lei Áurea (1888).

O prólogo apresenta, portanto, uma perspectiva política e social referente à escravidão e seus efeitos para o Brasil, ao passo que os romances a enfatizam por meio da narrativa de episódios em que o rancor e a maldade dos escravizados são evidenciados. Importa destacar que essa abordagem é uma opção do próprio autor mediante duas narrativas possíveis: de um lado, “as miserias tristíssimas”, “essa vida de amarguras sem termo”, “o quadro do mal que o senhor, ainda sem querer, faz ao escravo” (MACEDO, 1869, p. xiv); e de outro, a perspectiva por ele adotada, que prioriza

os ferozes instintos do escravo, inimigo natural e rancoroso do seu senhor [...] a syphilis moral da escravidão infeccionando a casa, a fazenda, a família

dos senhores, [...] o quadro do mal que o escravo faz de assentado propósito ou às vezes involuntária e irreflectidamente ao senhor (MACEDO, 1869, p. xiv-xv).

Para o autor, essa opção era a que melhor atendia aos propósitos do seu livro: mostrar, por meio do relato de fatos verossímeis, que o sistema escravocrata era reprovável e que tragédias continuariam a acontecer enquanto não se eliminasse a escravidão no Brasil.

De acordo com Gomes (1994), os países latino americanos recém-independentes no século XIX, a partir do desenvolvimento da imprensa e da constituição de um amplo espaço burguês, apresentaram uma literatura que se pretendia moderna e independente e, por isso, adotava uma perspectiva que transitava entre o patriotismo e a visão cética sobre a sociedade e abordava, constantemente, temas sociais. Para a autora, o discurso literário

é menos uma reprodução literária de certas sociedades, em suas mutações e dessemelhanças, do que uma ilustração das formas como alguns de seus porta-vozes, os escritores, quiseram ou puderam ver a si próprios, imaginar o outro e compreender o seu mundo (GOMES, 1994, p. 132).

No que diz respeito, especificamente, à representação da população negra escravizada, Gomes (1994) enfatiza o desafio de inseri-la nessa produção literária num contexto em que se concebia uma nacionalidade para um país marcado pela escravidão. A autora afirma que “o discurso literário brasileiro no século XIX foi impregnado pela ideologia racial vigente”, em que predominava a crença na supremacia branca e esta se fazia presente nas obras publicadas por meio da reprodução de estereótipos como “a mulata sensual” e “o negro servil”, por exemplo (GOMES, 1994, p. 141).

Gomes (1994) identifica três segmentos de abordagem da literatura oitocentista, definidos pela predominância da natureza dos discursos que os compõem. O primeiro consiste na literatura de tese, na qual os textos, favoráveis ou contrários à abolição, ocupavam-se em explicitar suas opiniões sobre a escravidão e as relações inter-raciais. Nessas obras é possível verificar as diferentes estratégias utilizadas pelos escritores na abordagem do tema, de forma a impor aos leitores uma interpretação do texto considerada correta. O segundo segmento seria constituído por textos cuja perspectiva em relação à temática negra e escravocrata é de alheamento e/ou distanciamento, pois apenas a tematizam sem se ocupar de sua problematização. Por fim, o terceiro e último segmento se caracteriza por textos de cunho irônico que não questionam a estrutura social, mas “contêm entretanto uma forte carga de potencial crítico. [...] convidam à reflexão, sem que esta seja contudo jamais imposta ao leitor”

(GOMES, 1994, p. 168).

A ênfase na inserção do Brasil no concerto das nações consideradas civilizadas foi preocupação constante dos homens letrados do século XIX e, por essa razão, o romance *As Vítimas- Algozes* corrobora essa expectativa de que o Brasil também apresentasse uma história de progresso, denunciando a incompatibilidade entre civilização e escravidão. Logo, essa obra pode ser compreendida a partir de uma perspectiva que caracterizou a produção literária a partir de 1830, em que “a literatura de tese surge com mais frequência em contextos históricos ideologicamente conturbados, que conclama seus escritores ao engajamento social” (GOMES, 1994, p. 137), uma vez que o autor a concebe como um alerta à sociedade brasileira do século XIX.

Proença Filho (2004) apresenta uma análise semelhante àquela desenvolvida por Gomes ao mencionar duas abordagens no tratamento da população negra na literatura oitocentista<sup>82</sup>. Por um lado, predominava a representação do “negro como sujeito”, tal como se verifica na publicação do poema *Bodarrada*, de Luís Gama, no qual é abordado o amor por uma mulher negra. Por outro, foi produzida uma literatura “distanciada” em relação aos negros, na qual prevalecia uma representação estereotipada dos mesmos, a despeito da pretensão, em algumas obras, de apoiar o abolicionismo e denunciar o preconceito<sup>83</sup>.

A partir dos estudos de David Brookshaw, Proença Filho (2004) menciona alguns estereótipos na representação dos negros. O primeiro consiste no “negro nobre”, assim considerado em função de uma vida de sujeição ao branqueamento, sacrifícios, humilhações e submissões. O segundo, o “negro vítima”, caracterizado pela apresentação do escravo geralmente resignado, o que permitia aos autores compartilharem da causa da liberdade. Uma exceção é apontada no poema “Mauro, o escravo” (Fagundes Varela, 1864), no qual o negro, apesar de manifestar tendência ao branqueamento, possuía “perfil heróico e consistente” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 165).

Para a época, essa abordagem era considerável, tendo em vista que os autores, ainda que não dessem voz aos sujeitos escravizados, exprimiam indignação com o seu sofrimento e argumentavam que eles também eram homens e não coisas, ao mesmo tempo em que

---

<sup>82</sup> O autor afirma que, embora desde o século XVII a população negra estivesse representada na literatura brasileira, a exemplo dos versos satíricos de Gregório de Matos em *Poemas escolhidos*, foi no século XIX que essa abordagem se tornou significativa (PROENÇA FILHO, 2004).

<sup>83</sup> Proença Filho (2004) ainda destaca obras produzidas por autores considerados negros e mestiços, nas quais também se realiza uma abordagem distante da temática, tais como o poema “A escrava” (1846) e o texto em prosa *A meditação* (1849), ambos de Gonçalves Dias, que denuncia a escravidão sem, no entanto, condená-la abertamente; e as abordagens sutis presentes em *O horto* (Auta de Sousa, 1900). O mesmo ocorreria nas obras de Machado de Assis e Cruz e Souza.

enfazavam a necessidade de abolição do sistema escravocrata, considerado uma “mancha” para a nação brasileira (PROENÇA FILHO, 2004). O “negro infantilizado”, terceiro estereótipo veiculado na literatura do século XIX, agregava em si outras imagens pejorativas, tais como a animalização e a subalternização. Opostamente, o quarto estereótipo é o “escravo demônio”, embrutecido pela própria escravidão. Por fim, o “negro pervertido”<sup>84</sup> enfatiza a promiscuidade dos escravizados e sua influência perniciosa sobre a moral dos brancos, perspectiva na qual se insere a obra de Macedo, aqui analisada (PROENÇA FILHO, 2004).

Desta feita, é possível afirmar que este romance não é fruto exclusivo da imaginação de Joaquim Macedo, mas uma criação baseada em seu contexto de produção e no seu conhecimento sobre a literatura pertinente ao tema. Assim, é cabível inferir que seu texto apresenta os seus próprios receios de homem livre e, possivelmente, proprietário de sujeitos escravizados. Nesse sentido, é importante ter em vista o alerta que o autor faz aos seus leitores, afirmando que as histórias que compõem seus romances se referem ao “escravo de nossas casas e de nossas fazendas, o homem que nasceu homem, e que a escravidão tornou peste ou fera” (MACEDO, 1869, p. xv).

A obra em questão também traz marcas de sua inserção política, na medida em que o autor retoma elementos que dizem respeito à sociedade escravista brasileira e à sua posição em relação a outros países e às circunstâncias que culminaram na Lei de 1850, que extinguiu o tráfico negreiro, tornando livre todos os africanos que chegassem ao país e sugeria alternativas futuras de emancipação. Entretanto, se, por um lado, a obra de Macedo pode ser considerada um instrumento favorável à abolição da escravidão no país, por outro, produz representações sobre a população negra, que se cristalizaram na sociedade brasileira ao longo da história.

Os personagens de Macedo são construídos de forma extremamente antagônica: os brancos são pessoas bonitas, inteligentes, bondosas, com traços angelicais, ao passo que os negros são feios, lascivos, instintivos, vingativos e cruéis. Essa oposição se estende ao plano cultural, tendo em vista que o relato dos ritos religiosos praticados pelos africanos e seus descendentes os associa a práticas demoníacas. Essas depreciações induzem o leitor a interpretar manifestações culturais dos negros como práticas dissimuladas, levadas a cabo por embusteiros. Ainda que o autor credite o mau caráter dos sujeitos escravizados à sua condição de cativos, seu apelo pelo fim da escravidão volta-se menos para a situação destes, no sentido de torná-los livres para que ficassem bons, e mais para o bem-estar da sociedade livre – o autor

---

<sup>84</sup> Proença Filho (2004) caracteriza, ainda, estereótipos presentes em textos literários publicados posteriormente ao período aqui recortado, como o *negro exilado na cultura brasileira*, em *Urucungo* (Raul Bopp, 1933), e o *negro fiel*, em *Corpo vivo* (Adonias filho, 1962).

chega a afirmar que os senhores faziam “mal ao escravizado” sem querer –, que estava em constante ameaça.

Em suma, o autor buscou sensibilizar e/ou conscientizar seus leitores não somente pelo terror, pelo receio da morte, haja vista que “na época de publicação da obra eram constantes as discussões em torno do crescimento das fugas, furtos e crimes de cativos contra proprietários e feitores” (LUFT; WELTER, 2009, p. 8). Macedo também lançou mão do exemplo: ao utilizar como recurso um diálogo sobre a perversidade da escravidão a partir do livro *A cabana de Pai Tomas*, o autor poderia sinalizar que uma obra literária possuía válidos aconselhamentos, tal como pretendia, mesmo que de forma ambígua, em *As Victimas-Algozes*.

À vista desses indícios, o presente trabalho considera que o fato de um mesmo autor abordar a população negra e, especificamente, a escravidão de formas tão distintas, em livros publicados em momentos tão próximos, está relacionado, também, à finalidade de cada uma dessas obras no contexto de sua produção. Os livros de História do Brasil no século XIX, mais do que apontar os empecilhos à civilização do país, foram pensados como instrumentos capazes de promovê-la, por meio da consolidação de um saber escolar que priorizasse os grandes feitos e os grandes heróis. A literatura, por seu turno, ainda que demandasse de seus autores um “engajamento social” na sua elaboração, não estava, necessariamente, comprometida com um público escolar específico, o que permitia a eles recorrer a recursos os mais diversos – inclusive, a dados da realidade – para construir representações sobre a população negra escravizada.



## CAPÍTULO 5- DOMINGOS FERNANDES CALABAR, HENRIQUE DIAS E ZUMBI DOS PALMARES: REPRESENTAÇÕES SOBRE TRAIR, SERVIR E DESAFIAR OS INTERESSES DA METRÓPOLE

“Preto”, “negro”, “pardo”, “mameluco” e “homem de cor”: esses foram os termos utilizados pelos autores em seus livros didáticos para representar alguns de seus personagens e que, ao mesmo tempo, tornaram-se os indícios que possibilitaram a identificação dos sujeitos que constituem o objeto dessa pesquisa. Essa forma de representar os sujeitos, principalmente, pela cor da pele – recurso não utilizado pelos autores em relação aos homens brancos – permitiu constatar que o Quilombo de Palmares não foi o único tema relacionado à população negra abordado em capítulo específico<sup>85</sup>. A partir dessa evidência, foi possível verificar que Pinheiro (1860) elaborou, também, o capítulo XI intitulado *Traição de Calabar – vantagens dos Holandeses* (p. 61-65) para tratar, especificamente, da atuação desse sujeito, a quem chama de “mameluco”<sup>86</sup>. Ao lado de Calabar e do “preto” Henrique Dias ainda figura Zumbi dos Palmares, que, embora não tenha sido representado como negro por nenhum dos autores, tem sua trajetória associada à história do Quilombo de Palmares, um reduto de escravizados fugitivos do qual foi chefe.

Nessa perspectiva, considerando-se que os autores, salvo pequenas exceções, representaram os mesmos “homens de cor” e os mesmos episódios da História do Brasil em que a população negra é representada, a análise está organizada em três tópicos, assim organizados: 1) O “pardo” e traidor Fernandes Calabar; 2) O “preto” e nobre herói Henrique Dias; e 3) Zumbi dos Palmares.

É importante mencionar que os três sujeitos representados nos livros didáticos aqui analisados pertenceram ao século XVII, um período considerado significativo pelos autores, pelo fato de os governantes brasileiros enfrentarem dois grandes desafios: a invasão holandesa e a formação do quilombo de Palmares. Para Bellegarde (1831), a invasão holandesa, no qual são representados Domingos Calabar e Henrique Dias, é um dos momentos mais inspiradores da história do Brasil, pois

---

<sup>85</sup> É importante destacar que os homens brancos foram representados a partir de características morais e/ou segundo a sua ocupação, como, por exemplo: Marquez de Pombál, “incomparável Ministro” (BELLEGARDE, 1831); Conde Maurício de Nassau, “um homem de prestígio” (PINHEIRO, 1860); Christovão Colombo, “amestrado navegador”, “Thomé de Souza, homem notável pela sua prudencia e firmeza” (MACEDO, 1865). No que diz respeito à obra de Lacerda (1887), como foi visto, ele elaborou uma galeria de “homens ilustres” em seu livro para ressaltar suas qualidades.

<sup>86</sup> Apesar da diversidade de termos utilizados pelos autores para representar esses personagens, optou-se por tratar Domingos Fernandes Calabar e Henrique Dias como “pardo” e “preto”, respectivamente, por se tratar de termos diretamente relacionados à cor da pele destes sujeitos.

Hum Povo pequeno e sem recursos, mas cheio do mais nobre patriotismo, vai combater a prol de sua independencia, contra ávidos agressores, com tão assignalada valentia, que as mesmas Tribus por elle oprimidas não hesitão em calár antiga inimidade, e concorrerem para fazer triumphár a mais illustre das causas.

Se os Brasileiros, descendentes d'estes heroes, se virem ainda submergidos em alguma de semelhantes crises, que exigem, além de hum decidido valor, a mais firme perseverança, attentem n'esta época da sua Historia: n'ella acharão feitos tão gloriosos como os mais gloriosos da antiguidade; aqui veráõ a victoria reunir todas as raças que compõem a Nação, para as coroar com o mesmo louro (BELLEGARDE, 1831, p. 91-92).

Para Bellegarde (1831), o episódio da invasão holandesa é singular, pois sintetiza a união de “todas as raças” na defesa de um bem comum, ou seja, foi um momento em que os colonos, a quem ele identifica como “Povo”, lutaram para proteger o Brasil contra os invasores estrangeiros e puderam contar com a ajuda dos indígenas e também dos “homens de cor”. A construção da narrativa sobre a vitória das “três raças” sobre os estrangeiros no século XVII é, sobretudo, um apelo ao patriotismo, uma vez que o autor ressalta que esse acontecimento seria uma inspiração aos brasileiros que se encontrassem diante de situações que demandassem “valor” e “perseverança”.

Mais do que isso, a exaltação desse episódio é significativa por trazer as marcas da história como “mestra da vida”, perspectiva teórico-metodológica adotada no século XIX, uma vez que o autor apresenta ao seu público-leitor um exemplo do passado que deveria ser seguido no presente. Feitas essas considerações, passa-se à análise das representações construídas nos livros didáticos sobre Domingos Fernandes Calabar e Henrique Dias, personagens com participações bastante distintas na guerra contra os holandeses.

### 5.1 O “pardo” e traidor Domingos Fernandes Calabar

Para Bellegarde (1831, p. 84), a invasão holandesa no Brasil configurou a “guerra mais longa e ruínosa do que todas as que até então tinha sustentado”, pois os holandeses, que haviam sido expulsos da Bahia em 1624, atacaram a Capitania de Pernambuco em 1629, dando início a uma batalha que duraria até o ano de 1654.

O autor destaca que os portugueses foram inicialmente acuados, mas, tendo recebido reforços da Corte espanhola, puderam, novamente, recuperar vantagens no conflito, até que em 1632 “o Pardo *Domingos Fernandez Calabar*, deixando os Portuguezes, passa ao inimigo, e a victoria com ele” (BELLEGARDE, 1831, p. 97; grifos do autor). A partir de então, a atuação desse sujeito teria contribuído, significativamente, para que os holandeses tomassem a Ilha de

Itamaracá e, posteriormente, mesmo sofrendo uma derrota dos portugueses, ocupassem outras regiões do Brasil. Nas palavras do autor, o líder holandês Sigismundo de Escup

Foi, ajudado pelo traidor *Calabar*, occupár a Cidade de Natál, da qual fez o teatro da mais horrorosa carniceria; e d'aqui passou ao Pontal de Nazareth, cujos defensores lhe não terião cedido, a não ser *Calabar*, que por hum admiravel estratagem, fez servir a Marinha holandeza á tomada da Villa, desmaestrando a Esquadra, e fazendo-a passar por hum canal tão estreito e baixo, que até então as mais ligeiras barcas não tinham ousado ahi aventurar-se (BELLEGARDE, 1831, p. 98-99; grifos do autor).

Ao que parece, a representação de Calabar como traidor não se deve, somente, ao fato de ele ter passado para o lado holandês, mas, principalmente, por possuir um vasto conhecimento do espaço geográfico brasileiro, que possibilitou aos holandeses avançarem para outras regiões, como o Rio Grande do Norte e Paraíba, causando a migração dos colonos e seus chefes para o interior de Pernambuco. Essa migração, inclusive, traria o desfecho para a traição de Calabar, pois Sebastião de Souto, feito prisioneiro pelos holandeses, ofereceu-se para identificar os brasileiros que se refugiavam quando eles passavam por Porto Calvo e, mentindo sobre o número em que eles se encontravam, encorajou os holandeses a segui-los e confrontá-los. Logo que isso ocorreu, Souto declarou apoio aos portugueses, auxiliando-os na perseguição e ataque aos holandeses que fugiram. Calabar, por seu turno, “ficou prisioneiro, e pagou com a vida, n'este mesmo lugar onde nascera, a sua infame traição” (BELLEGARDE, 1831, p. 101).

Se em 1831 Calabar foi uma espécie de coadjuvante no episódio descrito por Bellegarde, em 1860 ele protagonizou um capítulo na obra de Joaquim Pinheiro. Sob o título *Traição de Calabar. Vantagens dos Holandezes (1632)*, o cônego descreve que os holandeses, concentrados em Recife em função da suposta chegada de reforço espanhol, viram sua situação mudar após dois anos sem progresso, com a chegada de Calabar. Segundo Pinheiro (1860, p. 62; grifos do autor),

A traição [...] de um só homem assegurou-lhes rapidos progressos. Domingos Fernandes Calabar, natural do *Porto-Calvo* (Alagoas) que pelo seu denodo se distinguira desd'o começo da guerra levando o terror e a devastação ao campo hollandez por motivos que são diversamente avaliados, desertou das fileiras em que tão gloriosamente servia; e apresentando-se no dia 20 de abril de 1632 ás sentinellas avançadas do Recife offereceu á Waerdemburch a sua valente espada e ardiloso engenho.

Conforme aponta o autor, eram incertos os motivos que levaram Calabar, que inicialmente apoiava os portugueses, a se apresentar, voluntariamente, aos holandeses. No

entanto, o fato que o autor pretende destacar nesse episódio são as consequências de sua deserção, sendo a primeira delas a sugestão de Calabar para invadir a rica povoação de Iguarassú. De acordo com Pinheiro (1860, p. 63), Calabar conduziu 1.500 homens por “invias veredas, difíceis desfiladeiros e caudalosos rios”, atacou a população ao amanhecer do dia 30 de abril e saqueou a cidade, deixando um saldo de muitos prisioneiros e cem mortos. Esse conhecimento de Calabar a respeito do território – já mencionado por Bellegarde e decorrente do fato de ele ter nascido em Pernambuco – tornou-se um diferencial no empreendimento holandês, por permitir-lhes chegar a lugares que, anteriormente, eram domínio dos colonos portugueses.

O conhecimento de Calabar era também estratégico, elemento que fica evidenciado a partir da seguinte afirmação: “Revelára Calabar aos hollandezes o modo de fazer correrias e excursões, a que devião os pernambucanos as vantagens que até então sobre elles havião obtido, e por toda parte em que se mostrava o audaz *mameluco* tinhão os nossos que lamentar alguma perda” (PINHEIRO, 1860, p. 63, grifos do autor). Além de reiterar os prejuízos que Calabar causou aos pernambucanos, o autor apresenta um elemento importante, a representação de Calabar como “mameluco”. É relevante notar que esse termo aparece grafado com uma formatação – hoje conhecida por itálico – que o diferencia do restante do texto. Esse dispositivo textual foi utilizado no livro didático para destacar nomes, reproduzir falas e explicar o significado de palavras cujo significado poderia ser desconhecido de seu público-leitor<sup>87</sup>. Ao ser aplicado à palavra “mameluco”, chama atenção para o pertencimento étnico-racial de Calabar, que, embora não seja identificado pela cor da pele, representa um personagem mestiço, descendente de branco e indígena.

Pinheiro (1860) aponta outras conquistas obtidas pelos holandeses – sempre orientados pela “astúcia” de Calabar – e, dentre elas, destacam-se a tomada do Forte de Emília em Capeberibe, a partir do qual atacavam facilmente os portugueses, e a ilha de Itamaracá, o que desencadeou a ambição por novos projetos. O mais desafiador deles era tomar o Arraial do Bom Jesus, resguardado por Mathias de Albuquerque, que segundo o autor,

---

<sup>87</sup> Exemplar nesse sentido é a utilização desse recurso no episódio *O Caramuru (1510)*, quando Diogo Alves naufragou próximo a Bahia e, depois de ver todos seus companheiros mortos pelos Tupinambás, atirou com uma espingarda em um pássaro: “Reputarão-no os indigenas um ente sobrenatural e aterrados pelo que acabavão de presenciar denominarão-no de *Caramurú* (especie de peixe venenoso) e fugirão d'elle como de um animal feroz. Pôde porém o naufrago convencêl-os por gestos que não lhes faria mal algum pedindo-lhes hospitalidade. Conduzido á *taba* (aldeia) do *morubixaba* (chefe da tribu *Itaparica*), aprendeu em pouco tempo a lingua que era um dialecto da *túpica* (chamada pelos portuguezes *geral*), falada em todo o Brasil” (PINHEIRO, 1860, p. 11; grifos do autor). Recurso semelhante foi utilizado no livro de Bellegarde (1831), embora o destaque fosse aplicado, em geral, aos nomes dos personagens.

Como um rochedo açoutado pelas vagas do oceano arrostava ele os furores do inimigo quando o espirito maligno inspirou á Calabar um terrivel expediente. Corria o mez de Março de 1633 e proximos estavam os dias em que os catholicos comemorão os sacrosantos mysterios do seu culto: cautelosamente preparou-se uma forte expedição, comandada pelo coronel Rembach, que surpreendeu o campo pernambucano na quinta-feira de Endoenças quando julgava-o todo absorvido em actos de devoção. Não permittiu Deos que semelhante estratagem fosse coroado de sucesso, pois que advertido Albuquerque repellio com vigor os contrarios que perderão no assalto cento e trinta homens, inclusive o proprio Rembach (PINHEIRO, 1860, p. 64-65).

Nesse episódio, particularmente, Pinheiro (1860) destaca que o espírito maligno exerceu influência na atuação de Calabar, que só não foi bem-sucedido porque a providência Divina o impediu. É importante destacar a perspectiva religiosa do cônego em sua escrita, num momento da história em que o objetivo dos holandeses era justamente atacar os católicos em plena celebração. A derrota sofrida nesse dia não teria desanimado os holandeses, cujos progressos foram registrados no capítulo seguinte da obra, intitulado *Emigração pernambucana. Surpresa de Porto Calvo (1655)*. Nele, o autor destaca a desvantagem dos pernambucanos, uma vez que, segundo ele, “não podia um punhado de bravos resistir por muito tempo aos multiplicados esforços da primeira potencia maritima dessa época” (PINHEIRO, 1860, p. 66).

A desproporcionalidade entre os combatentes, apresentadas pelo autor, procura demonstrar o empenho com que os pernambucanos defenderam o território. O autor afirma, por exemplo, que, em um dos embates, ocorrido no arraial do Bom Jesus, 500 homens<sup>88</sup> enfrentaram 1.200 holandeses e indígenas, o que leva Pinheiro (1860, p. 66) a enfatizar que esse “é um dos mais sublimes quadros dessa gigantesca guerra. Arrostarão os sitiados por espaço de tres mezes o poderio inimigo, e só cederão quando a resistencia passando os limites do denodo seria qualificada de loucura”.

Na narrativa de Pinheiro, os holandeses estavam se tornando cada vez mais senhores de Pernambuco e isso fez com que os brasileiros migrassem para Porto Calvo, momento em que Sebastião de Souto, morador da província, tomou conhecimento da situação e procurou o governador holandês, oferecendo-se para desbaratar as tropas pernambucanas que por ali passavam, sendo prontamente atendido. No entanto, essa proposta escondia o desejo de ajudar Mathias de Albuquerque a restaurar Porto Calvo, resultando numa armadilha para os holandeses. Nas palavras de Pinheiro (1860, p. 69),

---

<sup>88</sup> Termo utilizado pelo autor e que, possivelmente, pode se referir a pernambucanos, indígenas e “homens de cor”, haja vista que nesse capítulo Pinheiro (1860) menciona a participação considerada fundamental de Henrique Dias e de Felipe Camarão.

Illudido o governador hollandez pelo astucioso brasileiro sahe da praça acompanhado de Calabar pensando surprender o inimigo. Comandava Souto a vanguarda e chegando ao lugar em que se emboscavão os pernambucanos dá o signal convencionado e passa para seu lado. Accomettidos os hollandezes cedem ao primeiro impeto ao passo que um troço de pernambucanos investe Porto-Calvo fazendo horrivel matança nos que lhe resistem. Completa o triumpho a vinda de Albuquerque com as suas tropas e constringe a capitularem os inimigos que se havião fortificado na igreja.

Cahiu por essa ocasião em poder dos portugueses o famoso Calabar, que pelos seus serviços havia obtido o posto de capitão entre os hollandezes e grande influencia em seus conselhos. Considerado réo de alta traição foi condemnado á morte, subindo ao patibulo no dia 22 de Julho de 1635 com a mesma impavidez com que vivêra. Depois de esquartejado forão seus palpitantes membros expostos sobre as ameias da fortaleza abandonada por Mathias de Albuquerque, que proseguiu sua marcha para as Alagoas.

A narrativa de Pinheiro (1860) apresenta uma contradição no que diz respeito à conduta dos sujeitos envolvidos na guerra contra os holandeses. Sebastião Souto, por exemplo, foi considerado astuto por simular apoio aos invasores e, no momento propício, passar para o lado dos brasileiros, seus compatriotas. É possível perceber que, nesse episódio, a traição foi relativizada, o que não aconteceu quando Calabar, numa postura semelhante, passou para o lado holandês. Em outras palavras, servir à causa da “pátria” (metrópole) era o comportamento esperado de um brasileiro já no século XVII, e isso acabou por justificar que, no século XIX, a conduta do primeiro fosse considerada uma astúcia e a do segundo uma traição.

É importante destacar, entretanto, que a representação de Calabar como traidor infame, construída por Bellegarde (1831) e Pinheiro (1860) em suas obras, ganha contornos mais leves no livro didático de Macedo (1865), que o representa tanto nas lições quanto nos quadros sinópticos e nas perguntas. Isso porque a sua obra, conforme já mencionado, diferencia-se substancialmente das anteriores pela organização de seu conteúdo.

Desta feita, Calabar toma parte na narrativa de Macedo na Lição XVIII, *Segunda invasão dos holandeses*, quando a Companhia das Índias Ocidentais resolveu atacar o Brasil e os holandeses tomaram a cidade de Olinda, encontrando grande resistência por parte dos brasileiros, o que se manteve durante os seguidos ataques que faziam. Entretanto, segundo o autor,

Vem desgraçadamente um brasileiro mudar o aspecto da guerra: Domingos Fernandes Calabar, natural de Porto Calvo, grande conhecedor da terra e costa de Pernambuco, bravo e inteligente, depois de servir com distinção no Campo Real do Bom Jesus desde o principio da guerra, desertou para o campo hollandez no dia 20 de Abril de 1632, e tornou-se o motor dos maiores desastres que experimentarão as armas pernambucanas (MACEDO, 1865, p. 176).

As contribuições de Calabar aos holandeses, segundo o autor, trouxeram como resultado a tomada da vila de Iguarassú em 1632 – que acarretou a morte e prisão de vários habitantes – o ataque ao forte do Rio Formoso em 1633, provocando, também, a morte daqueles que o guarneciam; ataque ao Posto dos Afogados e da Ilha de Itamaracá, além da investida, sem sucesso, no Campo Real do Bom Jesus. Nesse episódio, fica nítida a diferença de abordagem entre Pinheiro e Macedo, pois, enquanto o primeiro atribui a derrota dos holandeses à providência Divina, o segundo afirma que esta ocorreu “porque, não apanhando os soldados catholicos entregues ás cerimonias religiosas, como esperava, forão por elles derrotados os hollandezes, ficando Rembach morto no campo” (MACEDO, 1865, p. 176-177). O autor ainda destaca que, com seus pontos de resistência enfraquecidos e/ou conquistados, Mathias de Albuquerque reconheceu que a situação se tornou insustentável e, por isso, retirou-se para Alagoas com os moradores da vila, onde ocorreu o seguinte episódio:

O pequeno exercito que não contava mais de quinhentos soldados, tinha de passar muito perto de Porto Calvo, e achando-se ahi Calabar e o chefe hollandez Picard com alguma força, ofereceu-se a estes Sebastião do Souto, morador da villa, para ir explorar o campo de Mathias de Albuquerque, com quem aliás se entendeu contra os hollandezes, e de volta zombou tanto da fraqueza dos pernambucanos que Picard e Calabar sahirão a combatêl-os, levando Sebastião do Souto que opportunamente se unio a Mathias de Albuquerque, e cahindo então ambos sobre os hollandezes, entrãõ de envolta com elles na villa, e obrigando-os a capitular, fizerão prisioneiros, além de outros, Domingos Fernandes Calabar, que no dia 22 de Julho de 1635 pagou com a vida a sua deserção, subindo ao patíbulo no lugar onde tivera o berço, e mostrando na morte coragem inabalavel e profundo arrependimento (MACEDO, 1865, p. 178).

A representação de Calabar nesta obra se diferencia das outras em, pelo menos, dois aspectos. O primeiro diz respeito à caracterização física desse personagem, uma vez que Macedo é o único autor que não o identifica pela cor da pele ou pertencimento étnico-racial. Ao que parece, os traços negroides de Calabar – que o levaram a ser classificado como “pardo” por Bellegarde – ou talvez indígenas – que o fizeram ser chamado de “mameluco” por Pinheiro – não foram considerados um elemento fundamental para Macedo, que o representou simplesmente como brasileiro.

O segundo aspecto que diferencia a abordagem de Macedo (1865) é a caracterização moral de Calabar, representado como bravo e inteligente. É importante observar, ainda, que, embora o autor afirme que a sua participação na guerra holandesa tenha sido um dos “maiores desastres” que os pernambucanos conheceram, ele considera a atitude desse personagem uma deserção. Dito de outra forma, diferentemente dos outros autores, Macedo (1865) representa

Calabar como um desertor e não, necessariamente, como um traidor.

Essa postura, entretanto, não se mantém na lição XXI, *Guerra holandesa: desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana (1641-1645)*. Ao descrever o episódio em que o mestre de campo André Vidal de Negreiros planeja uma insurreição em Pernambuco, o autor considera um ato de traição o fato de dois portugueses e cinco judeus revelarem aos holandeses o que estava para acontecer, conforme evidencia o trecho a seguir:

Em Pernambuco João Fernandes Vieira, de acôrdo com os outros patriotas conspiradores, tinha apazado o rompimento da revolução para o dia 24 de Junho de 1645; mas a 30 de Maio *dous portugueses Sebastião Carvalho, e Fernando Valle, e cinco judeos, todos conjurados e todos traidores, denunciárão ao grande conselho o segredo de que tinham perfeito conhecimento*, pelo que os chefes holandeses pozêrão os fortes em estado de sitio, preparárão as tropas, e empregárão toda a diligencia em attrahir ao Recife os principaes conspiradores (MACEDO, p. 213, grifos nossos).

A obra de Macedo (1865) permite, portanto, conhecer que outros sujeitos tomaram parte na causa holandesa, o que retira de Calabar a exclusividade desse ato considerado uma “traição” por parte dos outros autores. Mais do que isso, o autor reelabora a traição de Calabar, que, como foi dito, é representado como aquele que desertou de suas funções. Ademais, torna-se importante destacar, também, que Macedo (1865) reitera a coragem de Calabar ao ser condenado à morte, já evidenciada por Pinheiro (1860), e acrescenta que o personagem demonstrou um “profundo arrependimento”, o que pode sinalizar a tentativa de conferir a ele uma espécie de dignidade por reconhecer, talvez, que não deveria contrariar os interesses da metrópole. A atuação de Calabar também foi registrada no quadro sinóptico da lição, conforme imagem a seguir:



Figura 23 - Quadro synoptico da lição XVIII – Segunda invasão dos holandeses – Perda de Olinda e do Recife e subsequente guerra até á retirada de Mathias de Albuquerque (1630-1635).

<p><b>DOMINGOS FERNANDES CA. } Pernambuco</b>  <b>LABAR,</b></p>	<p>Depois de servir com distincção no Campo Real do Bom Jesus, deserta para os holandezes. 20 de Abril de . . . . . 1632</p> <p>Leva Waerdenburch a Iguarassú, que é tomada e saqueada . . . . . 1 de Maio de 1632</p> <p>Induz Rembach a atacar o ponto dos Afogados, além do Capiberibe, e o toma. . . . . 1633</p> <p>Leva Segismundo a Itamaracá, que é tomada e saqueada pelos holandezes. . . . . Junho de 1633</p> <p>Dirigindo os chefes holandezes toma a fortaleza dos Tres Reis Magos no Rio-Grande do Norte . . . . . Dezembro de 1633</p> <p>Dirigindo os holandezes, toma os portos do cabo de Santo Agostinho. . . . . Março de 1634</p> <p>É b. tido e preso em Porto Calvo, e ahí sobe ao campo falso, mostrando na morte coragem inabalavel e profundo arrepedimento. . . . . 22 de Julho de 1635</p>
--	---

Em síntese, o quadro destaca a sua distinção em campo seguida de sua deserção, as orientações dadas aos holandeses e a sua coragem e arrependimento na hora da morte, características que foram retomadas na seção de perguntas do livro didático da seguinte forma:

- Quem era Calabar? Que qualidades o recommendavão para servir muito n'esta guerra?
- Onde, quando e como acabou Calabar? (MACEDO, 1865, p. 186-187).

Apesar de Macedo (1865) ter evidenciado as qualidades de Calabar, representando-o como um sujeito que atuou ativamente numa guerra, no quadro sinóptico, a província de Pernambuco, onde ele atuou, substitui o espaço destinado a indicar o atributo (cargo/função) desse personagem. Esse elemento torna-se particularmente relevante pelo fato de que praticamente todos os personagens do livro receberam algum tipo de atributo. Em alguns casos, eram apresentados segundo o grau de parentesco com outros personagens, como ocorreu com Gregorio de Castro de Moraes, que tinha por atributo ser irmão do governador Francisco de Castro e seu feito foi morrer “gloriosamente combatendo contra Duclerc” em 19 de setembro de 1711 (MACEDO, 1865, p. 276). No que diz respeito a Calabar, é importante ter em vista que, segundo Pinheiro (1860), por exemplo, ele chegou ao posto de capitão entre os holandeses e essa informação não foi evidenciada na obra de Macedo. Ainda que o autor desconhecesse esse elemento, é possível perceber que sua narrativa indica que Calabar “serviu” numa guerra em tropas portuguesas e holandesas, o que implica dizer que o autor omitiu um atributo militar.

Na obra de Lacerda (1887), Calabar é representado no tópico *Occupação de Pernambuco pelos Holandeses (1630-1654)*, a partir das seguintes questões<sup>89</sup>:

P. *Quem era Calabar, e que serviços prestou ele aos Holandeses?*

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 Holandeses o seu primeiro ascendente.

P. *Que victorias alcançarão os Holandeses em 1632?*

R. Os Holandeses sorprendêrão e saquearão a villa de Iguarassú e tomárão o forte do Rio Formoso, que lhes oppoz a mais heroica resistencia.

P. *Que revezes soffreram os Holandeses em 1633?*

R. Por conselho de Calabar, atacárão os Holandeses em 1633 o campo do Bom Jesus; mas forão repellidos, perecendo na acção o seu chefe Rembach. Sigismundo van Schoppe, que succedeu a este no comando, foi tambem

---

<sup>89</sup> Este tópico consta no 2º período da história do Brasil, intitulado *O Brazil debaixo do dominio hespanhol (1580-1640)*.

repelido em um segundo ataque contra o mesmo campo (LACERDA, 1887, p. 50-51; itálico do autor, negrito nosso).

No livro de Lacerda (1887), o personagem Calabar recupera, ao mesmo tempo, os seus atributos físicos e morais. Embora a sua representação como “homem de côr” não o relacione, diretamente, a nenhum grupo étnico racial, ela opera no sentido de distingui-lo da população branca. Numa outra dimensão, ele também é representado como um desertor que favoreceu os holandeses, quando estes ocuparam Pernambuco, e teve a morte como punição, conforme demonstra a questão a seguir:

P. *Que fim veio a ter o perfido Calabar?*

R. De caminho para as Alagoas, Mathias de Albuquerque tomou a villa de Porto-Calvo, e fez prisioneiro a Calabar, que foi condemnado á forca. (LACERDA, 1887, p. 52).

A diferença, neste caso, é que Lacerda (1887) atribui um juízo de valor àquele que pratica a deserção e, nesse sentido, ao associar Calabar a uma conduta pérfida, desleal, faz com que ele seja, novamente, representado como “traidor”, como ocorreu nas obras publicadas no início do século XIX. É importante salientar, ainda, que no livro de Lacerda (1887) as conquistas holandesas foram registradas na tábua cronológica dessa época, sem mencionar a presença e serviços prestados por Calabar, o que indica que essa omissão se alinha à proposta do livro de enfatizar os “principais acontecimentos” do período registrado que estivessem relacionados, principalmente, à organização sócio-política brasileira.

É possível considerar que a inconstância na forma como Calabar é representado tanto no que diz respeito às suas características físicas quanto no que se refere à sua conduta, pode ser compreendida a partir de estudos que tratam de sua trajetória. Vainfas (2008) afirma, a partir de relatos de cronistas, que Calabar era mulato, filho de uma mulher negra chamada Ângela Álvares com um português desconhecido, nascido em Porto Calvo, Alagoas, no ano de 1609. O autor ressalta que, dentre estes relatos, Calabar também foi representado como mameluco, o que leva à hipótese de sua mãe ter sido uma “negra da terra”, modo como eram identificados os indígenas na época<sup>90</sup>.

Vainfas (2008) destaca, ainda, o fato de ele ser conhecedor do território brasileiro e da língua tupi, além de ter se engajado, imediatamente, na resistência portuguesa quando os holandeses desembarcaram no Brasil, atuando como capitão de Matias de Albuquerque, desertando em 1632 quando o combate se encontrava equilibrado. Os motivos que levaram

---

<sup>90</sup> Ribeiro (2012) reitera informação, mencionando que Calabar foi considerado mulato e, também, “mancebo mameluco”.

Calabar a desertar são controversos; entretanto, o autor destaca o medo de ser preso e castigado pelos furtos que vinha realizando na fazenda do Rei e a acusação pelo estupro de uma mulher em Camaragipe a quem Calabar ainda teria cortado a língua para que não fosse delatado<sup>91</sup>. Salvador (2004, *apud* RIBEIRO, 2012) destaca, ainda, o fato de Calabar ser renegado por parte dos portugueses, sentindo, por essa razão, necessidade de ter seu valor reconhecido pelos holandeses. Nesse sentido, Vainfas (2008, p. 88) acrescenta que ele “provavelmente avaliou que a balança da guerra pendia mais para os holandeses e, como tantos outros, queria tirar alguma vantagem de seus talentos.”

Calabar era conhecedor da “língua geral”, do território brasileiro e aprendeu holandês<sup>92</sup>, o que possibilitou que ele se tornasse indispensável e decisivo na guerra, facilitando as investidas e defensivas dos holandeses, que o encaminhavam para as frentes de batalha e o consideravam um conselheiro militar. Tornou-se capitão<sup>93</sup> em 1633 e adotou o calvinismo como religião, tendo recebido o reconhecimento dos holandeses mesmo após a sua morte quando foi concedida, a cada um de seus filhos, uma pensão de 8 florins por mês, a pedido de sua viúva Ana Cardoso (VAINFAS, 2008)<sup>94</sup>. Foi sentenciado em 1635 a pena de morte por enforcamento e esquartejamento em função de suas “culpas e traições” tendo, antes, confessado ao padre Manoel Calado os seus pecados e informações sobre diversos crimes cometidos por outras pessoas, inclusive portugueses que também colaboraram com os holandeses (VAINFAS, 2008; LAET, 1916-25, *apud* RIBEIRO, 2012).

A contribuição de Mariz (2003) também é significativa por problematizar o fato de Calabar ser representado na historiografia como um traidor da pátria quando no século XVII a concepção de pátria sequer existia<sup>95</sup>. O que havia, segundo ele, era o “amor ao local de nascimento”, pois no Brasil ainda não havia perspectiva de independência de Portugal e, menos ainda, uma consciência de unidade nacional, que se constituiria apenas no final do século XVIII.

---

<sup>91</sup> Vainfas (2008), que apresenta a atitude de Calabar um ato de traição, pondera que ambos os crimes atribuídos a ele eram comuns na época e se foram, de fato, cometidos não seriam suficientes para condená-lo, exceto se o estupro envolvesse uma mulher de família importante. Ademais, o autor acredita que Matias de Albuquerque não permitiria que punissem um de seus melhores colaboradores.

<sup>92</sup> Tendo em vista que Calabar não falava holandês quando da chegada dos holandeses, Mariz (2003) levanta a hipótese de Calabar ter sido estimulado e aliciado por algum judeu influente e bilíngue, que percebeu vantagens nessa parceria e lhe serviu de intermediário.

<sup>93</sup> Quem faz essa afirmação é Ribeiro (2012), que também menciona a tentativa frustrada de Matias de Albuquerque de anunciar o perdão dos crimes de Calabar e a oferta de mercês com vistas a reduzir os seus feitos junto aos holandeses.

<sup>94</sup> Segundo Mariz (2003), oito florins correspondiam ao salário de um soldado holandês e o valor da pensão total recebida pela viúva, de vinte e quatro florins, era equivalente ao salário de um mestre escola.

<sup>95</sup> Segundo Vainfas (2008), enquanto no século XIX, os historiadores o consideravam um traidor por prejudicar a resistência da capitania, no século XX sua traição foi relativizada e Calabar quase tornou-se um herói por combater os colonizadores portugueses.

Nessa perspectiva, o autor parte do pressuposto de que não havendo pátria, não havia patriotas, o que não excluía o amor dos brasileiros pela sua terra natal. E, dessa forma, procura compreender, por meio das publicações disponíveis sobre a vida de Calabar – considerando as lacunas que elas apresentam – o seu papel na tentativa de colonização holandesa do nordeste brasileiro<sup>96</sup>.

Mariz (2003) afirma que Calabar nasceu na primeira década do século XVII, filho de mãe indígena ou mameluca, que sempre lhe omitiu a identidade do pai que era um português. Disso resultaria, segundo o autor, seu primeiro “complexo de inferioridade”, pois Calabar detestava o pai, pelo fato de ele ter deixado a mãe passando por dificuldades. Mameluco de pele bem bronzeada, ele compartilhava do tratamento dispensado aos negros, sendo vítima de deboches e discriminações, uma vez que “na época, todos os que não eram rigorosamente brancos, eram chamados de negros” (MARIZ, 2003, p. 58).

Sua escolarização, embora não comprovada, teria acontecido no colégio dos jesuítas e ele foi um menino esperto, alfabetizado e inteligente. Na ocasião da primeira invasão holandesa, em 1630, consta que ele, apesar de ser jovem, possuía 3 engenhos de açúcar, o que acaba por levantar suspeitas sobre os modos pelos quais obtivera dinheiro para adquiri-los, tendo em vista a sua origem familiar. Sobre ele recai a acusação de ter sido contrabandista, hipótese que Mariz (2003) não descarta, considerando que ele conhecia muito bem a região em que morava e o fato de ter recusado dinheiro holandês para lutar em suas tropas. Ele receberia do governo holandês apenas os soldos correspondentes aos postos que alcançou como sargento-mor e capitão do exército.

Para Mariz (2003), Calabar abandonou seu chefe, o general Matias de Albuquerque, e se juntou aos holandeses, por motivos de ordem pessoal e acredita que a questão racial constituiu uma das possíveis razões para essa decisão, uma vez que Calabar “sabia da tolerância dos holandeses com os índios, pretos e escravos [...]. Os seus conhecimentos da região davam-lhe possibilidade de galgar cargos importantes na administração batava, talvez outra razão para incentivar sua ambição e vaidade” (MARIZ, 2003, p. 59).

Outro motivo seria a influência de sua esposa, Bárbara, uma mameluca de personalidade forte que fugia aos padrões da época e que, estando grávida na ocasião, teria alimentado,

---

<sup>96</sup> O autor menciona *Valeroso Lucideno* (Manuel Calado, 1648); *A Reabilitação Histórica de Calabar* (Assis Cintra, 1993); *Major Calabar* (João Felício dos Santos) e *Rubro veio* (Evaldo Cabral de Melo, 1997), para citar apenas alguns (MARIZ, 2003).

juntamente com Calabar, a expectativa de melhores condições de vida para os filhos<sup>97</sup>. Nesse sentido, sua decisão teria motivações de ordem racial e econômica, pois implicava ter esperanças em relação a um governo cujos constrangimentos raciais fossem menores do que aqueles existentes no contexto luso-brasileiro. Nas palavras de Mariz (2003, p. 65-66, grifos do autor):

O principal motivo da “passagem” do Calabar para o lado holandês foi mesmo o *racial*, não só pelo muito que ele havia sofrido em toda a sua vida, como sobretudo por antever um futuro melhor, sob o aspecto racial, para seus filhos, todos mamelucos como ele. Calabar estava convencido de que vivendo entre os holandeses, seus filhos não seriam continuamente insultados ou humilhados.

Numa outra dimensão, Mariz (2003) destaca que Calabar possuía ambições profissionais, pois, como mameluco, suas expectativas de ascensão eram baixas e, no governo holandês, ele fez carreira em três anos, alcançando aos 30 anos o posto de capitão. O autor ainda menciona que a participação de Calabar na tentativa de colonização holandesa ocorreu apenas nos primeiros cinco anos de um processo que durou 24 anos (1630-1654). Durante esse período, ele ajudou de forma significativa na consolidação do poder holandês, cuja administração trouxe prosperidade extraordinária para a colônia. Havia, segundo Mariz (2003), a expectativa de implementação de um regime quase renascentista no Brasil, o que não ocorreu, principalmente após a partida de Maurício de Nassau. Esse seria um diferencial em relação ao regime luso-espanhol pois, sob sua administração,

as condições de vida no Brasil eram duras e pouca liberdade existia. Os impostos eram elevados, havia proibição de viagens, de fabricação de tecidos, de abertura de escolas, de comércio com países estrangeiros, do exercício de profissões de artes aplicadas e da posse de livros, exceto os religiosos. O catolicismo era a única religião permitida e a Inquisição era temível para os que fossem considerados heréticos. Já com os holandeses, havia promessa de mais liberdade, justiça e de melhores condições econômicas e sociais (MARIZ, 2003, p. 57).

De acordo com o autor, Matias de Albuquerque tentou convencer Calabar a retornar às suas tropas, propondo vantagens, honrarias e o perdão pela deserção, mas, ao ver frustrada a sua tentativa, optou por contratar por uma grande quantia, o primo de Calabar, Antônio Fernandes, com a finalidade de matá-lo, empreendimento em que também não obteve sucesso.

---

<sup>97</sup> Diferentemente de Mariz (2003) e Calado (1668), que se referem à esposa de Calabar como Bárbara, Vainfas (2008) afirma que o nome da viúva era Ana Cardoso. Entretanto, até a finalização do trabalho não foi localizada informação sobre a possibilidade de Calabar ter se casado duas vezes.

Sua morte ocorreria, efetivamente, em 1635, quando ele foi capturado e deveria ficar à disposição do Rei. Ocorre que isso não foi respeitado, o que culminou em seu julgamento, condenação à morte na forca e posterior esquartejamento. Segundo Mariz (2003, p. 62), Calabar fora executado tão rapidamente que “nem lugar lhe deram a se despedir e pedir perdão aos circunstantes, como ele queria, receosos de que dissesse ou declarasse algumas cousas pesadas, o que ele não tinha intenção de fazer segundo o havia prometido ao padre”.

O ressentimento que historicamente se atribuiu a Calabar é justificado pelo fato de ele desestabilizar, por meio de sua deserção, a luta entre holandeses e brasileiros. Soma-se a isso o fato de que ele conquistou a amizade dos chefes holandeses – que inicialmente o olhavam com desconfiança – a ponto de contar com a presença de muitos deles no batizado de seu terceiro filho em 1634.

Segundo Mariz (2003), existe, ainda, a possibilidade de a biografia de Calabar ter sido consideravelmente exaltada, principalmente em narrativas produzidas por brasileiros, portugueses e espanhóis, a fim de justificar a resistência e derrota sofrida por Matias de Albuquerque. Isso porque, segundo o autor, nas narrativas holandesas, os créditos que são atribuídos a esse personagem dizem respeito à sua contribuição como guia no território brasileiro e não como um estrategista de guerra.

Vê-se, portanto, que os registros sobre Calabar não apresentam consenso sobre seu pertencimento étnico racial e, no que diz respeito à sua conduta, na maioria das vezes ela foi considerada um ato de traição, ainda que a mudança de portugueses para o lado holandês durante a guerra tenha sido uma prática mais comum do que se imagina. De acordo com Vainfas (2008, p. 95),

Se fosse nomeá-los aqui, um a um, com breve ementa do que fizeram, ocuparia dezenas de páginas e o elenco de traidores ainda assim ficaria incompleto. Mas, desde logo, é preciso cuidado na qualificação de tais atitudes, porque se muitos foram traidores notórios, pois passaram ao holandês depois de terem lutado na resistência, outros mal passaram de desertores. E muitos foram somente colaboradores dos holandeses ou se tornaram amigos deles, sobretudo depois da conquista consolidada. Houve, pois, diferentes graus de adesão ao vencedor.

Essas práticas foram, também, mencionadas por dois dos autores analisados. Pinheiro (1860, p. 67), ao descrever a passagem em que Mathias de Albuquerque sugeriu aos seus combatentes que partissem para Alagoas, afirma que

Testemunhas do indiferentismo com que se houvera a Hespanha durante toda esta lucta não quizerão muitos pernambucanos abandonar a pátria, e preferirão

jurar o preito e homenagem á Companhia das Indias Occidentaes e aos Estados Geraes das Provincias-Unidas, como então se chamava a então republica, e hoje reino da Hollanda.

É importante observar que Pinheiro (1860) não considera como deserção ou traição o comportamento dos sujeitos que optaram por apoiar os holandeses, ainda que isso tenha acontecido no mesmo contexto em que Calabar foi condenado por traição. Ao contrário, ele parece justificar a atitude de permanecer em Pernambuco, apoiando os holandeses, tendo em vista que a Espanha não se mobilizava no sentido de enviar reforços aos brasileiros.

No livro de Macedo, essa prática foi mencionada no episódio em que os holandeses assinaram um acordo para entregar o Recife e nele constava, dentre outras coisas, a garantia de “amnistia aos portugueses que tivessem tomado o partido dos holandezes” (MACEDO, 1865, p. 234). Nesse momento, o autor não classifica os portugueses que eventual ou frequentemente se aliaram aos holandeses durante a guerra, diferentemente do que fez com Calabar, considerado um desertor e com os conjurados que traíram Vidal de negreiros, considerados traidores. Isso permite inferir que os autores buscavam amenizar determinados eventos, em função da perspectiva histórica adotada que visava enfatizar o progresso da nação, o que resultou no estabelecimento de uma hierarquia entre traidores, desertores, simpatizantes e colaboradores.

De toda forma, a representação de Calabar suscita a reflexão sobre qual seria o comportamento recomendável e/ou esperado de todos aqueles que viviam no Brasil na época da invasão holandesa e como isso interfere na construção de um conhecimento histórico no século XIX. É possível considerar que o comportamento ideal seria compartilhar dos interesses da metrópole e defender a liberdade de sua terra natal, principalmente quando ela estivesse ameaçada pela invasão de “ávidos agressores”, exatamente como fez Henrique Dias, “homem de cor” abordado a seguir.

## 5.2 O “preto” e nobre herói Henrique Dias

O contexto ainda é a guerra dos holandeses e os personagens, de modo geral, ainda são os mesmos. A diferença se encontra no fato de as narrativas apresentarem um nobre herói “preto”, na mesma guerra em que atuou um traidor “pardo”. Na obra de Bellegarde (1831) Henrique Dias é representado na terceira época, *O Brasil no dominio hespanhol*, momento em que os portugueses haviam se retirado da batalha em função de uma série de confrontos com os holandeses, muitos deles com a presença e auxílio de Calabar. Nessa ocasião, morreu D. Luiz de Roxa y Borgia que comandava os ataques brasileiros e, em seu lugar, assumiu o conde de



Bagnolo. O autor afirma que “os Holandezes, mais activos do que nunca, repetição sem cessar novos ataques sobre Porto Calvo; por outra parte, *F. Camarão*, e o Preto *Henrique Dias* fazião hábeis e continuas sortidas, ás quaes o inimigo não podia reagir sem empregar muita gente” (BELLEGARDE, 1831, p. 102, grifos do autor).

O protagonismo de Henrique Dias e do indígena Felipe Camarão foi considerado fundamental para a resistência do Brasil. A eles e suas tropas se uniu, em alguns casos, a própria população disposta a defender o país, como aponta Bellegarde (1831, p. 102-103, grifos do autor) ao descrever o momento em que os holandeses buscavam tomar de assalto um refúgio português: “Os defensores resistião com hum denodo admirável; muitas mulheres tomarão as armas para repelirem os encarniçados invasores; *H. Dias* mostrou que o heroísmo pertence a todas as raças; porém foi força ceder ao número, e evacuar a Villa”. É possível considerar que, na perspectiva de Bellegarde (1831), o heroísmo era uma característica do homem branco e, por essa razão, havia a necessidade de justificar o heroísmo dos sujeitos que pertenciam a outras etnias. Nesse caso, a peculiaridade de Henrique Dias era ser um “homem de cor” que, ao se destacar entre os seus pares, mostrou que “em todas as raças” os heróis existiam.

Henrique Dias, com a sua negritude, é apresentado como um herói excepcional e esse elemento faz com que Bellegarde (1831) ressalte a existência do heroísmo nas três raças, uma vez que os colonos brancos já eram considerados heróis e os indígenas tinham na figura de Felipe Camarão o seu representante, como é possível observar na narrativa da ocasião de sua morte em 1650. O autor afirma que, depois de um ataque inesperado dos holandeses à Bahia, o primeiro fato digno de menção seria “a morte do leál e valente *Filippe Camarão*, perda tanto mais sensível, quanto **sua conducta heroica** o tornava charo aos Portuguezes e temível ao inimigo” (BELLEGARDE, 1831, p. 126; itálico do autor, negrito nosso).

A narrativa da invasão holandesa torna-se, portanto, o episódio em que o heroísmo é atribuído a todos os grupos humanos – negros, indígenas e brancos –, conforme pode ser observado no seguinte trecho:

*Jorge Fernandez Vieira*, que tanto se tinha distinguido na guerra da invasão, meditava de continuo na liberdade do Brasil; avultados cabedades lhe offerecião recursos, que sua nobre alma consagrava inteiramente ao bem da Patria adoptiva.

A Ilha do Maranhão, atraçoadamente conquistada pelos Holandezes já durante a paz, acabava de ser restaurada pelos Colonos d’aquella Capitania, e esta victoria hera hum novo incentivo para os conjurados de Pernambuco que devião proceder de acordo com aquel’outros. Nada mais faltava do que a chegada de *Filipe Camarão* e *Henrique Dias*, que vinhão reunir-se, com 1,400 Indigenas, e Pretos; tudo promettia que em breve o heroe descarregava o golpe capital, quando huma infame delação veio pertubar seus planos,

constrangendo-o a levantar prematuramente o estandarte da independência (BELLEGARDE, 1831, p. 117-118; grifos do autor).

O ato de heroísmo, nesse episódio, foi atribuído a Jorge Fernandes Vieira, que em outro momento da narrativa foi considerado por Bellegarde (1831, p. 94) um “moço impávido, e por ventura hum heroe d’aquelle século”. A ele e ao seu desejo de libertar o Brasil se juntaria, posteriormente, André Vidal de Negreiros com sua tropa, o que teria tornado a guerra fatal aos holandeses.

Ao narrar um novo embate ocorrido no ano de 1646, o autor enfatiza que “o inimigo, concentrado em Olinda, contava 4,800 defensores, entre Holandezes e Indigenas, quando *Vieira* o acometeo ajudado pelos de *Camarão*, e *Dias*, e com 3,200 homens obriga o General *Huss* a deixar a Cidade, e entrincheirar-se no Recife” (BELLEGARDE, 1831, p. 120; grifos do autor). A resoluta atuação dos brasileiros é enfatizada nos momentos em que, mesmo em desvantagem numérica, conseguem intimidar e fazer recuar os invasores, que, entre progressos e derrotas, retiraram-se do país após firmarem um acordo. Em suma, prevaleceu a soberania da metrópole portuguesa graças aos esforços de homens e mulheres que compartilhavam de um propósito comum. Nesse sentido, a conduta valente e heroica de Henrique Dias, especialmente, permaneceria registrada nos livros didáticos publicados no século XIX por meio de narrativas, episódios, lições e perguntas.

Na obra de Pinheiro (1860), a participação de Henrique Dias tem início no episódio XII, *Emigração pernambucana. Surpresa de Porto-Calvo (1635)*, momento em que os pernambucanos, “heroicos defensores” do Brasil, são derrotados pelos holandeses enquanto procuravam proteger o arraial do Bom Jesus e o forte de Nazareth, após três meses de incessante luta, nos quais suportaram fome e sede. Segundo o autor,

Tão riterados [sic] revezes não havião ainda alquebrado o belicoso animo de Mathias de Alburquerque. Confiado no valente Camarão, indio cheio de bravura e lealdade que do Ceará corra em socorro dos pernambucanos, e no infatigavel e não menos valente Henrique Dias, que na qualidade de caudilho dos pretos tão bons serviços prestára, não julgava Albuquerque perdidas as ultimas esperanças de conservar-se em Pernambuco (PINHEIRO, 1860, p. 67).

De acordo com o autor, diante da indiferença da Espanha nesse confronto e de um comunicado do Conde de Bagnuolo afirmando que Alagoas era um local mais propício para concentrar forças, mais de 3 mil moradores e aproximadamente 4 mil indígenas convidados por Mathias de Albuquerque se retiraram de Pernambuco. Nas palavras de Pinheiro (1860, p. 67-68),

Era um tocante e lastimoso espectáculo o que apresentava esse heroico povo, que depois de regar com seu sangue o sólo da patria a desamparava para não vê-la escrava. Figurai-vos, meus meninos, centenaes de velhos, mulheres e crianças, enchendo os ares com os seus lamentos, suportando as torturas da fome, dormindo debaixo das arvores, ou nas profundas lapas, asylo das feras, escoltados pelos indios de Camarão, ou pelos pretos de Henrique Dias!

É importante notar que Pinheiro (1860) convoca, por várias vezes, os leitores de seu livro para que fiquem atentos aos momentos que ele considera expressivos da história brasileira. Neste caso, o autor destaca a proteção oferecida pelos homens de Henrique Dias e Felipe Camarão como um elemento crucial no percurso dos brasileiros que, naquele momento, estavam sob ameaça holandesa, fornecendo detalhes dos desafios que encontravam pelo caminho, que permitiam compreender o drama de sua situação, tais como ter os pés dilacerados por espinhos ou ser atacados por cobras e onças.

Ao chegarem a Porto Calvo, foram auxiliados por Sebastião de Souto, que lhes prestou, segundo o autor, um “relevante serviço”. Nesse local permaneceram até que a Holanda enviou Maurício de Nassau para governar o território conquistado, assunto tratado no capítulo XIV, *O Conde Mauricio de Nassau. Gloria dos Holandezes (1637-1644)*. De acordo com o autor, em 23 de janeiro de 1637, Nassau chegou a Recife na condição de “governador capitão e almirante-general” e após 20 dias já marchava rumo a Porto Calvo

á frente de tres mil soldados hollandezes, oitocentos marinheiros, seiscentos indios com algumas peças de campanha no intuito de bater o conde de Bagnuolo, que ahi se fortificara com quatro mil homens, e expulsa-lo completamente dos limites da capitania de Pernambuco. Terrivel foi o encontro dos dous exercitos: de ambos os lados pelejou-se com um encarniçamento que degenerava em furor. Confundirão-se todas as classes no supremo momento: Henrique Dias, *capitão e governador dos negros* a quem uma balla transpassou a mão volveu ao combate depois de havê-la amputado. Rebello e Souto repellirão com denodo os batalhões hollandezes; Camarão oppoz a certa flecha do indio ao mosquete europeu, enquanto sua digna esposa D. Clara, vestida de amazona, percorria á cavalo as fileiras animando aos guerreiros com suas palavras e nobre exemplo (PINHEIRO, 1860, p. 76-77; grifos do autor).

Afora o relato da luta entre brasileiros e holandeses, dois elementos merecem destaque na narrativa: o primeiro é a entrega sem recusa e quase sem limites de Henrique Dias à batalha, uma vez que, mesmo sendo ferido, volta ao combate com a mão amputada. O segundo elemento é o tratamento dispensado a D. Clara, esposa de Camarão, representada como uma mulher “digna”, com papel ativo, característico de uma mulher guerreira, o que contraria a representação das outras mulheres indígenas anteriormente mencionadas no livro, que

ocupavam um lugar subalterno, muitas vezes análogo à escravidão<sup>98</sup>.

Segundo Pinheiro (1860), ainda que os brasileiros empregassem esforços contínuos nos confrontos, os holandeses atacavam impetuosamente, pois tinham dimensão da importância daquela batalha, cuja finalidade era tomar posse de uma terra cobiçada. Nesse sentido, a sua superioridade em campo levou os brasileiros a recuarem e se retirarem para Sergipe, ao passo que o conde Maurício de Nassau voltou para Recife, onde governaria com prudência “paternal”, assegurando sua prosperidade.

No capítulo XVI, *Insurreição Pernambucana (1645)*, Maurício de Nassau, pressionado pela direção da Companhia das Índias, atacou a Bahia em 1638 e encontrou-a, sob o comando de Bagnuolo, preparada para o combate. Pinheiro (1860, p. 85) afirma que “os valentes militares do conde de Nassau, a disciplina e o valor de seus soldados não poderão superar a tenaz resistência dos brasileiros dirigidos pelo benemerito italiano, e levados ao combate pelos seus bravos chefes Vidal, Camarão, Rebello e Dias”. A Companhia das Índias Ocidentais teria, então, atribuído esse fracasso à negligência de Matias de Albuquerque, o que desencadeou um desgosto recíproco ao longo dos anos, cujo desdobramento foi a demissão do administrador holandês no ano de 1644.

A esse fato seguiu-se a “impolítica de seus sucessores” que, segundo Pinheiro (1860), tinham como único propósito tirar proveito da colônia sem priorizar a população, que, tomada de descontentamento, organizou-se de modo a realizar a insurreição pernambucana, cuja iniciativa é atribuída a André Vidal de Negreiros. A retirada definitiva dos holandeses foi tratada no capítulo XVII, *Batalha dos Guararapes. Capitulação do Tabora (1648-1654)*, momento da narrativa em que Henrique Dias recebeu lugar de destaque. Pinheiro (1860, p. 93, grifos nossos) ressalta que ao longo de batalhas decisivas,

Juntarão novos louros á sua coroa de gloria, Barreto, Vidal, Vieira, Diogo, Camarão, Figueirôa e Cardozo; mas se d'entre tantos bravos se pôde fazer selecção d'algum dir-vos-hei que a principal gloria d'essa famosa jornada deve tocar ao *invicto Henrique Dias, que nella pela terceira vez derramou seu sangue em prôl da causa a que tão nobremente adherira.*

A permanência de Henrique Dias nos campos de batalha, principalmente após ser

---

<sup>98</sup> A representação de D. Clara pode ser compreendida a partir de um movimento estabelecido no IGHB para construir vultos nacionais. Ao mesmo tempo, é importante salientar que sua representação é particularmente significativa uma vez que, segundo Fonseca (2007), na província de Minas Gerais no século XIX, “Dona” era um privilégio exclusivo das mulheres brancas, não sendo utilizado para nenhuma outra que não pertencesse a esse grupo, ainda que ela se destacasse na sociedade por ser chefe de um fogo/domicílio, por possuir grande número de sujeitos escravizados ou por ser casada com um homem branco.

gravemente ferido, rendeu-lhe lugar privilegiado nas narrativas dos livros didáticos, conforme é possível perceber, também, na obra de Macedo (1865), que o menciona imediatamente após a história de Calabar, na Lição XIX, *Guerra hollandeza: desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil (1635-1641)*, numa narrativa que se estende pelas Lições XXI, XXI e XXIII.

Na lição XIX, Macedo (1865) descreve a rendição de Mathias de Albuquerque pelo general D. Luiz de Rojas e Borja, que assumiu a dianteira da guerra, sendo, imediatamente, derrotado e morto. O autor afirma que, nessa circunstância, o seu exército só não foi totalmente destruído

graças ao socorro a tempo trazido por Camarão e pelo capitão Francisco Rebello.

O conde Bagnuolo tomou o commando das tropas, e mais amestrado naquella guerra, encetou um systema de guerrilhas que, dirigidas por Camarão, pelos capitães André Vidal de Negreiros, Rebello, Souto, e por Henrique Dias, o nobre negro chefe de uma força de negros, causarão os maiores danos e prejuízos aos hollandezes.

Mas a 23 de Janeiro de 1637 desembarcou no Recife João Mauricio de Nassau nomeado governador geral do Brasil hollandez por cinco annos, e armado de grandes poderes, o qual sahio logo a atacar o conde Bagnuolo, e a 18 de Fevereiro deu-lhe perto de Porto Calvo terrivel batalha, na qual fizeram prodígios de valor Camarão e sua mulher, a guerreira e intrepida D. Clara; Henrique Dias, que recebeu uma bala na mão esquerda, e continuou a bater-se depois de mandar amputar a mão ferida; Rebello, Souto, e muitos outros (MACEDO, 1865, p. 188-189).

A narrativa de Macedo (1865) se aproxima daquela elaborada por Pinheiro (1860) no que diz respeito aos detalhes que apresenta em relação ao comportamento de Henrique Dias em combate e, nesse caso, também, à presença de D. Clara, cuja representação reitera sua postura digna e combativa. No entanto, é interessante observar que apesar de Henrique Dias ser um personagem de destaque nas lições de Macedo (1865), inicialmente, ele é mencionado nos quadros sinópticos no conjunto dos acontecimentos, cujos protagonistas eram outros sujeitos, conforme é possível observar a seguir:

Figura 24 - Quadro synoptico da lição XIX - Guerra hollandeza: desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil (1635-1641) (Parte 1).

	Succede ao conde da Torre no governo-geral do Brasil . . . . . 5 de Junho de	1640
<b>D. JORGE DE MASCARENHAS</b> {	Recebe a noticia da revolução de Portugal e da aclamação de D. João IV . . . . . 16 de Fevereiro de	1641
<b>MARQUEZ DE MONTALVÃO,</b> {	Reune os príncipes da cidade e pede a cada um seu voto por escripto sobre o qua convém fazer relativamente aos acontecimentos de Portugal, e depois é por este motivo deposto e remetido preso para Lisboa . . . . .	1641
<b>D. PEDRO DA SILVA,</b>	Sendo deposto o vice-rei marquez de Montalvão,	
<b>LUIZ BARRALHO,</b>	torna um triumvirato que governa interinamente o Brasil . . . . . 15 de Abril de	1641
<b>LOURENÇO DE BRITO CORREIA,</b>	Tendo sido substituido no commando das tropas, volta para a Europa . . . . .	1635
<b>MATHIAS DE ALBUQUERQUE, General</b>	Chega da Europa as Açóras com uma expedição de mil e setecentos homens . . . . . 29 de Novembro de	1635
	Succede no commando do exercito pernambucano a Mathias de Albuquerque. 15 de Dezembro de	1635
<b>D. LUIZ DE ROJAS Y BORJA, General hespanhol</b>	Marcha sobre Porto-Calvo e é morto e o seu exercito derrotado por Artichofski . . . . . 18 de Janeiro de	1636
	Substitue a Rojas y Borjas no commando das tropas e emprega contra os hollandezes um systema de guerrilhas. . . . .	1636
<b>CONDE BAGNUOLO, General</b>	Peleja em Porto Calvo, onde o ataca Nassau, uma batalha em que fazem prodigios de valor Camarão, D. Clara, mulher d'este, e Henrique Dias, e conseguem manter-se em suas posições. 18 de Fevereiro de	1637
	Retira-se seguido por Nassau, passa além do rio de S. Francisco e para em Torre de Garcia d'Avila por ordem de Pedro da Silva. . . . .	1637

Fonte: MACEDO, 1865, p. 195.

Figura 25 - Quadro synoptico da lição XIX - *Guerra hollandeza: desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil (1635-1641)* (Parte 2).

<p><b>ANDRÉ VIDAL DE NEGREI-ROS,</b></p>	<p>} Capitão</p>	<p>{ Com Rebello, Souto, Camarão, e Henrique Dias comanda e dirige guerrilhas que causão o maior damno aos hollandezes. . . . . 1635 a 1638</p>
		<p>{ Trazendo grandes poderes, desembarca no Recife. . . . . 23 de Janeiro de 1637</p> <p>{ Estende as conquistas hollandezas para o sul até o rio de S. Francisco. . . . . 1637</p> <p>{ Recolhendo-se ao Recife, regularisa a administração, protege as letras, as artes, a industria e a agricultura, faz concessões e dá garantias aos pernambucanos, manda restaurar Olinda, e garante a liberdade de religião, o que aliás não pôde cumprir. . . 1638</p>
<p><b>JOÃO MAURICIO DE NASSAU,</b></p>	<p>{ Príncipe -- Governador-geral do Brasil hollandez</p>	<p>{ Obedecendo à ordem que recebêra da Hollanda, embarca-se com grande força e sabe a tentar a conquista da cidade do Salvador. . . . 8 de Abril de 1638</p> <p>{ Desembarca a uma legoa da cidade do Salvador. . . . . 16 de Abril de 1638</p> <p>{ É repellido nos assaltos que dá á cidade do Salvador, e volta para o Recife . . . . Fim de Maio de 1638</p> <p>{ Recbe da Hollanda reforços trazidos em uma esquadra commandada pelos almirantes Job e Lichthart. . . . . 20 de Março de 1640</p> <p>{ Manda devastar o reconcavo da Bahía por Lichthart, que o executa. . . . . 1640</p>

No quadro sinóptico dessa lição, Henrique Dias é mencionado nos feitos do general Conde Bagnuolo e do capitão André Vidal de Negreiros como um personagem secundário. Essa abordagem se repete na seção de perguntas, uma vez que a única questão que se refere a ele está inserida numa questão sobre Nassau:

- Onde, e quando foi a primeira batalha dada por Nassau no Brasil? Qual o resultado d'essa batalha? Quem forão do lado dos pernambucanos os que mais se distinguirão n'ella? (MACEDO, 1865, p. 197).

Na lição XXI, *Guerra hollandeza: desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana (1641-1645)*, o autor aborda a volta do rei português ao trono e afirma que esse acontecimento exerceria influência nos brasileiros, de modo a despertar em toda a colônia a “*flamma patriotica*”, dificultando os planos holandeses. A esse acontecimento somou-se a insatisfação do povo, motivada pela demissão de Maurício de Nassau, cujo cargo foi ocupado por três negociantes que cometiam “abusos e vexames”. Por essa razão, em 1645, André Vidal de Negreiros organizou um levante no qual fez partir da Bahia “Antonio Dias Cardoso com setenta soldados, e a 25 de Março o bravo Henrique Dias com toda a sua gente, e sob o pretexto de perseguir a este o famoso D. Antonio Phillipe Camarao com os seus indios” a fim de encontrar outros conjurados em Pernambuco (MACEDO, 1865, p. 212). Nesse episódio, Henrique Dias foi mencionado no quadro sinóptico da mesma forma que na lição XX, ou seja, na relação dos acontecimentos protagonizados por Vidal de Negreiros:



Figura 26 - Quadro synoptico da lição XXI - Guerra hollandeza: desde a aclamação de D. João IV até a rompimento da insurreição pernambucana (1641-1645).

<b>Quadro synoptico da lição XXI</b>		
<b>Guerra hollandeza: desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana 1641—1645</b>		
PERSONAGENS	FEITOS E ACONTECIMENTOS	
ATTRIBUTOS	DATAS	
<b>D. JOAO IV,</b>	<p>Não conseguindo da Hollanda a entrega das possessões portuguezas conquistadas durante o dominio hespanhol, ajusta com aquella potencia uma aliança offensiva e defensiva contra a Hespanha, e um armisticio de dez annos para as colonias. 12 de Junho de 1641, tomando posse do governo-geral do Brasil a . . . . . 26 de Agosto de 1642</p> <p>Respeitando na apparencia o armisticio, excita a revolta nas capitancias sujeitas ao jugo hollandez. 1642</p> <p>Por ordem secreta de Telles da Silva, sahe da Bahia para Pernambuco simulando uma viagem á Parahyba . . . . . Setembro de 1644</p> <p>Obtendo um salvo condução para ir por terra de Pernambuco á Parahyba, vai de caminho preparando os animos dos pernambucanos para uma insurreição contra os hollandezes, e tendo concertado todos os planos volta para a Bahia. . . . . 1645</p> <p>Nomeado, por Telles da Silva, governador da fronteira do norte, que era o rio Real, apenas ahí chega faz partir para os sertões de Pernambuco o capitão Antonio Dias Cardoso com setenta soldados, Henrique Dias com a sua gente, e Camarão com os seus indios affim de apoiarem os pernambucanos . . . . 1645</p>	1641
<b>ANTONIO TELLES DA SILVA, { Governador-geral do Brasil</b>		1642
<b>ANDRÉ VIDAL DE NEGREI-ROS, { Tenente de mestre de campo</b>	1645	
<b>Rei de Portugal</b>		1645

Fonte: MACEDO, 1865, p. 215.

O mesmo ocorre nas perguntas, pois o autor elabora uma questão sobre Vidal de Negreiros, cuja resposta mencionaria Henrique Dias, indiretamente:

- De volta á Bahia que incumbencia recebeu Vidal de Negreiros do governador-geral, e como a desempenhou? (MACEDO, 1865, p. 219).

Esse tipo de abordagem se altera nas duas lições seguintes que contemplam os últimos anos da guerra holandesa no Brasil. Na lição XXII, *Guerra holandesa: desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Gararapes (1645-1648)*, Macedo (1865) destaca que, apesar do despreparo dos pernambucanos se comparados aos holandeses, os primeiros alcançaram sucessivas vitórias em suas investidas. Henrique Dias continua na narrativa, seja se deslocando para outras regiões a fim de se reunir aos insurgentes; seja nos momentos em que ajudava os comandantes da tropa a intimidar o inimigo e fazê-lo recuar ou, ainda, mantendo cercos nas regiões restauradas pelos brasileiros.

Na lição XXIII, *Guerra holandesa: desde a segunda batalha dos Gararapes, até o tratado de paz celebrado entre Portugal e a Holanda (1648-1661)*, última a tratar do confronto, Macedo (1865) descreve os momentos finais da guerra entre holandeses e brasileiros, destacando os mortos e feridos e o posterior acordo estabelecido entre os dois países. Entretanto, diferentemente dos demais autores, Macedo traz elementos relacionados ao final da guerra, enfatizando que, após a vitória do Brasil sobre os holandeses, em janeiro de 1654,

D. João IV premiou com importantes graças, com nomeações de governadores e commendas lucrativas a Barreto, Vidal, e Vieira, com os melhores cargos da capitania os officiaes dos independentes, e com doações de terras aos soldados que não podessem exercer empregos publicos. 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, 1865, p. 235).

Com essa afirmação, Macedo (1865) oferece um vestígio sobre o tratamento dispensado aos “homens de cor” no Brasil do século XVII, haja vista que, mesmo se destacando na guerra contra os holandeses, Henrique Dias foi esquecido (ou excluído) no que diz respeito à retribuição por seus feitos, tal como ocorreu com outros combatentes que teriam recebido prêmios diversos. Ademais, é importante ressaltar que a nomeação como mestre de campo era um reconhecimento restrito a Henrique Dias e seus pares, um título que se aplicaria apenas onde houvesse um regimento de “homens negros”. Em outras palavras, a dinâmica adotada em

combate, na qual brancos, indígenas e negros eram separados em tropas segundo o seu pertencimento étnico-racial, parece ter definido os modos pelos quais esses sujeitos foram recompensados<sup>99</sup>. Nos quadros sinópticos, os episódios nos quais Henrique Dias foi representado estão assim organizados:

---

<sup>99</sup> Nesse sentido, é importante ter em vista o caso de Felipe Camarão, que, vítima de uma febre, morreu em 1648 no Campo Real do Bom Jesus. Macedo (1865, p. 224-225) destaca que “índio tão illustre, tão habil capitão, e intrepido soldado, tão notavel pelos seus serviços, que merecera do rei Philippe IV a graça do titulo de Dom para elle e seus herdeiros, o fôro de fidalgo, o habito da ordem de Christo com uma pensão pecuniaria, e a patente de capitão-mór dos indios”.

Figura 27 - Quadro synoptico da lição XXII - Guerra hollandeza: desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Gararapes (1645-1648) (Parte 1).

<p style="text-align: center;"><b>ANDRÉ VIDAL DE NEGREIROS,</b> } <b>Mestre de campo</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>JOÃO FERNANDES VIEIRA,</b> { <b>Governador dos Independentes</b></p>	<p>1645 Com Martin Soares Moreno, trazendo dous regimentos, desembarca em Tamandaré sob pretexto de desarmar a insurreição pernambucana. Agosto de Sabendo que os hollandezes tinham tomado os transportes em que com Soares Moreno chegára a Tamandaré, toma isso por pretexto para ligar-se logo aos independentes. . . . .</p> <p>1645 Em quanto os habitantes de Serinhaem e do cabo de Santo Agostinho se pronunciação contra os hollandezes, avança com Vieira e Henrique Dias para a varzea do Recife, e obriga João Blaar a capitular na Casa Forte. Depois com Soares Moreno obriga Hoogstraeten a capitular em Nazareth, e vê Porto Calvo e Olinda cahirem em poder dos independentes e a Parahyba pronunciar-se por elles . . . . .</p> <p>1645 Com Vieira, Camarão e Cardoso ataca os hollandezes em Itamaracá, e é repellido. 14 de Setembro de Oppondo-se ás ordens de Telles da Silva que mandara destruir os canaviaes em Pernambuco, incendia as plantações de uma fazenda de seu pai, para não se confundir a sua opposição com idéas de mesquinho interesse . . . . .</p> <p>1645 É aclamado — governador — pelos independentes. . . . .</p> <p>1645 Escapa de ser morto por alguns assassinos que á traição disparão sobre elle tres tiros, e fica ferido; mas nem desanima nem averigua a origem do crime . . . . . Junho de</p> <p>1646 Com todos os outros chefes independentes regressa duas vezes a amnistia offercida pelos hollandezes . . . . . 1646 e</p>
--	--	--

Fonte: MACEDO, 1865, p. 227.

Figura 28 - Quadro synoptico da lição XXII - Guerra hollandeza: desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Gararapes (1645-1648) (Parte 2).

<b>ANTONIO DIAS CARDOSO, Capitão</b>	<p>{ Dirigindo, como chefe militar, os independentes, derrota no monte das Taboças os hollandezes commandados pelo coronel Haus. . . 3 de Agosto de 1645</p>
<b>HENRIQUE DIAS, Chefe dos negros</b>	<p>{ Em quanto os outros chefes independentes vão atacar os hollandezes em Itamaracá, fica mantendo o cerco do Recife, diante da qual cidade funda-se logo um novo Arraial do Bom Jesus. . . . . 1645</p>
<b>D. ANTONIO PHILIPPE CA- MARÃO, Chefe dos indios</b>	<p>{ Morre no novo Arraial do Bom Jesus, e é succedido no commando dos indios por seu sobrinho D. Diogo Pinheiro Camarão . . . . . Fim de 1646</p>
<b>SEGISHUNDO VON SCHKOPPE, General hollandez</b>	<p>{ Chega ao Recife, trazendo da Hollanda um reforço de mais de dous mil soldados e grande copia de munições e mantimentos . . . . 1 de Agosto de 1646</p> <p>Ataca duas vezes Olinda e duas vezes é rechaçado por Braz de Barros e João de Albuquerque . . . 1646</p> <p>Desembarca com grande força em Itaparica e manda a esquadra em que viera, devastar o recôncavo da Bahia. . . . . 8 de Fevereiro de 1647</p> <p>Atacado em uma noite pelo mestre de campo Francisco Rebello á frente de mil e duzentos soldados, derrota-o, mata-o, assim como a seiscentos d'esses combatentes . . . . . Março de 1647</p> <p>Chamado a acudir ao Recife, abandona Itaparica. . . . . Dezembro de 1647</p>

Figura 29 - Quadro synoptico da lição XXIII- *Guerra hollandeza: desde a segunda batalha dos Gararapes, até o tratado de paz celebrado entre Portugal e a Hollanda (1648-1661)* (Parte 1).

<p><b>FRANCISCO BARRETO DE MENEZES,</b></p> <p><b>General dos Independentes</b></p>	<p>A' frente de dous mil e seiscentos homens vai disputar o passo ao coronel van den Brincke que, com tres mil e quinhentos soldados avança para o sul, occupando boa posição nos montes Gararapes, e ahí o derrota completamente, fazendo na batalha prodigios de valor, Vidal, Vieira, Henrique Dias, e muitos outros . . . . . 19 de Fevereiro de 1649</p>
<p><b>PEDRO JACQUES DE MAGALHÃES,</b> ulteriormente <b>VISCONDE DA FONTE ARCADEA,</b></p> <p><b>Almirante portuguez</b></p>	<p>Chega a Pernambuco com uma frota de mais de sessenta navios da Companhia geral do commercio do Brasil . . . . . 20 de Dezembro de 1653</p> <p>Põe-se em communicação com os chefes dos independentes e bloqueia o Recife. . . . . Dezembro de 1653</p>
<p><b>ANDRÉ VIDAL DE NEGREIROS,</b></p> <p><b>Mestre de campo</b></p>	<p>Tendo cabido em poder dos independentes todas as fortalezas que defendião o Recife, ataca o forte das Cinco Pontas e principia a tomal-o, quando os hollandezes pelem conferencia para capitular. . . . . 20 de Janeiro de 1654</p> <p>É encarregado para ajustar a capitulação, e deois de algumas conferencias, assigna na campina do Tabora o acôrdo pelo qual os hollandezes entregão o Recife e todas as praças que ainda occupão no Brasil . . . . . 26 de Janeiro de 1654</p>

Figura 30 - Quadro synoptico da lição XXIII- *Guerra hollandeza: desde a segunda batalha dos Gararapes, até o tratado de paz celebrado entre Portugal e a Hollanda (1648-1661)* (Parte 2).

<p><b>JOÃO FERNANDES VIEIRA,</b></p>	<p>{ Um dos chefes dos independentes</p>	<p>Na qualidade de commandante da vanguarda do exercito independente, entra antes de todos no Recife . . . . . 27 de Janeiro de 1651</p>
<p><b>HENRIQUE DIAS.</b></p>	<p>Chefe dos negros</p>	<p>O unico dos chefes dos independentes que não foi premiado por D. João IV, é no Brasil nomeado mestre de campo de um regimento de negros da Bahia, regimento que nunca se extinguiu, e que perpetuamente se chamaria de <i>Henrique Dias</i>, titulo que se estendeu aos regimentos de negros de outras capitaniaes. . . . .</p>
<p><b>REGISMUNDO VON SCHKOPPE, General hollandez</b></p>	<p></p>	<p>Achando-se a Hollanda em guerra com a Inglaterra e não podendo por isso acudir ao Brasil hollandez, e sendo cada vez mais apertado o cerco do Recife, depois de derrotas successivas dos hollandezes, o general hollandez coagido ainda mais pela sua propria gente amotinada, pede conferencia para capitular . . . . . 20 de Janeiro de 1651          Assigna a capitulação, e perde o Recife e todas as praças em que ainda dominava no Brasil. 26 de Janeiro de . . . . . 1651</p>

É importante observar que nas duas últimas lições que tratam da guerra holandesa, o autor organiza o seu quadro atribuindo dois lugares a Henrique Dias: no primeiro caso, ele continua como um personagem secundário, coadjuvante, que toma parte nos feitos de Vidal de Negreiros e do general Francisco Barreto de Menezes, respectivamente, ao passo que em seguida, ele é representado como chefe dos negros, um protagonista da ação. No que diz respeito às questões que tratam sobre a sua atuação, elas foram assim elaboradas:

**Lição XXII:**

- Quaes forão os chefes que fizerão junção com os independentes logo depois da peleja no monte das Tabócas?
- Quando os independentes forão atacar a ilha de Itamaracá, onde estava, e em que se ocupava Henrique Dias? (MACEDO, 1865, p. 229-230).

**Lição XXIII:**

- Que premio teve Henrique Dias? (MACEDO, 1865, p. 241).

A partir dos elementos aqui apresentados, foi possível perceber que o movimento realizado por Macedo (1865) nos quadros sinópticos, que alterna a posição de Henrique Dias entre personagem coadjuvante e protagonista, pode ser interpretado a partir de sua atuação na guerra e da hierarquização existente na época, pois ele estava submetido às tropas dos luso-brasileiros, ainda que chefiasse um grupo de pretos. Logo, é possível afirmar que Henrique Dias só é representado como protagonista em situações em que seus chefes não participaram diretamente. No quadro da lição XXII, os seus superiores tinham partido para Itamaracá e, nesse caso, ele ficou responsável por tomar conta de Recife e na lição XXIII, o autor se refere ao título que Henrique Dias recebeu, o que, inevitavelmente, demanda mencionar o seu protagonismo.

Na obra de Lacerda (1887), Henrique Dias é representado imediatamente após a abordagem da prisão e enforcamento de Calabar, no segundo período da História do Brasil, intitulado *O Brazil debaixo do dominio hespanhol (1580-1640)*, no tópico *Occupação de Pernambuco pelos Hollandezes (1630-1654)*, por meio das seguintes questões:



P. *Quem sucedeu a Mathias de Albuquerque no commando do exercito de Pernambuco?*

R. Succedeu-lhe no commando D. Luiz de Rojas y Borja, que trouxe de 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 o seu successor?*

R. O conde Bagnolo, que sucedeu 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 (LACERDA, 1887, p. 52; itálico do autor, negrito nosso).

A distinção de Henrique Dias em campo também foi registrada por Lacerda (1887), tal como fizeram os outros autores, o que mostra a permanência de um discurso ao longo do século XIX sem alterações significativas, uma vez que esse “homem de cor” continuou a representar um personagem fundamental na resistência do Brasil frente à invasão holandesa.

Sua participação ainda é mencionada no terceiro período da história do Brasil, *Desde a Restauração de Portugal até a chegada da familia real ao Brazil (1640-1808)* no tópico *Expulsão dos holandezes do Brazil*, quando o autor aborda a reconquista de Pernambuco da seguinte forma:

P. *De quando data a decadencia do dominio hollandez no Brasil?*

R. A decadencia do dominio hollandez no Brazil data da retirada de Mauricio de Nassau para a Hollanda em 1643.

P. *Como se portarão os outros governadores hollandezes que succederão ao conde de Nassau?*

R. Os outros governadores hollandezes provocarão com seus vexames uma insurreição, que foi promovida por André Vidal de Negreiros, natural da Parahyba, e João Fernandes Vieira, natural do Funchal na Ilha da Madeira (1643).

P. *Que victorias alcançarão os insurgentes?*

R. Fernandes Vieira derrotou os Hollandezes no monte das Tabocas; e tendo-se-lhe reunido as forças de Camarão, Henrique Dias, Vidal de Negreiros e Soares Moreno, tomou o engenho de With ou Casa-Forte, onde o inimigo estabelecêra o seu quartel general (LACERDA, 1887, p. 57-58).

A abordagem de Lacerda (1887) sobre a presença e atuação de Henrique Dias é mais sucinta do que aquelas apresentadas pelos outros autores, o que pode ser justificado a partir da estrutura do livro, que sintetiza o conteúdo por meio de perguntas e respostas. É possível acreditar que, em função disso, ele também não tenha mencionado esse personagem, considerado expressivo na guerra contra os holandeses, na tábua cronológica de ambos os períodos, tal como fez com Calabar. Entretanto, o autor também se refere à conduta heroica de Henrique Dias, assim como os outros autores analisados. A diferença é que essa representação não é contemplada pelas questões que o autor elaborou, mas por meio de uma biografia

apresentada ao final do livro, na seção intitulada “Breve noticia de alguns brasileiros illustres”.

Os homens que compõem essa espécie de galeria, num total de 78 nomes, são capitães, governadores, pregadores, poetas, generais, advogados e historiadores, apresentados a partir de sua função e atuação na sociedade brasileira. Nenhum deles teve a cor da pele mencionada, ao contrário do modo como foi representado Henrique Dias. Nesse sentido, é importante salientar outros sujeitos que, não sendo brancos, tiveram seu pertencimento étnico-racial apontado, tal como ocorre com Ararigboia e Fillipe Camarão, identificados como indígenas<sup>100</sup>. Há, ainda, o caso de Jeronymo de Albuquerque Maranhão, fundador da cidade de Natal, que Lacerda (1887, p. 137) apresenta como “filho de Jeronymo de Albuquerque e de uma índia”. O que chama atenção neste último, especialmente, é o fato de ele ser mestiço como Calabar e essa informação, bem como a sua cor, não ser evidenciada.

Não foi possível definir os critérios utilizados por Lacerda na organização de sua lista de brasileiros ilustres, haja vista que os homens ali elencados não estão agrupados por ordem alfabética, pelos cargos que exerceram, nem pela data de nascimento, informação que não consta para todos<sup>101</sup>. No entanto, foi possível perceber que os homens apresentados junto a Henrique Dias participaram, de alguma forma, da guerra contra os holandeses, conforme as biografias a seguir:

**André Vidal de Negreiros**, que tanto se ilustrou na guerra dos Holandeses, era natural da Parahyba. Governou sucessivamente o Maranhão, Pernambuco e a Angola, e morreu em 1691.

**Antonio Filippe Camarão**, celebre na guerra da restauração de Pernambuco, era índio natural do Ceará, e antes de baptizado chamava-se *Poty*; mereceu por seus assinalados serviços o titulo de Dom, o foro de fidalgo e o habito de Christo. Morreu em 1648 de uma febre violenta. Sua mulher D. Clara foi uma valente heroína.

**Henrique Dias**, um dos heróis da guerra contra os Holandeses, 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.

**Luiz Barbalho Bezerra**, que se distinguiu muito na guerra dos Holandeses, nasceu em Pernambuco em 1601; foi ele quem comandava as forças que marcharam da bahia por terra seguindo os movimentos da esquadra do conde da Torre para proteger um desembarque, e que tiveram de regressar, effectuando uma marcha memoravel de 400 leguas de ida e volta. Barbalho Bezerra era governador do Rio de Janeiro quando falleceu em 1644 (LACERDA, 2887, p. 138-139, grifos do autor).

<sup>100</sup> Segundo Lacerda (1887), Ararigboia foi um indígena cujo nome significa “cobra feroz”. Foi batizado e recebeu o nome de Martim Affonso de Souza. Ele teria ajudado de forma significativa Mem de Sá, Estácio de Sá e Salvador Corrêa de Sá nas guerras contra franceses e Tamoios, sendo recompensado com o título de capitão-mór dos indígenas e com o hábito de Cristo.

<sup>101</sup> Na edição de 1911, por exemplo, a lista dos “Brasileiros ilustres” está organizada em ordem alfabética.

O lugar ocupado pela biografia de Henrique Dias permite levantar a hipótese de que Lacerda (1887) pode ter considerado, ao menos nesse caso, o momento em que esses sujeitos viveram e atuaram na sociedade brasileira, agrupando os sujeitos segundo esse episódio. Embora Lacerda (1887) evidencie a pobreza e o esquecimento que caracterizaram o final da vida de Henrique Dias, sua presença nos livros permite afirmar que a sua cor e sua permanência no combate após a amputação da mão, foram dados considerados relevantes pelos quatro autores no processo de construção desse personagem.

Destarte, a representação de Henrique Dias nos livros didáticos como “nobre”, “valente” e “herói” pode ser compreendida à luz de um movimento que, segundo Enders (2000), é similar ao que ocorreu na Europa no século XIX, no qual se cultuava os grandes homens. De acordo com Guimarães (1989, *apud* ENDERS, 2000, p. 41-42),

No Brasil a tarefa de recensear e homenagear os grandes mortos cabe principalmente aos membros das instituições culturais e artísticas do Império. Encarregado de auxiliar o governo imperial na definição de um projeto nacional, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro recebe também a missão de selecionar no passado as figuras dignas de serem lembradas.

Para alcançar esse objetivo, a RIHGB e os dicionários biográficos publicados no século XIX erigiram, nas palavras de Enders (2000, p. 42), um “panteão de papel”, em estreita relação com as orientações para a escrita da história do Brasil como “sucessão de fatos e como narrativa, e que foram definidas por Martius em nome do IHGB”.

Nessa perspectiva, a autora afirma que os historiadores do império selecionavam os “brasileiros ilustres” a partir de seus feitos, salvando-os do esquecimento. Na revista do IHGB, por exemplo, foi incluída a seção *Brasileiros ilustres pelas ciências, letras, armas e virtudes, etc...*, que publicou a história de vida de 118 personagens entre os anos de 1839 e 1888<sup>102</sup>. Enders (2000, p. 43-44) acrescenta que, a partir do ano de 1841, foram incluídos na referida galeria mulheres, indígenas, mestiços e negros, o que levou a RIHGB a afirmar que “todos aqueles que honraram a nação, qualquer que seja seu sexo ou cor da pele, têm direito de cidadania nessa ‘república de talentos’. Para figurar sob a rubrica, basta simplesmente ter-se tornado célebre”.

A essa seção, acrescentavam-se, ainda, os “esboços biográficos”, os “elogios” destinados aos sócios falecidos e outras publicações cujo objetivo era quitar uma espécie de

<sup>102</sup> A autora chama atenção para o fato de que essa seção da RIHGB teve outros nomes ao longo de sua existência, em função da nacionalidade dos sujeitos eleitos para serem imortalizados, tais como: *Biographias de brasileiros distintos ou de indivíduos ilustres que serviram no Brasil, etc...* (1850); *Biographias de brasileiros distintos ou de indivíduos ilustres que bem servissem o Brasil, etc...* (1851); *Biographias de distintos ou de pessoas eminentes que serviram no Brasil e ao Brasil* (1852) (ENDERS, 2000).

“dívida” com esses heróis, evitar o seu esquecimento e a ingratidão dos contemporâneos, disponibilizando a sua história ao público leitor. Enders (2000, p. 46) entende que essa prática pretendia educar a nação, pois “o exemplo do grande homem deve ser contagioso, fazer surgir novos exemplos ou, ao menos, servir de guia moral ou cívico”.

Ainda segundo a autora, os historiadores do século XIX pretendiam que os personagens representados nas obras biográficas simbolizassem a época em que viveram e a cristalizassem. Nesse caso, a autora destaca a guerra contra os holandeses como o episódio no qual “convergem todos os ingredientes do romance protonacional aplicada ao período anterior à Independência. Contra o ‘invasor’ estrangeiro, o sentimento comum da pátria mobiliza as ‘três raças’ e as incita ao heroísmo” (ENDERS, 2000, p. 48).

Desse episódio, foram destacadas as figuras de José Fernandes Vieira, André Vidal de Negreiros, Henrique Dias e Antônio Felipe Camarão, sendo este último constantemente homenageado pela RIHGB e por várias notícias biográficas, bem como sua esposa, Clara Felipe Camarão. Nesse sentido, a elaboração de biografias consistia em eleger personalidades que participariam da construção da memória e da história, num processo que ultrapassava o espaço acadêmico e alcançava a sociedade.

As contribuições de Enders (2000) permitem compreender não somente a representação de Henrique Dias e Felipe Camarão como heróis nos livros didáticos, mas também a ênfase na figura de D. Clara Camarão. Eles são inseridos num projeto de construção de vultos nacionais que considera, sobretudo, o envolvimento desses sujeitos em episódios expressivos do passado e cuja atuação mereça ser registrada, tendo em vista o exemplo que poderiam oferecer à posteridade.

No que diz respeito a Henrique Dias, especificamente, a RIHGB publicou, no ano de 1868, na seção BIOGRAPHIA dos brasileiros ilustres, por armas, letras, virtudes, etc..., um artigo intitulado “Henrique Dias, pelo conego Dr. J. C. Fernandes Pinheiro”, autor de um dos livros didáticos aqui analisados, que na época era 1º secretário do instituto.

Em sua narrativa, Pinheiro (1868, p. 365; grifos nossos) ressalta a necessidade de consagrar

um nicho em nosso Panthéon ao guerreiro illustre que por seus gloriosos feitos bem mereceu da pátria; e que *n'uma época em que as diferenças das côres e das castas servia de empecilho ao galardão*; foi mestre de campo, fidalgo e cavalleiro da ordem de Nosso Senhor Jesus Christo.

Logo de início, um elemento importante: a ênfase de Pinheiro em relação ao fato de que a “cor” e a condição social dos sujeitos, no século XVII, constituíam grandes obstáculos para

se obter reconhecimento social e, nesse sentido, Henrique Dias seria um caso excepcional, tendo em vista os cargos que alcançou graças a sua atuação na guerra contra os holandeses.

De acordo com ele, Henrique Dias era natural de Pernambuco, descendente de africanos escravizados e obteve sua liberdade por meio que são ignorados. Uma coleção de autógrafos na qual constava a sua assinatura e a localização de várias cartas de sua autoria indicaram que ele aprendeu a ler e a escrever sem, contudo, aperfeiçoar-se nestas práticas.

Sobre sua participação na invasão holandesa, Pinheiro (1868, p. 365) enfatiza que

Semelhante a esses actores que só se mostram em scena quando indispensavel se torna a sua presença, de subito deixando-a quando menos brilhante se faz o seu papel, assim Henrique Dias aparece na hora aziaga em que a fortuna lusitana succumbia aos reiterados golpes do poderio batavo e, não se retira do scenario enquanto não fluctua novamente sobre as restauradas torres de Olinda o pendão de Aljubarrota.

O autor destaca que a trajetória de Henrique Dias tem início em 1633, quando ele, um “inteligente crioulo”, chegou ao forte Real do Bom Jesus, liderando “alguns pretos” para oferecerem seus préstimos a Mathias de Albuquerque que, ciente das dificuldades que enfrentava, acolheu com

açodamento a generosa oferta que de suas vidas vinham fazer-lhe os que sob a negra epiderme sentiam pungir-lhes patrioticos brios. Conffirmando Henrique Dias no posto de capitão em que pelos seus fóra aclamado, recomendou-lhe Albuquerque que incorporasse *o maior numero de soldados de sua côr que isentos estivessem do captiveiro* (PINHEIRO, 1868, p. 366; grifos nossos).

É importante observar que, para serem incorporados ao grupo de soldados liderados por Henrique Dias, era necessário, mais do que atender ao critério de também ser preto/negro, pois era preciso que os sujeitos fossem livres ou libertos. Em suma: os “homens de cor” seriam aceitos na tropa luso-brasileira, desde que formassem uma corporação específica, separada e diferente das demais. Nesse sentido, Duarte Coelho de Albuquerque (s/d, *apud* PINHEIRO, 1868, p. 366), irmão de Matias de Albuquerque e cronista, registrou:

Bem se prova o apuro em que nos tinha posto a continuação do que contestavamos, pela acção que um preto chamado Henrique Dias praticou n’esta ocasião; e foi parecer-lhe que necessitavamos da sua pessoa, pois veio offerecel-a ao general, e este aceitou para servir com alguns da sua côr em tudo o que lhe determinasse.

Para Duarte, só um caso extremo como aquele justificaria aceitar o auxílio de Henrique Dias e seus companheiros e, nessa perspectiva, Pinheiro (1868, p. 366) afirma que “por mais

de uma vêz devera resentir-se o negro caudilho do desprezo que resumbrá das citadas palavras do donatario da capitania; ao revés, porém, de Calabar, soube esquecel-o, abnegando-se em prol da patria”.

Em outras palavras, Pinheiro (1868) corrobora a afirmação de Mariz (2003), para quem homens pretos e pardos no século XVII sofriam as mesmas discriminações e, nesse caso, a diferença é que Domingos Calabar e Henrique Dias teriam reagido cada um à sua maneira a esse tratamento, abandonando ou apoiando, respectivamente, os luso-brasileiros no decurso do conflito com os holandeses.

A reputação de Henrique Dias seria ainda mais reconhecida quando, em fevereiro de 1637, lutou com 37 soldados e indígenas liderados por Felipe Camarão, em defesa do exército, evitando que o mesmo fosse destruído. Pinheiro (1868, p. 367) destaca que

N’essa famosa jornada grangeou o crioulo pernambucano gloria igual á do romano Mucio Scevola; porquanto, havendo-lhe um tiro de mosquete ferido a mão esquerda, e pondo-lhe os cirurgiões um aparelho que necessitava de longo repouso, preferiu a amputação do braço, comtanto que podesse volver ao combate.

Na ocasião teria, ainda, proferido algo semelhante a precisar de apenas uma mão para servir ao rei e à pátria, informação cuja autenticidade é questionada pelo autor. Como recompensa, o governo de Madri teria lhe conferido “a patente de cabo e governador dos homens pardos e crioulos, com o soldo mensal de quarenta cruzados” (PINHEIRO, 1868, p. 367-368).

Um elemento a ser destacado é a relação estabelecida entre a cor dos sujeitos daquele período e os seus feitos, conforme aponta Couto (1981, *apud* MARIZ, 2003, p. 63, grifos nossos) ao reproduzir um ponto de vista holandês sobre Calabar:

Se entre nós servia como mulato e pelejara como branco, corresponderiam os prêmios a seus méritos, como corresponderam a *Henrique Dias, que sendo preto soube com o esforço do ânimo e maravilhosa constância emendar o defeito da natureza*, e se bem não o estimavam os portugueses quanto o temeram os inimigos, o despachou El-Rei com o foro de fidalgo, larga tença, posto de mestre-de-campo e hábito de Cristo, suprimindo as suas provanças por seus grandes merecimentos.

O trecho aqui mencionado dá a entender que, na época, ser preto era considerado um “defeito da natureza” que poderia ser amenizado por meio das atitudes dos sujeitos. Nesse sentido, as honrarias e gratificações recebidas por Henrique Dias fizeram com que os holandeses se posicionassem em relação ao tratamento dispensado a Calabar, uma vez que eles

acreditavam que este último também era digno de reconhecimento, tendo em vista que atuou “como branco” nas batalhas. Nesse sentido, é relevante mencionar, ainda, o exemplo de Padre Manoel Calado (1668, p. 37), que afirma que Henrique Dias era “negro na cor, porem branco nas obras, & no esforço”.

Ao analisar esse posicionamento holandês, Mello (1997, *apud* MARIZ, 2003) afirma que, considerando o sistema de retribuições vigentes, Henrique Dias tornara-se branco pela fidelidade, ao passo que Calabar tornara-se negro pela deslealdade. Nessa perspectiva, na medida em que o comportamento de Henrique Dias o aproximou dos anseios da metrópole, ele foi não somente merecedor de reconhecimento e premiações pelos seus atos, mas também representado com qualidades geralmente atribuídas ao homem branco. Já Calabar, ainda que tivesse se mostrado igualmente útil na batalha holandesa, seguiria rejeitado em sua condição de “homem de cor”.

Henrique Dias é representado por Pinheiro (1868) como um sujeito totalmente devotado ao Brasil, que optou por esperar a vitória sobre os holandeses para receber o hábito de Cristo cedido pelo governo. Em uma das tentativas de ataque holandês à cidade de Salvador, o autor afirma que ele era “rival de si mesmo” o que poderia apontar para sua decisão de permanecer em campo, mesmo com limitações físicas.

Na batalha que travou no Rio Grande do Norte em 1647, juntamente com seu regimento e alguns indígenas de Camarão, Pinheiro (1868, p. 477) afirma que Henrique Dias “ostentou coragem e pericia dignas da inveja dos mais esforçados capitães de que resa a historia”. Após a batalha de 1649, que durou cinco anos e foi favorável ao Brasil, encerrou-se o episódio da guerra entre luso-brasileiros e holandeses e como desdobramento, os seus protagonistas foram ofuscados. Nas palavras de Pinheiro (1868, p. 382-383):

Ninguem mais fala em Henrique Dias: ninguem sabe como se desligou a honrada velhice do Scevolla brasileiro. É de crer que a consumisse reclamando o pagamento de atrasados soldos, pedindo indemnizações que nunca chegaram, e deixando á sua mulher e filhas por unico legado a herança de seu nome.

Esse apagamento da memória de Henrique Dias, mencionada por Pinheiro (1868), teria se estendido, também, a um regimento de homens pretos que deixou de levar seu nome, por decisão dos grupos dirigentes do Brasil. Henrique Dias teria morrido em 1662 em Recife e sido sepultado no convento de Santo Antônio, com despesas pagas pelo Estado. Em 1868, momento da escrita de sua biografia, de acordo com Pinheiro, já não restavam notícias nem sinais de sua sepultura.

É possível afirmar, então, que a publicação de sua biografia na RIHGB sinaliza para a tentativa dos “homens de letras” do império em manter a sua história e sua conduta como exemplos para a geração do século XIX e, nesse sentido, é importante mencionar que a revista não só divulgou a sua biografia, elencando-o junto aos homens ilustres, como também tornou pública a sua devoção à causa da metrópole, por meio da divulgação de uma carta que o próprio Henrique Dias teria escrito aos holandeses e que aqui é reproduzida na íntegra:

CARTA DE HENRIQUE DIAS.

(Extrahida do Valeroso Lucideno, p. 334.)

Porém Henrique Dias, governador do terço dos negros crioulos, mulatos, Angolas e Minas, com ser um negro crioulo, ficou tão picado, tanto que leu estas cartas, que sem o fazer a saber aos nossos Mestres de campo, respondeu secretamente aos Flamengos, e mandou por os seus descobridores do campo deitar a resposta junto á porta da fortaleza das cinco pontas, atada em um páu, de sorte que em se abrindo a porta da fortaleza, forçadamente a haviam de ver e ler os que della sahissem, ou nella entrassem; e foi a carta tal, que nunca mais os Hollandezes mandaram deitar semelhantes cartas por os caminhos, nem usaram de semelhantes estratagemas, e a resposta dizia assim.

“São tão manifestos e claros os embustes e enredos de vossas mercês, que até as pedras e os páus conhecem seus enganos, aleivosias e traições, não fallo de mim, que com perda de minha saude e derramamento de meu sangue me fiz doutor no conhecimento desta verdade. Quando vossas mercês mandaram á Bahia a pedir ao governador Antonio Telles da Silva socorro de infantaria para aquietar estes moradores de Pernambuco, que se haviam rebelado, não estava eu, nem o governador dos Indios D. Antonio Fellipe Camarão na Bahia, que eramos idos havia muitos dias a certas empresas de importancia ao sertão, e lá tivemos aviso dos moradores desta terra, em como por se livrarem das crueldades, traições, roubos, e tyrannias, que vossas mercês com elles usavam, se haviam rebelado, e estavam com as armas nas mãos, deliberados, ou a ficar livres de tão tyranno jugo, e deitar a vossas mercês da terra, ou a perderem as vidas na demanda. *Ouvida sua razão, e conhecendo quanta razão tinham de se levantarem, nos puzemos ao caminho, e os viemos ajudar:* e entrando nesta capitania soubemos de certo, que havendo vossas mercês mandado vir a infantaria da Bahia para aquietarem a terra, tanto que viram desembarcados em terra os nossos soldados, lhes mandaram queimar os navios, em que haviam vindo, e determinaram matal-os a todos enganosamente, não tendo embarcações para se tornarem: e por esta razão se deliberaram os dois Mestres de campo de se defenderem de vossas mercês; e eu e o governador Camarão de os defender de tudo o que pudessemos, e démos nossa viagem por bem empregada. *Meus senhores Hollandezes, meu camarada Camarão não está aqui, porêm eu respondo por ambos. Vossas mercês saibam que Pernambuco é sua pátria e minha, e que já não podemos soffrer tanta ausencia della: aqui havemos de perder as vidas, ou havemos de deitar a vossas mercês fóra della, e ainda que o governador geral e S. Magestade nos mandem retirar para a Bahia, primeiro que o façamos lhe havemos de responder, e dar as razões que temos para não desistir desta guerra.* O caso é que se vossas mercês se querem render, e entregar o Arrecife, lhe faremos todos os honrados partidos que forem possiveis; e se se enfadarem de estar encurrallados nesse Arrecife, e quizerem sahir a esparecer, e dar uma sahida cá por fóra, livremente o podem fazer, e aqui os receberemos com muita alegria, e lhe daremos a cheirar as



flores que produzem e brotam os nossos mosquetes. Deliberem-se com tempo, e despejem a terra, ou deixem-se ahi estar metidos, comendo e bebendo o que tiverem em seus armazens, ou mandem buscar muito provimento à Hollanda, porque o que a terra produzir havemo-lo mister para nós, e se vossas mercês mandarem vir armada de Hollanda, tambem nós temos rei e pai, que supposto que até agora se não tem mettido nesta facção da liberdade, todavia se vir que os da Companhia mandam armada de novo, tambem Sua Magestade nos mandará a sua, porque assim o pede a razão e a justiça, que acuda a seus vassallos nas tribulações. Deixem vossas mercês de fazer tanto gasto sem proveito, porque bem podem perder as esperanças de o tirarem jamais de Pernambuco. *E quando os nossos pecados (o que Deos não permitta) nos obrigarem a nos retirarmos, saibam de certo que havemos de deixar a terra tão raza como a palma da mão, e tão abrasada que em dois annos não dê fructo; e se vossas mercês a tornarem a plantar (o que não sabem, nem podem) nós viremos a seus tempos a lhe queimar em uma noite o que houverem plantado em um anno. Isto não são fabulas, nem palavras deitadas ao vento, porque assim hade ser. Guarde Deos a vossas mercês, e os converta de suas falsas seitas e heresias.*

*O Governador Henrique Dias.*  
(RIHGB, Tomo Terceiro, 1841, p. 258-260).

A fim de compreender o contexto em que Henrique Dias escreveu essa carta, foi consultada a obra *O Valeroso Lucideno e o Triumpfo da liberdade* escrita por Frei Manoel Calado, em 1668. Em seu prólogo, o religioso afirma ter sido “testemunha” daquele conflito e fez esse registro

Persuadido [...] de muytas importunaçoens de amigos, & obrigado do amor da Patria, & levado do primor, & timbre do nome Portugues; & sobre tudo por acudir pela honra, & infalivel palavra, & nome de S. Magestade, & dar alento aos moradores de Parnanbuco, para levarem com suavidade a carga dos trabalhos, & o peso da guerra, na qual andaõ em roda viva de dia, & de noite, por libertarem a terra das mãos dos Olandeses (CALADO, 1668).

Segundo Calado (1668), diante da perda de soldados e negros, os flamengos resolveram escrever duas cartas em nome de D. João para os pernambucanos, afirmando que eles receberiam reforços de Holanda para restaurarem Pernambuco e ocupar a Bahia. O religioso afirma que essas cartas, cujas datas eram 4 de outubro de 1645 e 5 de novembro de 1645, respectivamente, foram deixadas pelas ruas a fim de serem encontradas pelos pernambucanos e pretendiam “intimidar os moradores da terra, & perturbar os animos aos soldados” (CALADO, 1668, p. 333). Embora o governador João Fernandes Vieira, os mestres de campo André Vidal de Negreiros e Martim Soares e outras pessoas de entendimento tivessem visto essas cartas, optaram por não as responder. E esse teria sido o momento em que Henrique Dias tomou a iniciativa de enviar a carta acima reproduzida como resposta, para a qual não obteve tréplica

dos holandeses.

A leitura da carta de Henrique Dias apresenta alguns indícios relevantes para a análise aqui realizada: o primeiro é o fato de ele ser um homem instruído, no sentido de dominar as habilidades de leitura e escrita, o que lhe possibilitou conhecer o conteúdo das cartas holandesas e respondê-las. O segundo elemento diz respeito ao fato de ele responder as cartas sem consultar e/ou comunicar os outros responsáveis pela defesa dos interesses da metrópole, o que sinaliza uma relativa autonomia em relação às suas estratégias, que pode ser decorrente do fato de haver uma divisão entre os grupos: os soldados liderados pelos colonos, o terço dos homens negros e os indígenas liderados por Camarão. Observe-se, ainda, que ele afirma responder apenas por Camarão e não por todos aqueles que lutavam. O terceiro elemento diz respeito à ideia de pátria estar restrita a Pernambuco, conforme alertou Mariz (2003), uma vez que, no século XVII, não havia a concepção de unidade nacional, menos ainda, de independência de Portugal. Isso implica que a ideia de Pátria contida nos livros analisados ao mencionar esse episódio, se aplicam somente ao nordeste do país.

É importante ressaltar, também, que esta carta certamente foi escrita após a amputação de Henrique Dias, haja vista que ele menciona que perdeu a saúde e derramou sangue naquela batalha. Mas, ainda assim, ele enfatiza a sua disposição em arrasar com as terras produzidas pelos holandeses e enfrentá-los, de forma que perderia a vida em combate, se preciso fosse, mas não abandonaria os propósitos daquela guerra.

De sua trajetória, portanto, destaca-se que as informações são frutos das crônicas do século XVII quando, à frente de uma tropa de negros, ofereceu-se para auxiliar Mathias de Albuquerque numa guerra de resistência aos holandeses que haviam adentrado o nordeste brasileiro. Há controvérsias sobre a possibilidade de Henrique Dias ter sido um homem forro ou um sujeito escravizado que conseguiu a liberdade em decorrência da guerra, e sobre a data em que se ofereceu para servir junto às tropas luso-brasileiras (MELLO, 1988; MATTOS, 2006)<sup>103</sup>.

De toda forma, esse personagem ficou conhecido a partir do ano de 1633 em função de suas ações militares e graças à sua coragem e, desde o ano de 1636, foi conhecido pelo título de “Governador dos negros”, inclusive em documentos oficiais, como a Carta Régia de 21 de julho de 1638. Em 1639, recebeu do Conde da Torre, “a patente de cabo e governador dos crioulos, negros e mulatos, não só dos que então serviam, como dos que adiante viessem a servir, em todo o Brasil” (MELLO, 1988).

---

<sup>103</sup> Mello (1988) afirma que é possível encontrar informações nos documentos do Conselho Ultramarino de Lisboa que indicam que os serviços prestados por Henrique Dias remontam ao ano da chegada dos holandeses: 1630.

Ao final da guerra, em 1654, Henrique Dias receberia, também, a mercê da comenda do Moinho de Soure da Ordem de Cristo, sendo importante destacar que ele chegou a apresentar, pessoalmente, ao Conselho Ultramarino em Lisboa, em viagem realizada no ano de 1656, algumas petições solicitando novas mercês reais como remuneração aos serviços prestados durante a Guerra no Brasil<sup>104</sup>. É possível considerar que a representação de Henrique Dias nos livros didáticos foi elaborada a partir do reconhecimento que ele obteve junto ao governo da época colonial, somado à necessidade de se apresentar, ao público leitor do século XIX, personagens cujos comportamentos se caracterizassem pela fidelidade e patriotismo. No contexto colonial viveu, ainda, Zumbi dos Palmares, outro “líder” de negros que emergiu nos discursos dos livros didáticos não por se dedicar aos interesses da metrópole, mas, principalmente, por desafiar-los.

### 5.3 O líder quilombola Zumbi dos Palmares

Diferentemente de Domingos Calabar e Henrique Dias, identificados nos livros didáticos pela cor da pele, Zumbi não foi representado a partir de suas características físicas. Nesse sentido, sua identificação como “homem de cor” foi relacionada ao fato de ele pertencer a um quilombo constituído por “negros” e “africanos” que fugiam da escravidão, motivo pelo qual todos os discursos sobre esse personagem – com exceção de Lacerda (1887) que não o menciona – foram produzidos no contexto das narrativas do Quilombo de Palmares.

Na obra de Bellegarde (1831) Zumbi foi representado como líder do quilombo e responsável, portanto, por sua segurança, crescimento e organização<sup>105</sup>. Nas palavras do autor,

Hum Chefe electivo e vitalício **escolhido d’entre os mais bravos**, denominado *Zumbé*, estava encarregado de vigiár sobre a segurança e augmento da Povoação, executando por meio de Ministros de sua nomeação, huma especie de código, hoje infelizmente ignorado (BELLEGARDE, 1831, p. 142-143; itálico do autor, negrito nosso).

De acordo com o autor foi, principalmente, a bravura de Zumbi que o recomendou junto aos demais habitantes de Palmares a assumir o posto de chefe vitalício do quilombo. Sob sua

<sup>104</sup> Além da reivindicação por serviços prestados, Henrique Dias também reclamou, por meio de uma carta que enviou ao rei no ano de 1650, do tratamento recebido do Mestre de campo Francisco Barreto. De acordo com ele, diferentemente dos outros governadores que o tratavam com cortesia e o estimavam, Barreto o tratava com pouco respeito, com palavras indecentes, além de não conhecê-lo como soldado. O rei teria enviado uma carta ao mestre de campo, solicitando que ele mudasse o seu comportamento em relação a Henrique Dias e D. Diogo Pinheiro Camarão, Capitão-mór dos indígenas, que também havia apresentado queixas sobre ele (MELLO, 1988).

<sup>105</sup> Narrativa presente na quarta época, *O Brasil livre do jugo da Hespanha*, no tópico *Negros de Palmares*.

administração, a população de Palmares teria crescido, praticado a agricultura e fortificado a capital de Palmares ao longo de cinquenta anos, até que o governo de Pernambuco enviou 7000 homens da infantaria para destruí-lo no ano de 1697. Para Bellegarde (1831, p. 144; grifos do autor),

Este acontecimento deo lugar a hum d'aquelles rasgos que attestão ser o verdadeiro valor o mesmo em todas as especies do género humano. *Zumbé* vio os ferros que se lhe destinavão, e seus companheiros lendo nos olhos do Chefe o horror que lhe inspirava o captiveiro, souberão imital-o, e morrerão, despenhando-se do cume de hum alto rochedo.

É importante observar que a opção de Zumbi por se matar diante do ataque que seria fatal ao quilombo e que, certamente, o reduziria à escravidão, foi utilizada por Bellegarde (1831) para justificar a existência do “verdadeiro valor” em todas as raças, inclusive na raça negra, tal como fizera com Henrique Dias ao lhe atribuir uma conduta heroica na batalha liderada pelos portugueses.

Pinheiro (1860) também destaca a valentia e a coragem de Zumbi como características determinantes para sua escolha como líder dos quilombolas. No capítulo XIX, intitulado *Os Palmares*, o autor afirma:

Como não póde haver sociedade sem chefe, escolherão um d'entre os mais valentes e corajosos, a quem derão o nome de *Zombi*. Parece que era esta dignidade vitalícia, e que, semelhantes aos *morubixabas* dos nossos indigenas, commandavão os guerreiros nas pelejas, e administravão a justiça em tempo de paz (PINHEIRO, 1860, p. 104, grifos do autor).

A partir da narrativa de Pinheiro (1860), foi possível perceber, ainda, que a distinção de Zumbi – liderança fundamental nos tempos de guerra e de paz – em relação aos seus pares não se limitava à função que exercia e se fazia notar pelas suas condições de vestimenta e moradia. No primeiro caso, o autor afirma que os habitantes de Palmares usavam simples tangas para cobrir sua nudez, ao passo que os “principais” e suas mulheres se vestiam com “roupas roubadas”. É importante notar que Pinheiro (1860) não só descreve a hierarquia de Palmares, mas também constrói a representação daqueles que ocupavam altos cargos como ladrões.

No que diz respeito às condições de moradia, Pinheiro (1860, p. 106-107; grifos do autor) afirma que “a habitação de *Zombi*, a que alguns historiadores derão o pomposo nome de palácio, não devêra passar de uma immensa *senzalla*, rodeada por outras menores, em que habitavão os caudilhos principaes”. Cabe observar que, embora o autor evidencie uma dinâmica de organização e hierarquia no quilombo, ao comparar a casa de Zumbi a uma senzala, ele utiliza um enunciado que remete à conjuntura escravista, característica do contexto de sua

produção didática. Essa abordagem permite refletir sobre a possível adaptação da obra de Pinheiro (1860) ao contexto no qual escrevia, tendo em vista as fontes disponíveis para consulta, uma vez que, segundo Lara (2008, *apud* GOMES, 2011, p. 51), “os termos empregados para descrever a vida política, social e religiosa em Palmares são europeus”.

É importante destacar que nessa obra, particularmente, é possível perceber a coragem e a valentia atribuídas a Zumbi, no momento em que as tropas adentram o quilombo utilizando canhões e granadas. Nas palavras de Pinheiro (1860, p. 108; grifos do autor),

Primeiro no ataque, e ultimo na retirada, *Zombi* disputou palmo a palmo a posse de sua capital. Opprimido pelo numero, coberto de feridas, tomou a heroica resolução de não morrer escravo, e encaminhando-se com os seus mais esforçados batalhadores para o alto da montanha de que vos tenho falado, arrojou-se dela, e morreu com a liberdade.

Além da resistência de Zumbi na defesa de Palmares, o que ratifica a sua condição de líder, Pinheiro (1860) descreveu a sua morte, frente à possibilidade de ser escravizado, como uma decisão heroica. Nesse sentido, é possível afirmar que essa circunstância foi considerada emblemática pelos autores dos livros didáticos, uma vez que foi aludida por todos aqueles que mencionaram Zumbi<sup>106</sup>.

Na narrativa de Macedo (1865), Zumbi, sem ter sua coragem ou valentia mencionada, é brevemente representado como o chefe de uma “espécie de governo” existente em Palmares, que teria se matado no momento da “conquista” do quilombo pelos paulistas. Ao descrever esse episódio, o autor afirma que teria “zumbi e alguns dos seus principaes companheiros preferido a morte á escravidão, despenhando-se do alto de um rochedo alcantilado” (MACEDO, 1865, p. 257).

Sua presença no quadro sinóptico está associada à figura de Domingos Jorge Velho, responsável pela destruição do quilombo, tal como foi apresentado no capítulo 4. Cabe aqui enfatizar as questões que o autor elaborou sobre esse personagem e que se restringem a enfatizar seu nome e sua morte:

- Como se intitulava o chefe dos Palmares?
- Que foi feito dos chefes principaes de Palmares? (MACEDO, 1865, p. 266)

Em linhas gerais, o conjunto das obras evidenciou, principalmente, o apreço que Zumbi manifestava por sua liberdade e daqueles que viviam no quilombo e, nesse sentido, foi a sua

---

<sup>106</sup> Na obra de Lacerda (1887), Zumbi não foi mencionado, uma vez que o autor, como foi visto no capítulo 4, abordou o Quilombo de Palmares em apenas uma questão de seu livro e na tábua cronológica.

disposição para defendê-la que lhe permitiu assumir a liderança de Palmares. As narrativas permitem compreender que Zumbi desafiou o sistema escravista estabelecido, reunindo em torno de si pessoas com o mesmo ideal e governou Palmares de modo a garantir a segurança dessas pessoas, até o momento em que a sua resistência se mostrou insuficiente e ele teria optado por morrer “livre”.

A (re)construção da história de Zumbi, como se vê, articula-se à existência do próprio quilombo. Segundo Freitas (1984, *apud* Gomes, 2011), ele teria nascido no povoado de Palmares, em 1655, no mesmo ano em que o governador de Pernambuco, Francisco Barreto enviou, sob o comando do destacado comandante de guerra Brás da Rocha Cardoso, a primeira expedição para tentar destruí-lo. Zumbi contava poucos dias de vida, quando foi levado junto com outros prisioneiros e doado como presente a um padre português do distrito de Porto Calvo, chamado Antonio Melo. Este o teria batizado com o nome de Francisco, ensinado a ler e, aos dez anos, o transformou em seu coroinha.

O autor ressalta que o padre Antonio teria afirmado que Francisco demonstrava um “engenho jamais imaginável na raça negra” e poucas vezes manifestado em pessoas brancas, pois, aos dez anos, já sabia latim e avançava na aprendizagem do português. O (re)começo da história de Zumbi no quilombo teria ocorrido em 1670, quando ele fugiu para Palmares – onde teria uma carreira rápida – e trocou seu nome católico para Zumbi, de ascendência africana (FREITAS, 1984, *apud*, GOMES, 2011).

De acordo com Munanga e Gomes (2006), nessa ocasião, o quilombo estava sob o comando de Ganga Zumba que fez de Palmares um Estado livre, capaz de resistir a várias expedições e ataques, graças à coragem dos quilombolas e às técnicas de guerrilha utilizadas. Todavia, à medida que o tempo passava, os ataques ao quilombo tornavam-se mais violentos, o que acarretou a morte e prisão de líderes importantes e, conseqüentemente, a fragilidade de Ganga Zumba.

Os autores afirmam que, no ano de 1678, o governador de Pernambuco propôs um acordo aos palmarinos que incluía a liberdade daqueles que nascessem em Palmares; a oferta de terras para aqueles que aceitassem o acordo de paz, sua posterior conversão em vassalos da coroa portuguesa e, ainda, a liberação do comércio entre os quilombolas e os povoados vizinhos. Ganga Zumba aceitou esse tratado de paz e, ao fazer isso, contrariou Zumbi, que acreditava que a paz só seria possível numa sociedade livre e independente, enquanto o acordo previa o retorno dos quilombolas à condição de escravizados. Por essa razão, em 1680, Zumbi assumiu o comando do quilombo, ao passo que Ganga Zumba e seus seguidores se retiraram para as terras doadas pelo governo. Entretanto, em decorrência de desentendimentos, Ganga

Zumba foi envenenado e seus seguidores, que não se viram contemplados pela liderança de seu irmão Ganga Zona, optaram por retornar a Palmares e seguir Zumbi.

O governo de Pernambuco teria planejado, então, uma nova investida contra o quilombo em 1688, que foi adiada para 1692, a fim de aguardar pelo bandeirante contratado para comandar o ataque, Domingos Jorge Velho, que na ocasião, estava no Rio Grande do Norte combatendo uma revolta indígena. Ao retornar para destruir o quilombo, o bandeirante e suas tropas seriam surpreendidas pelas emboscadas dos quilombolas e só conseguiriam seu objetivo em 1694, com o reforço de duzentos homens e seis canhões.

É importante destacar que a morte de Zumbi, propriamente dita, abordada nos livros didáticos como o momento em que ele toma decisões “heroicas” e “de valor”, foi reconstruída pela historiografia contemporânea. Para Santos (1995, *apud* MUNANGA e GOMES, 2006), Zumbi escapou com dois mil quilombolas na noite do ataque e chegou a ser visto no quilombo, no ano seguinte. A autora afirma, também, que a sua morte foi decorrente da delação de um homem de sua confiança, que, capturado e torturado, revelou o seu esconderijo. Em poder dos bandeirantes, Zumbi teria lutado até a morte, ocasião em que seu corpo foi levado para os oficiais da Câmara de Porto Calvo, sua cabeça decepada e, em seguida, enviada a Recife para ficar exposta na praça principal.

Gomes (2011, p. 69) corrobora a versão do assassinato e decapitação, acrescentando que “a tese do suicídio de Zumbi” foi definitivamente enterrada por Décio Freitas, pesquisador que também sinalizou para a existência da “escravidão” no quilombo de Palmares. O autor ainda acrescenta que a narrativa do suicídio pode ter sido interpretada a partir de um parecer do Conselho Ultramarino de 1694, no qual foi mencionado que Zumbi ocupou um dos postos mais arriscados na batalha e, também, que 350 negros se precipitaram de um rochedo.

Gomes (2011) afirma, ainda, que essa versão teria sido difundida por Rocha Pita, um senhor de engenho e literato baiano<sup>107</sup>. Ele publicou, em 1730, o livro *História da América portuguesa*, que, segundo França e Ferreira (2012, p. 52), “inaugura uma linha de tradição no que diz respeito à descrição do quilombo e de seu líder”. Em sua obra – que serviu de referência para aqueles que o sucederam<sup>108</sup> – ele destaca a formação do quilombo, suas leis, o terror e a aflição que causava na vizinhança, a existência de uma espécie de príncipe cujo nome era “Zombi”, sua destruição e o suicídio de seu chefe e de seus mais valiosos guerreiros. Vale ressaltar que para Rocha Pita, “Zombi” se referia a um cargo ocupado por aquele mais justo e

---

<sup>107</sup> Gomes (2011) destaca que esta versão foi questionada por Nina Rodrigues.

<sup>108</sup> Bellegarde (1831) o menciona no prólogo de seu livro como uma das fontes consultadas e, também, no capítulo que trata sobre Palmares.

valente, um título que equivalia a “diabo” na linguagem dos quilombolas e não a uma pessoa<sup>109</sup>.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que os registros sobre Palmares e, conseqüentemente, a breve abordagem sobre Zumbi nos livros didáticos, podem ser compreendidos a partir da proposta mais ampla de escrita da história do Brasil no século XIX. Sua resistência possibilitou aos autores reiterar a capacidade da metrópole de manter seus interesses, uma vez que segundo França e Ferreira (2012), a construção de Zumbi como herói brasileiro sofreu uma série de transformações ao longo da história. Ela começa com uma abordagem superficial nos séculos XVII e XVIII, passa pela sua condição de líder cujo valor estava relacionado à conduta de Domingos Jorge Velho no século XIX, até sua consagração como pioneiro na luta pela liberdade no Brasil e herói das minorias, nos séculos XX e XXI.

#### **5.4 Evidências e omissões sobre a população negra nos livros didáticos**

De acordo com Rocha e Somoza (2012, p. 21), o livro didático constituiu um “dispositivo fundamental no projeto de difusão da escolarização em massa que acompanhou a constituição dos Estados Nacionais”, em cuja materialidade são evidenciadas intenções, regulações e objetivos que remetem aos valores de uma época, suas representações e práticas escolares.

Compartilhando dessa perspectiva, foi possível observar que os autores dos livros didáticos de História do Brasil do século XIX estavam alinhados, sobretudo, com o projeto político do IHGB de construir uma narrativa que privilegiasse episódios e sujeitos que contribuíram para a gênese, Independência e consolidação do Brasil, ao mesmo tempo em que seriam eliminadas ou amenizadas as tensões sociais presentes no processo de constituição do país enquanto nação civilizada.

Esse projeto político teve desdobramentos no campo educacional, haja vista que a criação do CP II possibilitou a consolidação da História do Brasil como disciplina escolar e, também, a elaboração de livros didáticos voltados para o seu ensino. Foi possível verificar que esse processo foi acompanhado de mudanças significativas na organização do saber histórico escolar, também na instrução primária. A História do Brasil, inicialmente utilizada como texto didático para o treino da leitura, nesse nível de ensino, passou a ser considerada um conteúdo específico a partir da regulamentação de reformas educacionais do período.

Nesse sentido, é importante salientar que a estrutura dos livros didáticos analisados se

---

<sup>109</sup> Essa abordagem foi contestada por Ferdinand Denis em sua obra *Brasil*, que afirma que entre as comunidades africanas, o termo *Zombi* ou *Zombé* significava “gênio terrível” (FRANÇA, FERREIRA, 2012).



alterou, significativamente, à medida em que se avançou para o final do século XIX. Essa mudança pode ser justificada pela consolidação dos projetos educacionais voltados para a escolarização da sociedade, especialmente a instrução primária, articulada à constituição de um método de ensino que favorecesse a aprendizagem dos alunos a partir da atuação do professor.

Conforme apresentado no capítulo 2, Bellegarde (1831) elaborou sua obra em forma de narrativas longas, ao passo que Pinheiro (1860) reduziu o conteúdo apresentando episódios da história do Brasil. Em 1865, Macedo elabora as lições, seguidas de explicações, quadro sinóticos e perguntas e Lacerda (1887) organizou todo o seu livro a partir de perguntas e respostas. Para essa reflexão, é importante retomar o exemplo das obras de Macedo (1861;1865), pois elas explicitam bem esse processo: enquanto no livro destinado aos alunos do CP II (ensino secundário) o autor apresenta lições e quadro sinóticos, o livro voltado para a instrução primária apresenta esses elementos acrescidos de perguntas que reforçam o conteúdo a ser aprendido, o que demonstra que a organização de cada obra, teve em vista o perfil de seu público escolar.

Foi possível observar a relação entre a organização dos livros didáticos e o conteúdo apresentado sobre a população negra, pois ele foi reduzido à medida em que se chegava ao final do século. Nos livros de Bellegarde e Pinheiro, por exemplo, publicados nos anos de 1831 e 1860, quando o método adotado era das narrativas, o Quilombo de Palmares – e aqui também cabe mencionar Domingos Calabar – foi abordado em um capítulo específico. Nos livros didáticos de Macedo e Lacerda, publicados em 1865 e 1887, esse tema foi abordado em três parágrafos e em poucas questões, respectivamente. Entretanto, se o método sofreu alterações em relação aos objetivos de aprendizagem, o conteúdo abordado apresentou permanências. Nessa perspectiva, foi possível realizar algumas constatações que dizem respeito não somente ao que foi evidenciado pelos autores sobre a população negra em seus livros didáticos, mas também, ao que foi omitido.

#### **5.4.1 A cor da pele como elemento de identificação dos sujeitos**

Ao utilizarem como recurso a representação de alguns personagens a partir de características físicas – como fizeram com o “pardo”, “mameluco” ou “homem de cor” Domingos Fernandes Calabar e com o “preto” ou “negro” Henrique Dias –, os autores evidenciaram que a cor da pele foi um elemento considerado relevante na representação desses sujeitos. Essa abordagem nos remete a duas questões significativas: a primeira é a diversidade de termos utilizados, que, numa perspectiva histórica, apresentam sentidos variados que vão

desde a origem geográfica do sujeito ao seu estatuto jurídico e a segunda é o registro, ainda que superficial, da mestiçagem brasileira.

A fim de compreender as implicações desses termos na representação dos personagens, recorreu-se, num primeiro momento, às contribuições de Barros (2009), para quem, a “cor” é uma diferença historicamente construída. Para fundamentar sua perspectiva, o autor oferece elementos para se pensar a construção da cor “negra” de forma mais ampla, apontando para o fato de que, entre os séculos XVI e XIX, os africanos não se identificavam entre si a partir dessas categorias. Elas foram criadas a partir da presença europeia no continente, que, ao mesmo tempo, estabeleceu a identificação geográfica da “África” para o continente e africanos para seus habitantes, que, também, passariam a ser classificados como “negros” em função de suas características físicas.

Barros (2009) ressalta que esses sujeitos se percebiam como grupos tribais, muitas vezes hostis e portadores de características próprias até o momento em que a diferença “negra” superou as diversas etnias que definiam a sua identidade, por meio de sua “indiferenciação”, ou, se se preferir, pela “homogeneização” desses sujeitos a partir da cor de sua pele. O autor ressalta, no entanto, que esse foi um processo que se estendeu ao longo de quatro séculos, ao mesmo tempo que a concepção de “escravizado” também era construída. Isso implica que a diferença “negra” se constituiu como uma forma de representação produzida por outros e não pelos próprios sujeitos, num contexto de disputas, marcado pelos objetivos de submissão e escravização.

A consolidação da diferença “negra” foi, sobretudo, um processo no qual se procurou eliminar de forma gradual as diferenças dos africanos, mesclando as tribos, etnias e clãs sem, contudo, as confundir (MATTOSO, 1982, *apud* BARROS). A partir dessa “indiferenciação”, os africanos foram classificados, segundo o seu ambiente de origem, com termos que correspondiam, na maioria das vezes, a regiões geográfico-administrativas das quais eram exportados. O autor acrescenta, ainda, que novas terminologias foram criadas no Brasil, pelos próprios africanos, para atender à necessidade de estabelecer padrões de sociabilidade e formas de expressão cultural, bem como evidenciar relações sociais. Ele afirma que,

Grosso modo, podemos dizer que as “etnias do tráfico (cabindas, angolas, congos, benguelas, etc.) são construções bastante artificiais, geradas pelos circuitos de apresamento e exportação do tráfico, em contraste com as “etnias de origem” e as “etnias de diáspora”, que já surgiram naturalmente – as primeiras na África, as segundas no mundo escravista colonial (BARROS, 2009, p. 88).

Durante a vigência da escravidão novas terminologias foram criadas, sendo a primeira delas, aquela que diferencia o africano – nascido em África – do crioulo – sujeito de pele negra nascido no Brasil – e a elas se seguiram o preto, pardo, o mulato e o cabra, num processo de classificação que não se limitaria às características físicas. Fonseca (2007) chama atenção para esse movimento de ressignificação de termos relacionados à população negra no Brasil, uma vez que eles oferecem indícios para se compreender tanto a classificação racial, quanto a origem e lugar social dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o autor menciona a existência, no século XIX, da equivalência<sup>110</sup> dos termos preto e africano, utilizado para identificar sujeitos livres e escravizados, ao mesmo tempo em que problematiza a utilização do termo cabra e pardo, haja vista a utilização desses termos para definir os sujeitos, principalmente, em sua relação com o mundo da escravidão. No caso do termo cabra, Fonseca (2007) afirma que sua utilização esteve, inicialmente, relacionada aos indígenas, passando a definir questões relacionadas ao gênero (masculinidade) e à própria miscigenação, estando marcados, ainda, por forte carga moral negativa. Entretanto, suas análises evidenciaram, ainda, o uso desse termo para identificar sujeitos livres com maior proximidade à escravidão.

A identificação de pardo, por sua vez, estaria relacionada com a condição de liberto dos sujeitos, tendo em vista, particularmente, as mudanças ocorridas no século XIX, quando a liberdade deixou de ser um *status* relacionado apenas aos sujeitos brancos (MATTOS, 1998, *apud* FONSECA, 2007). Nesse sentido, Barros (2009, p. 92) pondera que pardo era uma categoria “que o indivíduo não raro ostentava com certo orgulho para distanciar-se mais da ideia de escravidão associada aos negros”.

A complexidade de categorização dos termos que, historicamente, foram utilizados para identificar a população negra no Brasil também se evidenciou no vocabulário étnico racial do século XIX. De acordo com Osorio (2003), os termos remetiam a condições e elementos diversos, tais como: 1) à posição dos sujeitos em relação ao sistema escravista, que permitia chamá-los de escravo, livre, forro, peça; 2) à sua origem étnica: nagô, angola, mina; 3) ao processo de mestiçagem a que estavam expostos: crioulo, caboclo, mulato, mameluco, cafuzo; e, ainda, 4) às diferentes tonalidades de pele: negro, branco, pardo, preto, retinto, dentre outras.

Ao retomar os termos levantados por Schwarcz (1987) na obra *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*, em que esta analisou

---

<sup>110</sup> O autor ressalta que essa equivalência foi constatada nas listas nominativas da população de diferentes distritos de Minas Gerais, o que não significa que o termo preto não tenha sido utilizado em outros contextos sociais para designar de forma genérica os descendentes de africanos, inclusive, de forma pejorativa (FONSECA, 2007).

notícias de fugas de sujeitos escravizados em jornais, o autor destaca que

a necessidade de caracterizar bem o fugitivo para que pudesse ser identificado a partir do texto leva à elaboração de cores compostas, com outros termos de cor definindo nuances, ou com outras categorias de termos étnico-raciais: pardo quase branco, preto retinto, cobre azeviche, preta de angola, crioulo bem preto, etc (OSORIO, 2003, p. 18).

A essas características ainda eram acrescentadas outras, como altura, idade, tipo de cabelo, domínio de algum ofício, da leitura e da escrita. Osorio (2003) afirma que, dentre os vários termos disponíveis, o preto, o pardo e o branco eram os mais utilizados, sendo os dois primeiros destinados a classificar a população escravizada – o que não significa que sujeitos livres e alforriados não pudessem ser assim identificados. Nessa perspectiva, no primeiro censo oficial realizado no Brasil, no ano de 1872, esses termos foram escolhidos como categorias de classificação racial<sup>111</sup>. Em outras palavras, o Censo não criou essas classificações, apenas incorporou termos de uso corrente na sociedade brasileira do século XIX a fim de atribuir maior uniformidade e confiabilidade aos dados coletados.

Numa outra dimensão, Schwarcz (1987, *apud* OSORIO, 2003, p. 30; grifos do autor) apresenta outra consideração relevante sobre a identificação dos “homens de cor” no Brasil. Ela afirma que,

em fins do século XIX os termos negro e preto eram usados em contextos bem distintos: negro era aplicado aos insubmissos, capoeiras e quilombolas e àqueles que se recusavam à dominação branca e à adesão ao ideal de brancura imposto pela brasilidade; enquanto preto era reservado aos escravos e alforriados submissos, que se contentavam com a posição subalterna e se esforçavam para cruzar as portas do “mundo dos brancos”.

Conforme o exposto, os termos relacionados à identificação étnico-racial no contexto do século XIX não tinham um sentido único e fixo, podendo ser ressignificado de acordo com as circunstâncias sociais, definindo não somente as características físicas de um sujeito como a sua situação em relação ao sistema escravista e o seu comportamento.

Entretanto, é preciso considerar, no caso dos livros aqui analisados, que se trata de “homens de letras” do século XIX representando “homens de cor” do século XVII, a partir de documentos da época em que viveram. Henrique Dias foi identificado nas crônicas do século XVII como crioulo, preto e negro, termos que se mantiveram no século XIX. O mesmo ocorre com Domingos Calabar, que, nos mesmos contextos, foi identificado, primeiramente, como

---

<sup>111</sup> O referido censo ainda continha a categoria “caboclo”, cuja função era identificar os indígenas (OSORIO, 2003).

mulato e mameluco e, nos livros didáticos, como pardo e mameluco. Tendo em vista que ambos eram livres, é possível acreditar que os termos utilizados para descrevê-los no século XIX se referissem a essa condição, o que sinalizaria, então, a permanência de um significado atribuído no século XVII. Ao mesmo tempo, essa abordagem que enfatiza a sua “cor”, reitera o seu pertencimento étnico-racial como elemento que os diferenciava dos outros sujeitos, uma vez que, na representação dos outros personagens, conforme já mencionado, esse elemento foi omitido.

No que diz respeito a Domingos Calabar, é importante destacar que sua representação como “pardo” ou “mameluco” traz indícios de que, embora a mestiçagem ocorresse desde o período colonial, o século XIX configurou um momento em que abordá-la poderia comprometer a história de um país que pretendia apresentar-se como a continuidade de uma civilização europeia (branca). Como foi visto, um dos motivos pelos quais a obra de von Martius não se efetivou como um modelo para escrita da história do Brasil foi a ênfase atribuída pelo naturalista ao processo de mestiçagem da população brasileira, que contrariava os projetos do IHGB, conforme aponta Guimarães (1995)<sup>112</sup>.

Apesar da imprecisão e complexidade que caracterizam a classificação das pessoas de cor no Brasil, foi possível perceber, ainda, que as atribuições de características físicas pelos autores aos personagens correspondem, em certa medida, a uma perspectiva que associava a “cor” dos sujeitos ao seu comportamento. Salvo Macedo (1865), que chama Henrique Dias de negro, na maioria das vezes ele é chamado de “preto”, bem como os já mencionados fiéis escravizados da obra de Pinheiro (1860), ao passo que os escravizados de Palmares são, geralmente, identificados como “negros”. Esse modo de identificar os personagens pode estar relacionado à submissão dos primeiros à sua condição subserviente e fiel e à rebeldia dos últimos em relação ao sistema escravocrata.

Outro elemento relevante na discussão da cor dos sujeitos é o fato de os autores utilizarem os termos “africano”, “negro” e “escravo” nos livros didáticos, estabelecendo uma equivalência entre eles. Esse modo de se referir à população africana e aos seus descendentes escravizados, com termos diversos – que se referiam ao seu continente de origem, à sua cor e ao seu estatuto jurídico – pode ter levado à reelaboração de seus significados, contribuindo para

---

<sup>112</sup> No século XX, a mestiçagem seria abordada numa outra perspectiva, como, por exemplo, no livro didático *Nossa Patria*, no qual o autor enfatiza que “a população do Brasil se formou dessas tres raças que temos indicado: os índios, que já estavam aqui; os africanos, que vieram como escravos; e os europeus, que tomaram conta do paiz. Por isso, o brasileiro tem as qualidades mais notaveis dessas tres raças: – é ativo, amoroso e inteligente” (POMBO, 1925, p. 35).

consolidar o fato de um africano, mesmo livre, ser “lido” socialmente como escravizado<sup>113</sup>.

Em suma, foi possível verificar que a caracterização dos povos africanos, num primeiro momento, como “negros”, e a multiplicidade de classificações que a partir daí foram criadas para identificar os afrodescendentes constituíram-se, historicamente, como um processo dinâmico e complexo, com critérios que consideraram inúmeras variáveis segundo o contexto em que eram produzidas e utilizadas. Por essa razão, a abordagem aqui realizada sobre a representação dos “homens de cor” nos livros didáticos considerou variadas possibilidades, uma vez que a compreensão dos diversos critérios que definiam os modos pelos quais eles foram historicamente classificados demanda uma investigação mais aprofundada.

#### **5.4.2 Os livros didáticos de História do Brasil no século XIX e a conduta dos brasileiros**

As análises permitiram constatar que os autores dos livros didáticos aqui analisados, alinhados ao projeto de nação brasileira que se constituiu no século XIX, também construíram representações de condutas consideradas desejáveis e condenáveis. Foi possível verificar, ainda, que essas condutas tiveram como referência a atuação de determinados personagens em alguns episódios da história do Brasil, tais como a sua descoberta, a independência e a invasão holandesa, dentre outros.

O livro do cônego Pinheiro (1860) é o que mais elementos apresenta nesse sentido, a começar pelo primeiro capítulo que trata do descobrimento do Brasil, em cujo final o autor incita os leitores a contribuírem para o progresso do país da seguinte forma: “Assim foi descoberto o paiz em que nascestes, e para cuja grandeza e prosperidade deveis contribuir” (PINHEIRO, 1860, p. 10). Esse compromisso que o brasileiro deveria assumir com o progresso da nação também encerra a obra do cônego, que assim adverte os leitores no último capítulo, ao descrever a independência do Brasil: “Vós meus meninos, que tivestes a ventura de nascer nos novos tempos abençoai os nomes dos obreiros da civilização, que vos derão uma pátria, dotando-a de livres instituições, e completai seu generoso pensamento tornando prospero e respeitado o Brasil que elles tanto amarão” (PINHEIRO, 1860, p. 179; grifos nossos).

Essa abordagem do público leitor, em especial, remete-nos aos objetivos da educação na perspectiva positivista, que entendia que ela deveria ser iniciada em casa, pela mãe, no

---

<sup>113</sup> Essa equivalência pode ser observada quando se encontram afirmações de que os negros eram proibidos de frequentar as instituições escolares públicas no Brasil imperial, quando a legislação restringia o acesso apenas aos escravizados (FONSECA, 2007; VEIGA, 2008).

sentido de procurar desenvolver na criança o amor aos seus superiores e a veneração aos seus ancestrais. Nas palavras de Faustino e Gasparin (2001, p. 165-166),

No estudo da História, o aluno deveria memorizar os acontecimentos passados – da sociedade civilizada – para que nunca se esquecesse do ônus pago por seus ancestrais, para que o mundo pudesse se modernizar e progredir. O culto aos antepassados, aos heróis, foi muito importante, juntamente com o respeito às tradições e aos símbolos, que representaram essas tradições, tendo a função de manter sempre viva a memória dos acontecimentos passados.

Ao chamar atenção do público leitor para os feitos dos grandes personagens da História do Brasil, Pinheiro (1860) pretende que eles sejam, ao mesmo tempo, modelos de conduta a ser seguida e dignos de reverência, pois os brasileiros do século XIX seriam herdeiros de suas obras e, por essa razão, deveriam cultuá-los e dar continuidade ao que fizeram no passado a fim de assegurar a grandeza e progresso da pátria.

No capítulo IX, *Tomada e restauração da Bahia* (1624-1625), ao narrar a primeira invasão dos holandeses na Bahia, então capital do Brasil, em 1624 e sua derrota no ano seguinte, Pinheiro (1860) chama atenção dos leitores para o fato de que D. Fradique de Toledo, comandante das tropas luso-holandesas, ao saber que alguns moradores da região abraçaram a causa dos holandeses e que seus nomes constavam num livro de registros, solicitou a lista a Kiff, comandante holandês, a fim de punir os referidos sujeitos. Ocorre que Kiff não só negou a existência do livro, mas também providenciou que o mesmo fosse queimado, numa atitude que, segundo Pinheiro (1860), honrava os holandeses de modo que mereciam ser aplaudidos por seus inimigos. Essa circunstância levou o autor a ponderar: “Admirai, meus meninos, tão digna acção, e procedei semelhantemente em idênticas circunstancias” (PINHEIRO, 1860, p. 56). O cônego procurou, por meio do exemplo, definir para os leitores um modelo de conduta a ser seguido a partir de uma narrativa em que o bem da população brasileira precisou ser resguardado.

O mesmo ocorre no que diz respeito à prescrição de condutas cujas referências foram os “homens de cor” abordados e sua atuação na História do Brasil. Foi possível observar que, embora os autores não tenham indicado, de forma direta, o modo como os leitores deveriam se comportar, suas narrativas concorrem para condenar o comportamento de Domingos Calabar e Zumbi dos Palmares e valorizar a conduta de Henrique Dias. Os dois primeiros representam as condutas reprováveis, uma vez que eles não se alinharam aos interesses da metrópole e, como consequência, foram punidos: Calabar condenado à forca por traição e Zumbi teve o seu quilombo destruído, o que o teria levado ao suicídio para não ser escravizado. Henrique Dias,

por sua vez, era o patriota ideal por ter abraçado a causa da metrópole, disposto a ir até as últimas consequências. Ele mesmo afirmou em carta que perderia a vida em campo para defendê-la, se preciso fosse, e, segundo Mello (1988), Henrique Dias foi ferido, pelo menos, oito vezes durante a guerra.

Logo, a sua biografia ganhou notoriedade tanto no IHGB quanto nos livros didáticos, num movimento que pode ser entendido como uma tentativa de consagrar Henrique Dias, não somente como um herói, mas também como um exemplo a ser seguido, haja vista a “pedagogia cívica” do século XIX que pretendia educar a nação por meio da divulgação de vidas exemplares (GUIMARÃES, 1995; ENDERS, 2000). Nessa perspectiva, as condutas de dois escravizados tornam-se particularmente importantes, pois Pinheiro (1860) chama atenção dos leitores para o escravizado de Francisco Dias Deiró, o “preto digno”, e Nicoláo. Ocorre que o motivo pelo qual o autor destaca a atuação desses sujeitos é o fato de eles se comportarem com resignação e fidelidade aos seus senhores.

Nesse sentido, tornou-se importante ponderar sobre o público escolar do século XIX e refletir sobre as implicações do ensino de história na instrução primária, pois, a partir do momento em que se considera a presença de estudantes de cor nas escolas, reforça-se a hipótese que sustenta esta tese, de que os livros didáticos de História do Brasil do século XIX não só reproduziam os lugares sociais, mas também os reiteravam por meio de seus discursos.

Conforme visto no capítulo 2, os alunos e alunas da instrução primária no Brasil imperial constituíam um grupo diversificado do ponto de vista étnico-racial e, segundo demonstram Veiga (2009) e Pasche e Nascimento (2015), a instrução pública, além do interesse de civilizar os pobres, também constituiu uma demanda da própria população, que reivindicava vagas nas escolas públicas ou subvenção nas escolas particulares.

Muitas vezes, o público escolar era majoritariamente negro, como aponta Fonseca (2007) em sua pesquisa sobre o perfil racial dos alunos da Província de Minas Gerais, desenvolvida a partir da análise de registros censitários na década de 1830. Ocorreu, ainda, de o público escolar ser exclusivamente negro, conforme constatado por Silva (2000), ao analisar uma experiência de escolarização primária na década de 1850, no Rio de Janeiro, realizada por Pretextato. Ele, um professor que se identificou como negro, buscou atender a uma solicitação de pais e mães de crianças “pretas e pardas”, que alegavam que as mesmas não aprendiam nas outras escolas, em função do preconceito que sofriam.

Esses elementos apresentam indícios de que alunos negros, pardos e mestiços, de modo geral, inseridos no projeto de civilização pretendido pela escola pública primária, também poderiam identificar nos comportamentos de Henrique Dias e dos sujeitos escravizados, que



são enaltecidos, um modelo a ser seguido. Em outras palavras, aos sujeitos negros caberia sempre a servidão: quando escravizados, servir ao seu senhor e quando livres, cultivar e servir a pátria. Essa reflexão se torna ainda mais relevante quando associada ao estudo de Arantes (2013) que verificou 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, *apud* ARANTES, 2013, p. 86).

É importante ter em vista que é pelas mãos do cônego que se encontram os vestígios mais contundentes no que diz respeito à tentativa de definir a conduta ideal dos alunos e alunas brasileiros do Império (brancos e negros), uma vez que a atitude dos servos fiéis só foi registrada pelo religioso, por exemplo, o que implica tentativa de articular à História do Brasil uma espécie de manual de condutas para o público escolar. Nesse sentido, o que se tem no conjunto das obras analisadas, especialmente na obra de Pinheiro (1860), é a construção, a partir do comportamento dos diferentes sujeitos, de novos sentidos para heroísmo, dignidade, fidelidade e nobreza. Essas virtudes, quando relacionadas à população negra, enfatizavam a subserviência e a fidelidade aos senhores e à pátria brasileira. Convém, ainda, ressaltar que o livro de Pinheiro (1860) é peculiar pelo fato de ele procurar estabelecer um diálogo direto com o público-leitor, chamando a atenção dos mesmos todo o tempo, a fim de convencê-los de um comportamento digno de ser admirado e/ou reproduzido.

#### **5.4.3 A elaboração de uma História do Brasil na perspectiva do “Tribunal da posteridade”**

A análise dos discursos sobre a população negra no conjunto das obras permitiu constatar, principalmente, o protagonismo dos sujeitos em relação à abordagem da população negra escravizada e da escravidão, propriamente dita. Em outras palavras, omitiram a escravidão enquanto sistema e evidenciaram os “homens de cor”, livres e escravizados. No que se refere à escravidão, verificou-se que os autores a abordaram de forma descontextualizada e genérica e só a problematizaram, apontando que ela era injusta e cruel, quando ela foi associada

aos indígenas. A escravidão africana só foi mencionada como uma condição “por vezes insuportável” quando os autores precisaram justificar a existência do Quilombo de Palmares.

Nesse sentido, considerou-se que os autores de livros didáticos do século XIX produziram suas obras segundo os pressupostos do “tribunal da posteridade”, que regulamentava as publicações do IHGB, cuja prerrogativa era silenciar acontecimentos contemporâneos, principalmente aqueles que envolvessem os sujeitos que ainda estivessem vivos (GUIMARÃES, 1995; MENDES, 2010). Exemplar, nesse sentido, é a obra de Pinheiro (1860, grifos nossos), na qual o autor faz a seguinte afirmação no prólogo: “Parei na proclamação da independencia do imperio; porque *tão faustos acontecimentos abrem os tempos contemporaneos, que não posso, nem devo escrever*”. Considerando-se que a sua obra aborda do descobrimento do Brasil até a Independência em 1822, o seu livro, que foi publicado em 1860, deixou de mencionar fatos que ocorreram num período de quase 40 anos. Entretanto, o modo como o autor finaliza sua obra é ainda mais significativo, pois ele pondera que “proclamada a independencia, inaugurado o imperio justo é que ponha tambem termo a minha tarefa. *Difficil é fallar dos vivos, ou daquelles cujos tumulos estão ainda tepidos: para elles não começou o juízo da posteridade* (PINHEIRO, 1860, p. 179, grifos nossos).

Mais do que um recorte cronológico estabelecido pelos autores, que eram sócios do IHGB, é possível acreditar que eles não se sentiam “autorizados” a tratar de todo e qualquer assunto na escrita de uma história para o Brasil, uma vez que estavam familiarizados com os estatutos da instituição e partilhavam de suas prescrições no que diz respeito ao projeto de construção da identidade nacional.

É importante ter em vista que, no prólogo de Bellegarde (1831, p. 7), cujo livro foi publicado antes da fundação do IHGB, o autor afirma: “Quanto á parte contemporanea que nos diz respeito, limitamo-nos á pura e ingenua exposição dos factos, por assim o exigir o plano D’este Epitome”. Embora também não aborde a escravidão, ele não menciona que os fatos contemporâneos não deveriam ser abordados e por isso o seu resumo contempla episódios que ocorreram até o ano de 1828, três anos antes de sua obra ser publicada.

No que diz respeito à população negra, especificamente, foi possível perceber que os temas que eles abordaram em seus livros didáticos coincidem, em certa medida, com aqueles publicados pela RIHGB. Exemplar nesse sentido é o fato de Guimarães (1995) ter afirmado que encontrou apenas três documentos relacionados à população negra na RIHGB<sup>114</sup>, entre os

---

<sup>114</sup> A autora não menciona a carta de Henrique Dias, reproduzida neste capítulo, bem como o texto *Extinção da escravidão no Brasil*, publicado em 1888. Entretanto, ela destaca que “o fim do cativoiro [...] teve “sua memória cunhada em medalhas de ouro, prata e cobre, com a effigie da princesa regente [...]”. Além de uma sessão

anos de 1838 e 1888, sendo dois relacionados ao Quilombo de Palmares e um que tratava da biografia de Henrique Dias, elaborada por Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, ao passo que foram publicados 29 textos sobre os indígenas no mesmo período<sup>115</sup>.

É possível acreditar, portanto, que a escravidão era interpretada como uma realidade constrangedora para o Brasil, motivo que pode justificar a abordagem das leis de 1850 e 1887 nas obras de Macedo (1865) e Lacerda (1887), respectivamente. Uma vez que registrar que o país libertava, gradativamente, os cativos, poderia sinalizar para as outras nações do mundo que ele estava cada vez mais engajado em seu projeto de civilização. Daí os autores priorizarem a abordagem das leis em detrimento da escravidão e das manifestações sociais e políticas que caracterizaram a sociedade brasileira e marcaram o contexto da produção de seus livros.

Nessa perspectiva, é importante considerar, também, que os historiadores do império só tiveram a chancela do IHGB para “estudar” os “homens de cor” com o advento da abolição. À luz da Constituição vigente, é possível imaginar que, se o requisito para ser considerado brasileiro ou brasileira era a liberdade, os livros didáticos de História do Brasil do século XIX, cujo objetivo era construir sua identidade como nação, foram um instrumento que procurou, à sua maneira, representar apenas aqueles que atendiam a essa condição. Vale lembrar que Domingos Calabar, Henrique Dias e Zumbi dos Palmares, embora fossem “homens de cor”, eram livres. Esse critério não interferia na produção literária, por exemplo, haja vista que Joaquim Macedo tomou a escravidão como problemática central de sua obra *As vítimas-algozes*.

A influência do “tribunal da posteridade” na produção didática dos autores também foi identificada a partir da realização de um levantamento bibliográfico que permitiu cotejar os

---

extraordinária, dedicada a celebrar o ato de 13 de maio” (GUIMARÃES, 1995, p. 543). É importante ressaltar que não foi realizado nesse trabalho um levantamento exaustivo com vistas a identificar textos sobre a escravidão na RIHGB.

<sup>115</sup> A presença dos indígenas nos livros didáticos pode ser compreendida pela alteração dos Estatutos do IHGB, que a partir do ano de 1851, além das seções de História e Geografia, criou a seção para estudos de “arqueologia, etnografia e línguas indígenas” (GUIMARÃES, 1995, p. 486). Em outras palavras, havia, por parte de seus integrantes, um interesse particular em dedicar-se à produção de conhecimento sobre esse grupo no Brasil. É possível atribuir essa presença dos indígenas nas publicações do IHGB e, também, nos livros didáticos, a partir da influência do Romantismo, que, segundo Klébis (2015), foi um movimento artístico que se iniciou na Europa, ao final do século XIX, procurando romper com o passado clássico e cuja principal característica foi o posicionamento ideológico e subjetivo do autor diante do mundo. No Brasil, o Romantismo se articulou ao movimento pela Independência do país e à demanda por uma arte que expressasse a identidade da nova nação, que rompia vínculos culturais e políticos com a metrópole. De acordo com Ricúpero (2001, *apud* KLÉBIS, 2015), o Romantismo no Brasil se estabelece a partir de uma contradição que aponta a mestiçagem como elemento singular do país em relação aos outros povos, ao mesmo tempo em que exclui os homens livres pobres e os sujeitos escravizados da produção literária. O Romantismo possibilitou a discussão sobre a identidade nacional, que, ao fazer referências a personagens regionais, elege o indígena como símbolo heroico, numa corrente conhecida como Indianismo, na década de 1840. Entretanto, segundo Oliveira (2011, *apud* Klébis, 2015, s.p.), “esse índio romântico é um conceito abstrato, uma representação alheia ao indígena real. A ideia era conceber uma nacionalidade alicerçada no indígena como elemento base da história brasileira pré-descobrimento”.

discursos dos livros aqui analisados com outros trabalhos sobre a população negra em livros didáticos. Ao considerar dissertações e teses de mestrado<sup>116</sup> sobre a temática, destacam-se os trabalhos de Pina (2009), que analisou livros didáticos de História do Brasil de João Ribeiro (1900), Rocha Pombo (1919), e Antônio Alexandre Borges dos Reis (1915), que, segundo ela, foram utilizados no Ginásio da Bahia entre o final do século XIX e início do século XX. Os três autores abordaram a população negra a partir da escravidão, resistência – por meio da organização de quilombos e revoltas – e da abolição. A autora menciona que eles também contemplaram em suas narrativas as diferenças raciais e sua hierarquização, o pessimismo em relação à escravidão como entrave à civilização e a viabilidade do mestiço na construção da identidade brasileira. Em suas palavras, “os textos dos livros aqui analisados [...] reforçam um caminhar da história nacional rumo à República, caracterizada como forma mais civilizada de sociedade, mascarada pela unidade das três raças em nome de um projeto de nação e pátria única e una (PINA, 2009, p. 161).

Essa perspectiva, que enfatiza a mestiçagem no processo de formação da nação e população brasileira, também foi mencionada na pesquisa de Sacramento (2013), ao analisar os livros didáticos de História do Brasil voltados para a instrução primária de Rocha Pombo e Viriato Corrêa na primeira metade do século XIX, destaca o processo de construção da identidade nacional, por meio de um discurso que hierarquiza os diferentes grupos a partir de seu pertencimento étnico-racial.

Oliveira (2009) analisou livros didáticos de História destinados aos alunos e alunas do sétimo ano de escolas de uma rede de ensino particular, com vistas a identificar as mudanças trazidas pela Lei 10.639/2003. A autora verificou que, apesar de mudanças de abordagem que remetem às irmandades e manifestações culturais afro-brasileiras, tais como a capoeira e as congadas, ainda persiste uma perspectiva etnocêntrica que valoriza a cultura europeia, em relação às culturas africana e indígena.

Regis (2009) analisou teses e dissertações produzidas entre os anos de 1987 e 2006, cuja temática contemplasse as relações étnico-raciais e o currículo escolar, no Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e localizou 7 trabalhos sobre o negro nos livros didáticos<sup>117</sup>. Ao examinar as principais questões abordadas

---

<sup>116</sup> Para síntese da produção acadêmica sobre a imagem do negro em livros didáticos produzidos entre os anos 2003 e 2013, ver: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3684.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

<sup>117</sup> A autora analisou os seguintes trabalhos: 1) CASTELLO BRANCO, Raynette. *O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II, da rede pública estadual de ensino, no Recife*. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005. 2) CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido

nas pesquisas, as permanências e mudanças de conteúdo, a autora verificou que os trabalhos que analisaram o negro em livros didáticos, especialmente de História do Brasil, constataram que a escravidão é um dos elementos mais recorrentes, inclusive numa perspectiva iconográfica. Os livros abordam, também, os motivos que justificaram a escravização dos africanos, os castigos recebidos e a transição para o trabalho livre. Muitos livros apresentam, ainda, informações que poderiam levar o leitor a crer numa suposta passividade negra perante a escravidão. A autora acrescenta que a resistência negra também foi abordada, especialmente, em livros publicados a partir da década de 1980, com ênfase no quilombo de Palmares, o que pode ser decorrente, segundo ela, da atuação do movimento negro<sup>118</sup>. Ademais, destacam-se questões relacionadas à representação humanizada dos negros, embora eles ainda constituam uma minoria nos livros didáticos.

Ribeiro (2011) procurou analisar o período pós-abolição em livros didáticos de História destinados ao Ensino Médio e constatou que os livros didáticos, produzidos pelos mesmos autores em um intervalo de dez anos (décadas de 1990 e 2000), apresentaram uma perspectiva conservadora: não incorporaram novos conteúdos relacionados ao continente africano e aos afro-descendentes, reiterando a concepção de que os ex-escravos eram passivos e submissos, o que determinava a sua marginalização social.

Barbosa (2012) analisou as representações sobre a abolição da escravatura em livros didáticos de História produzidos no final do século XIX e início do XX, a saber: *Lições de História do Brasil* (1914), de Joaquim Manoel de Macedo, *História do Brasil – Curso superior* (1900), de João Ribeiro e *História do Brasil* (1918), de Joaquim Osório Duque Estrada. A pesquisadora constatou que a escravidão, quando mencionada, era relativizada e associada a um sentimento filantrópico por parte dos senhores de escravos. A abolição, por seu turno, foi abordada ora como um ato protagonizado pela princesa Isabel, ora como um desdobramento das políticas implementadas pelo Parlamento e, ainda, como resultado da atuação do

---

de. *As imagens dos negros em livros didáticos de história*. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 3) CRUZ, Mariléa dos Santos. *A história da disciplina estudos sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (1981-2000)*. Mestrado (Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2000. 4) DIAS, Tercio Gonçalves. *Negritude um estudo hermenêutico*. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Paraná, 1995. 5) OLIVEIRA, Marco Antônio de. *O negro no ensino de História: temas e representações (1978-1998)*. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2000. 6) SILVA, Ana Célia da. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Doutorado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2001. 7) SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. *Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino de ciências*. Mestrado (Educação), Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.

<sup>118</sup> Para atuação do movimento negro na reivindicação por leis que estabelecessem a inclusão da temática africana e afro-brasileira nos currículos escolares, ver: SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/2003 como fruta da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-37.

movimento abolicionista<sup>119</sup>.

No que se refere à análise das representações da população negra em livros didáticos no século XIX, é importante mencionar o trabalho de Arantes (2013), que investigou imagens e representações de negros em livros escolares de leitura que circulavam nas escolas primárias pernambucanas entre 1843 e 1897<sup>120</sup>. A autora menciona a presença de Domingos Calabar (vilão), Henrique Dias (herói) e os quilombolas nos livros, o que aponta a omissão dos escravizados, de modo geral, no período pesquisado e corrobora as análises aqui realizadas. A exceção cabe ao livro de Pinto Coelho (1880), que, segundo a autora descreve os africanos em seu continente, atribuindo-lhes características físicas – feios, ignorantes e bárbaros –, ao mesmo tempo em que ressalta a sua fidelidade e capacidade de aprender qualquer ofício. No livro ainda consta que os africanos vieram para o Brasil trabalhar como escravizados; todavia, a descrição de Arantes (2013) não permite inferir se o autor por ela analisado apresentou relatos do cotidiano da escravidão no Brasil. Por fim, a autora menciona a promulgação das leis de 1871, 1885 e 1888, mas é importante mencionar que os livros nos quais constam essas informações foram publicados já no século XX (1912 e 1925).

Artigos publicados em periódicos e anais de congresso na área de História da Educação<sup>121</sup>, nos últimos anos, assim como dissertações e teses, evidenciam que nos livros didáticos são comuns expressões que associam a população negra à escravidão, funções subalternas, preguiça, animalidade, leviandade, barbárie, além de apresentá-la fora de um contexto familiar. Em contrapartida, a população branca continua sendo apresentada como a representante da espécie humana, superior em beleza e inteligência. Os autores afirmam que,

---

<sup>119</sup> É importante mencionar, ainda, alguns trabalhos que constam no Catálogo de Teses e Dissertações sobre a temática aqui analisada, mas que não puderam ser acessados pelo fato de serem anteriores à Plataforma Sucupira. São eles: 1) Carvalho, André Luis Sousa de. *A resignificação da história do negro nos livros didáticos de História* (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2012; 2) Paula, José Luiz Oliveira de. *A escravidão negra nos livros didáticos de História de Ensino Médio* (Mestrado em História), Vassouras: Universidade Severino Sombra, 2004; 3) VARGAS OLIVEIRA, Claudinéia da Silva. *A escravidão no Brasil colonial nos livros didáticos de 6ª série* (Mestrado em História), Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012; 4) RUSSO, Ralph Franco Mattos. *Contribuições para o estudo da imagem dos negros: avanços e permanências das imagens utilizadas nos livros didáticos de História, pós-implantação da lei 10639/03*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012; 5) CARVALHO, André Luis Souza de. *A resignificação da história do negro nos livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Bahia, Universidade do Estado da Bahia, 2012.

<sup>120</sup> O trabalho foi desenvolvido no âmbito de um projeto integrado por professores da Universidade de Pernambuco-UFPE, campus Petrolina, e da Fae/ UFMG, financiado pelo CNPq no período de 2007 a 2010.

<sup>121</sup> Para trabalhos sobre a população negra em livros didáticos publicados *Revista de História da Educação* (1997-2015); *Revista HISTEDBR Online* (2000-2015); *Revista Brasileira de História da Educação* (2001-2015); e *Cadernos de História da Educação* (2002-2015) e trabalhos publicados nos Anais do *Congresso Brasileiro de História da Educação* (2000-2013), ver: SACRAMENTO, Cristina Carla. Os livros didáticos e a história dos negros: uma abordagem de suas revelações e omissões. In: *Anais do XI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Porto, 2016.

muitas vezes, ainda que não haja uma manifestação explícita de racismo, há a construção de uma hierarquização racial que estigmatiza a população negra.

Por outro lado, é importante ressaltar que as pesquisas também apontam o fato de os livros didáticos abordarem a resistência negra, especialmente aquela protagonizada por Zumbi no quilombo de Palmares e a participação de Henrique Dias na resistência contra a invasão holandesa, ainda que, em alguns momentos, a cor desses personagens fosse considerada um elemento capaz de comprometer um possível reconhecimento social. De modo geral, foi possível verificar a influência da implementação da Lei 10.639/2003 na ampliação do número de pesquisas cujo enfoque é a população negra, bem como sua contribuição para a compreensão das permanências e rupturas relacionadas à população negra em livros didáticos.

Para as análises aqui realizadas, um elemento mostrou-se fundamental: o fato de que a maioria dos trabalhos aqui elencados analisam livros didáticos que, de modo geral, apresentam a população negra associada à escravidão, cristalizando essa sua condição historicamente situada. Todavia, mais do que problematizar essa reprodução de discursos, chama atenção o fato de a população negra, livre e escravizada ser incorporada às narrativas dos livros didáticos de História do Brasil a partir da abolição da escravatura. Em outras palavras, se no Brasil Império do século XIX o que se verifica nos livros didáticos é o silenciamento no que se refere à população negra, especialmente a escravizada, no Brasil República do século XX, a presença desses sujeitos pode ser atribuída ao fato de a escravidão ser considerada um sistema superado, o que possibilitou a construção de novas representações sobre a população negra a partir de outras disputas no campo do saber histórico escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À semelhança de um garimpeiro que na imensidão das águas, com sua bateia, procura pedras preciosas, neste trabalho buscou-se examinar nos livros didáticos de História do Brasil produzidos no século XIX, os discursos que se constituíram como saberes sobre a população negra. A bateia foram os livros. Os minérios, os discursos. O ouro, meu objeto: os sujeitos. E, ainda que se tenha encontrado poucas pedras, é preciso ressaltar que elas se mostraram valiosas no conjunto de uma análise sobre a produção de discursos e saberes referentes a pretos, negros e pardos, na sociedade imperial e escravocrata brasileira.

Nesse sentido, é importante destacar que a Independência do Brasil, em 1822, apresentou-se como um acontecimento significativo, haja vista que levou os governantes e homens letrados do império a pensarem a construção de uma nação civilizada, com identidade própria e digna de ser apresentada ao conjunto das outras nações, o que seria realizado por meio da elaboração e divulgação de uma história nacional.

Entretanto, esse projeto evidenciou a contradição existente entre a situação da população negra escravizada no país e o projeto civilizatório pretendido, o que permite afirmar que pensar a civilização brasileira no século XIX significou, também, pensar o lugar do negro na sociedade e na sua história. No primeiro caso, as manifestações para se acabar com o tráfico de escravizados e com a própria escravidão, ao lado de discursos que insistiam em sua defesa, tendo em vista a economia do país, acabaram por consolidar a promulgação de leis abolicionistas no correr do século, em meio a disputas e tensões sociais.

No segundo caso, a análise dos discursos sobre a população negra em livros didáticos de História do Brasil, produzidos entre os anos de 1831 e 1887, passa, sobretudo, pela compreensão dos projetos políticos e educacionais elaborados no século XIX, uma vez que os governantes e homens letrados brasileiros pretendiam construir uma memória nacional e, também, viabilizar o ensino dessa história nas instituições escolares. Para tanto, foram criados o IHGB e o CP II, instituições mantidas pelo governo imperial e aqui entendidos como “espaço da produção acadêmica” e “espaço da produção didática” da História do Brasil, respectivamente. Ao IHGB coube reunir, metodizar, “arquivar ou publicar”, por meio de sua revista, os documentos relacionados à História e também à Geografia brasileiras, ao passo que o CP II elaborou programas de ensino e livros didáticos para o ensino de história.

É importante destacar que os “homens de letras” do império que atuavam como sócios do instituto exerciam, na maioria das vezes, o magistério no CP II, o que implica dizer que o projeto político partilhado por eles se desdobrou em um projeto educacional. Nesse sentido, a



análise permitiu constatar, também, um movimento que articulou a consolidação de uma disciplina escolar à elaboração de livros didáticos voltados para o seu ensino e a um processo que permitiu aos “homens de letras” do império tornarem-se professores de História do Brasil no exercício da profissão. Ao mesmo tempo, foi evidenciada a preocupação dos autores em elaborar livros didáticos, tendo em vista um público escolar específico, utilizando métodos de ensino que buscavam favorecer a aprendizagem dos alunos, a partir da mediação do professor.

Foi possível constatar que a perspectiva que orientou a produção de uma História do Brasil pelo IHGB foi adotada na produção dos livros didáticos, que privilegiaram a gênese e consolidação do Brasil como nação, enfatizando o papel progressista e civilizador do Estado, a princípio Portugal e, em seguida, o Brasil independente. Dessa forma, as obras apresentaram os conteúdos de forma linear e cronológica, destacando os grandes feitos e os grandes heróis nacionais, de modo a construir o sentimento de nacionalidade e educar os cidadãos pelos exemplos do passado.

Nessa perspectiva, verificou-se que, embora o contexto de produção dos livros didáticos estivesse marcado, principalmente, pelos constantes debates sobre a possibilidade de libertação dos escravizados, a população negra foi abordada superficialmente nas obras, mesmo quando a temática era a escravidão. Nesse caso, os autores utilizaram expressões que invisibilizavam os sujeitos escravizados, como, por exemplo, afirmar que faltavam “braços” na lavoura e nos engenhos, empregaram termos equivalentes como “negros” e “africanos” para se referir a eles e, ainda, abordaram o trabalho na agricultura na perspectiva da chegada dos açoritas.

Entretanto, é importante mencionar que, ao abordar os negros escravizados, de forma específica, e até nominalmente, – tal como ocorre com o preto Nicoláo –, construiu-se uma representação de sujeitos fiéis aos seus senhores e condescendentes com a sua condição. Ademais, a escravidão não foi problematizada nos livros didáticos, salvo quando era associada aos indígenas, motivo pelo qual os autores a consideraram injusta e cruel. Ao mesmo tempo, ela só foi relativizada quando os autores precisavam justificar a existência do Quilombo de Palmares, um reduto organizado e administrado por sujeitos que fugiam a essa condição por vezes insuportável, segundo os autores.

Numa outra dimensão, os autores abordaram três personagens, aqui identificados como “homens de cor”, destacando sua atuação no contexto da invasão holandesa no século XVII. Este episódio foi considerado relevante por mostrar o triunfo da metrópole em relação a “invasores estrangeiros” a partir da união de brancos, negros e indígenas na defesa de Pernambuco e, ao mesmo tempo, tornou-se uma das referências para aos autores no século XIX, na abordagem e construção de um sentimento patriótico.

Desta feita, o “pardo” Domingos Calabar foi representado como um traidor e/ou desertor por ter começado a guerra lutando a favor dos portugueses e, posteriormente, ter passado ao lado holandês, tornando-se indispensável para suas conquistas, o que resultou em sua condenação à morte por traição.

Em oposição ao seu comportamento, os autores abordaram o “preto” Henrique Dias, que comandando um grupo de pretos, ofereceu-se para lutar ao lado dos luso-brasileiros e o fez até o final da guerra, mesmo com limitações físicas, o que acarretou a sua representação nos livros didáticos como nobre e herói.

Zumbi, por seu turno, não foi identificado por seus traços físicos e também não tomou parte na guerra, mas foi brevemente representado como o chefe do Quilombo de Palmares, que, segundo os autores, formou-se em função da instabilidade causada pela invasão holandesa no nordeste brasileiro. Representado como bravo por sua atuação como chefe e capaz de atitudes de valor por decidir se jogar de um precipício, Zumbi não foi o tema central das narrativas, que tinham por objetivo destacar a destruição de um quilombo que desafiava o sistema escravocrata estabelecido.

Dos três “homens de cor” cujas trajetórias foram apresentadas nos livros didáticos, apenas Henrique Dias consagrou-se como um herói na perspectiva dos homens de letras do século XIX. Considerando-se o comportamento de cada um, é possível afirmar que Domingos Calabar e Zumbi, por contrariarem os interesses da metrópole, representavam uma conduta a ser condenada pela sociedade imperial. Ao passo que Henrique Dias, por sua fidelidade extremada, era o exemplo ideal de sentimento nacional a ser evidenciado no século XIX, motivo pelo qual sua biografia seria, também, publicada na RIHGB, num movimento que buscava produzir vultos nacionais.

É importante observar, ainda, que esses três “homens de cor” não eram sujeitos escravizados, o que corrobora a constatação de que a escravidão era a questão principal a ser omitida nos livros didáticos. A exceção, como se viu, coube àqueles cujos comportamentos reiterassem a conduta subserviente que se deveria esperar de um escravizado em função de sua condição. É possível afirmar que a representação de Nicoláo e Henrique Dias construiu, sobretudo, novos sentidos para virtudes como o heroísmo, a dignidade e a nobreza e isso implica que essas novas virtudes poderiam levar o público escolar, fosse ele branco ou negro, a compreender que o comportamento ideal a ser adotado por um sujeito negro era sempre o de servir: aos seus senhores, quando escravizado e à pátria, quando livre.

Há, sobretudo, uma permanência nos discursos produzidos sobre a população negra nos livros didáticos aqui analisados: um silenciamento e/ou abordagem superficial no que diz

respeito à escravidão, ao mesmo tempo em que os autores enfatizaram as trajetórias dos mesmos personagens negros em suas narrativas, pois Calabar, Henrique Dias e Zumbi dos Palmares são os “homens de cor” cujas histórias foram registradas.

Em suma, os livros didáticos aqui analisados corresponderam aos preceitos do IHGB, tanto no que diz respeito à omissão da população escravizada, quanto à seleção dos “homens de cor” a serem representados, em seu projeto de minimizar ou omitir as tensões políticas e sociais da sociedade brasileira em seu processo de consolidação como nação independente. Os autores não deixaram de escrever sobre a escravidão, mas a representaram de tal forma que o seu leitor poderia associá-la aos indígenas e não, necessariamente, à população negra. Isso sinaliza, também, que eles acataram os pressupostos do “tribunal da posteridade”, buscando resguardar o imperador do Brasil de ter a sua biografia associada à questão escravocrata, cujo registro e “julgamento” seria uma iniciativa dos historiadores do período pós-abolição. Estes tiveram a chancela do IHGB para escreverem a história de um “povo totalmente livre”.

Tendo em vista os limites deste trabalho, é importante ressaltar que as considerações aqui realizadas se restringem ao universo do *corpus* documental analisado, uma vez que a pesquisa não consultou o conjunto dos livros didáticos publicados ao longo do século XIX. Ademais, também não se consultou, exaustivamente, as revistas do IHGB, responsáveis por publicar os documentos que estabeleceram os fundamentos da História do Brasil, com vistas a compreender de que forma eles foram apropriados pelos autores em suas produções didáticas, o que sinaliza para novas perspectivas de investigação.

## FONTES E REFERÊNCIAS

BELLEGARDE, Henrique Luiz de Niemeyer. *Resumo da Historia do Brasil até 1828*. Traduzido de Mr. Denis, correcto e augmentado por H. L. de Niemeyer Bellegarde. Rio de Janeiro: Typografia de Guffier e C., 1831.

BELLEGARDE, Pedro de Alcantara. Elogio historico do falecido socio correspondente o major Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, recitado pelo sargento-mór Pedro de Alcantara Bellegarde, orador do Instituto. *Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil*. 3ª ed, Tomo I, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, p. 226- 232, 1º Trimestre de 1839, no 1.

Disponível em:

<[https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSsNnh2dFVNTkxclU/view?usp=drive\\_web](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsNnh2dFVNTkxclU/view?usp=drive_web)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

DENIS, Ferdinand. *Résumé de l'Histoire du Brésil, suivi du Résumé de l'Histoire de la Guyane*. Paris: Lecoint et Durey, Libraires, 1825. Disponível em:

<[https://ia800400.us.archive.org/6/items/DELTA53546RES\\_P3/BSG\\_DELTA53546RES\\_P3\\_1.pdf](https://ia800400.us.archive.org/6/items/DELTA53546RES_P3/BSG_DELTA53546RES_P3_1.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2016.

DIAS, Henrique. *Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro*, Tomo terceiro. Rio de Janeiro: Na Typographia de D. L. dos Santos, 1841.

LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Imprimerie du Commerce; B. L. Garnier, 1887.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de Historia do Brazil para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro Segundo*. Rio de Janeiro: Typ. Imparcial, de J. M. N. Garcia. 1861.

\_\_\_\_\_. *Lições de Historia do Brasil para uso das escolas de instrucção primaria*. Rio de Janeiro: Em Casa de Domingos José Gomes Brandão, 1865.

\_\_\_\_\_. *As Victimias-Algozes: Quadros da Escravidão*. Tomo I Rio de Janeiro: Typ. Americana, 1869. Disponível em:

<<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=midias&id=142070>>. Acesso em: 5 set. 2017.

\_\_\_\_\_. *As Victimias-Algozes: Quadros da Escravidão*. Volume II Rio de Janeiro: Typografia Perseverança, 1869. Disponível em:

<<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=midias&id=142070>>. Acesso em: 5 set. 2017.

PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. *Episodios da Historia Patria contados á infância*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Livreiro-Editor, 1860.

\_\_\_\_\_. BIOGRAPHIA dos brasileiros ilustres, por armas, letras, virtudes, etc. Henrique Dias, pelo conego Dr. J. C. Fernandes Pinheiro. *Revista Trimensal do Instituto Historico*

*Geographico e Ethnographico do Brasil*. Tomo XXXi, Parte primeira. Rio de Janeiro: B. L. Garnier – Livreiro-editor, p. 365-383, 1868. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSscFRPaDZGaGtxOWs/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSscFRPaDZGaGtxOWs/view). Acesso em: 17 out. 2017.

PINHEIRO, Mário Portugal Fernandes. Esbôço bio-bibliográfico do cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro – Mário Portugal Fernandes Pinheiro. *Revista (Trimestral) do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Vol. 217, out./dez. 1952, p. 109- 130. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSsZkpldHVRU2x4UEk/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsZkpldHVRU2x4UEk/view). Acesso em: 16 jul. 2017.

SÁ E MENEZES, Estácio de. *Historia do Brasil contada aos meninos por Estácio de Sá e Menezes*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Livreiro Editor, s.d. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=GbVXAAAACAAJ&pg>. Acesso em: 9 de abr. de 2018.

TÁVORA, Franklin. A extinção da escravidão no Brazil – O Jubileu do Instituto Historico. *Revista Trimestral do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Tomo LI. Rio de Janeiro: Tyographia, Lithographia e Encadernação a vapor de Laemmert & C., 1888, p. xvii-xxvii. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSscDRXZGI4SVJla0k/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSscDRXZGI4SVJla0k/view). Acesso em: 17 fev. 2018.

VON MARTIUS, Karl Friedrich Phillip. Como se deve escrever a História do Brasil. *Revista Trimensal de Historia e Geographia, ou jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Kraus Reprint, Nendeln/Liechtstein, Tomo sexto, vol. 6, 1844, p. 381- 403. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSsd1RLQmlTT2k3QmM/view?usp=drive\\_web](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsd1RLQmlTT2k3QmM/view?usp=drive_web). Acesso em: 25 de mar. de 2018.

## LEGISLAÇÃO

BANDECCHI, Brasil. *Legislação básica sobre a escravidão Africana no Brasil*. 1971. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/131349/127745>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1824. In: NOGUEIRA, Octaciano, *Coleção Constituições brasileiras*; vol. 1, 3. ed., Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v1\\_1824.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf). Acesso em: 12 abr. 2016.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. In: *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP*, 2016. Disponível em: <https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-direitos-do-homem-e-do-cidad%C3%A3o-1789.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

*DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854.* Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

*DECRETO Nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879.* Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 3 set. 2017.

*LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.* Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

*LEI Nº 16 DE 12 DE AGOSTO DE 1834.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm)>. Acesso em: 22 maio 2017.

*LEI DE 6 DE JUNHO DE 1755.* Abole a escravidão índia no Estado do Grão-Pará e Maranhão. SILVA, António Delgado da. *Colleção da Legislação Portuguesa – desde a última Compilação das Ordenações – Legislação de 1750 a 1762.* Lisboa: Typografia Maigrense, 1830, p. 369-376. Disponível em: <<http://nacaomestica.org/blog4/wp-content/uploads/2017/02/Lei-de-6-de-junho-de-1755.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PROJECTO DE CONSTITUIÇÃO PARA O IMPERIO DO BRASIL, 1823. *Inventário Analítico do arquivo da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil*, 1823. 2. ed. revisada e reformulada. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015, p. 228-255. Disponível em: <[https://arquivohistorico.camara.leg.br/atom/AC1823/sobre/Inventario\\_AnaliticoAcervoConstituente1823.pdf](https://arquivohistorico.camara.leg.br/atom/AC1823/sobre/Inventario_AnaliticoAcervoConstituente1823.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2015.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de; RENAUX, Maria Luiza. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). *História da vida privada no Brasil: Império.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 291-336.

ALONSO, Angela. O abolicionismo como movimento social. *Novos estudos 100*, novembro p. 115-137, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n100/0101-3300-nec-100-00115.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamana. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. *Revista Brasileira de Educação*, vol.14, n. 42, p. 469-488, Rio de Janeiro set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a06.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

ANJOS, Carlos M. Versiani dos. *O movimento arcádico no brasil setecentista: significado político e cultural da arcádia ultramarina.* Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-9U5HN3>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ARANTES, Adlene Silva. Representações de negros em livros escolares de leitura utilizados nas escolas primárias pernambucanas (1843-1897) *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 73-99, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/370/pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

AZEVEDO, Sílvia Maria. Joaquim Norberto de Sousa Silva: poeta, dramaturgo e romancista. *Biblioteca Brasileira e Guita José Mindlin*. [s.d.] Disponível em: <<https://www.bbm.usp.br/node/106>>. Acesso em: 19 maio 2017.

BARBOSA, Fabiany Glaura Alencar e. *A abolição da escravidão e modos de pensar e representar a experiência passada: livros didáticos (1865-1918)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11642/1/2012\\_FabianyGlauraAlencareBarbosa.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11642/1/2012_FabianyGlauraAlencareBarbosa.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2014.

BARROS, José D'Assunção. *A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Escravidão Clássica e Escravidão Moderna. Desigualdade e diferença no pensamento escravista: Uma comparação entre os antigos e os modernos. Ágora. Estudos Clássicos em Debate*. n. 15, p. 195-230, 2013. Disponível em: <<http://www2.dlc.ua.pt/classicos/8.JoseBarros.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Ranke: considerações sobre sua obra e modelo historiográfico. Diálogos*. Maringá (Online), v. 17, n. 3, p. 997-1005, set.-dez./2013a. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/download/35976/18595>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cintia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs.) *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 161-188.

*BIOGRAFIA DE JOSEPH-ARTHUR, CONDE DE GOBINEAU*. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/Gobineau.html>>. Acesso em: 5 out. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria. Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 1, 1883. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/14856>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 3, 1895, p. 226-228. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/14856>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 4, 1898, p.107-113. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/14856>>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. *A abolição no Parlamento: 65 anos de luta, 1823-1888*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Arquivo, 1988, 2 vols.

CALADO, Padre Mestre Fr. Manoel. *O Valeroso Lucideno e o triumpho da liberdade*. Primeira parte. Lisboa: Na Officina de Domingos Carneiro, 1668. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18144>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

CARVALHO, João Daniel Antunes Cardoso do Lago. O tráfico de escravos, a pressão inglesa e a lei de 1831. *Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada*. Vol. 7, n. 13, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/heera/files/2009/11/Artigo-Jo%C3%A3o-Daniel-Carvalho1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHARTIER, Roger. “Escutar os mortos com os olhos”. *Estudos Avançados*, v. 24, n. 69, p. 07-30, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos avançados [online]*. Vol. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros*. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, (2002).

\_\_\_\_\_; CAVALLO, Guglielmo. (Orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*, vol. 1. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas). Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/28869710/chartier-roger-cavallo-guglielmo-orgs-historia-da-leitura-no-mundo-ocidental-vol>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (ed.). *La cultura escolar de Europa: Tendencias históricas e emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 107-166.



CORRÊA, Viriato. *História do Brasil para crianças*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1946.

COSTA, Emília Viotti da. *A Abolição*. 9. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando da. *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DE LA TAILLE, Elizabeth Harkot; SANTOS, Adriano Rodrigues dos Santos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade: dilemas e desafios na contemporaneidade*, 2012.

Disponível em:

<[http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT\\_DE\\_LA\\_TAILLE\\_ELIZABETH.pdf](http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf)>

Acesso em: 02 out. 2017.

ENDERS, Armelle. “O Plutarco Brasileiro”. A produção dos vultos nacionais no Segundo Reinado. *Estudos Avançados*, v. 14, n. 25, p. 41-62, 2000. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2114/1253>>. Acesso em: 15

jan. 2018.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. *Acta Scientiarum*, Maringá, 23 (1), p. 157-166, 2001. Disponível em:

<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/2765/1896>>. Acesso

em: 15 abr. 2018.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006.

FONSECA, Marcus Vinícius da. Pretos, Pardos, Crioulos e Cabras nas escolas mineiras do século XIX. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-143618/pt-br.php>>.

Acesso em: 17 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. A educação da criança escrava nos quadros da escravidão do escritor Joaquim Manoel de Macedo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: s.n, v.36, n.1, p. 231-251, jan./abr. 2011. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/9483/19844>>. Acesso em: 9 de mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: *Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264-298, 2006.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dez. 1970*. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2010.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. [Organização e tradução de Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. FERREIRA, Ricardo Alexandre. *Três Vezes Zumbi: A construção de um herói brasileiro*. São Paulo: Três estrelas, 2012.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: Rio Grande do Norte, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0655.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

\_\_\_\_\_. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 463-485, jan./jun. 2011. Disponível em: In: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022064019>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, Ano 156, nº 388, jul./set., 1995. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSsMU16eUE2T3huTDg/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsMU16eUE2T3huTDg/view)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GOMES, Flávio dos Santos. *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

GOMES, Heloísa Toller. *As marcas da escravidão: O negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/EDUERJ, 1994.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GURGEL, Argemiro Eloy. *Uma lei para inglês ver: a trajetória da lei de 7 de novembro de 1831*. 2008. Disponível em: <[https://www.tjrs.jus.br/export/poder\\_judiciario/historia/memorial\\_do\\_poder\\_judiciario/memorial\\_judiciario\\_gaucha/revista\\_justica\\_e\\_historia/issn\\_1677-065x/v6n12/Microsoft\\_Word\\_-](https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucha/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v6n12/Microsoft_Word_-)

[ARTIGO UMA LEI PARA INGLxS VER.... Argemiro gurgel.pdf](#) . Acesso em: 16 jun. 2017.

INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO BRASILEIRO. [Imagem do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro]. Homenagem ao seu quinquagenario em 21 de outubro de 1888. *Suplemento ao Tomo LI da Revista Trimensal*. Rio de Janeiro: Typographia de Pinheiro & C., 1888. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSsMEI5S0xhZ3c3R1k/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsMEI5S0xhZ3c3R1k/view). Acesso em: 7 fev. 2018.

KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KLÉBIS, Daniela. Os românticos e o projeto de nação brasileira. *Universo*, nº.61, dez. 2016/jan. 2017, 2015. Disponível em: <http://pre.univesp.br/projeto-de-nacao-brasileira#.WulFn6ovzIX>. Acesso em: 28 abr. 2018.

LABORIE, Jean-Claude. Estudo de mediações: o caso Ferdinand Denis. [Tradução de Guilherme S. Gomes Júnior]; (Revisão do autor). *Ponto-e-vírgula*, v. 13, p. 66-77, 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Z1Q7fE8KRYJ:revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/19540/14469+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us&client=firefox-b-ab>. Acesso em: 5 jul. 2016.

LACAVA, Alana Godoy. Arithmetica da infancia (1890) de Joaquim Maria de Lacerda e o conteúdo da prova dos nove. *Caminhos da Educação Matemática*. Revista/Online - v. 5, n. 1, p. 106-177, 2016. Disponível em: [http://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos\\_da\\_educacao\\_matematica/article/view/92/81](http://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/92/81). Acesso em: 12 out. 2017.

LUFT, Gabriela; WELTER, Juliane. As personagens negras na literatura brasileira oitocentista: os quadros da escravidão de Joaquim Manuel de Macedo. *Terra roxa e outras terras*: Revista de Estudos Literários, v. 17-B, p. 6-17, dez. 2009.

MARIZ, Vasco. Calabar: traidor ou patriota? *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Ano 164, N. 420, p. 53-69, jul./set. 2003. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_G9pg7CxKSsX0ctOXV0TkRuaDg/view](https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsX0ctOXV0TkRuaDg/view). Acesso em: 20 out. 2017.

MASIERO, André Luis. “Psicologia das raças” e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Vol. 22, n.1, Brasília, março 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000100008&script=sci_arttext). Acesso em: 12 jan. 2018.

MATTOS, Hebe. Governador dos negros, crioulos e mulatos. À frente das lutas contra os holandeses, o negro Henrique Dias conquistou honras e mercês da Coroa portuguesa, driblando as rígidas hierarquias do mundo colonial. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro - RJ; v.1, n.7, p. 72-76, jan. 2006.

- MATTOS, Selma Rinaldi de. *Brasil em lições: A história do ensino de história do Brasil no Império através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8913/000059389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 ago. 2017.
- MELO FILHO, Murilo. Patrocínio: um jornalista na Abolição. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro: Estúdio Castellani, v.10, n.37, p. 125-147, out./dez. 2003.
- MELLO, José Antônio Gonsalves de. *Henrique Dias – governador dos crioulos, negros e mulatos do Brasil*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1988.
- MENDES, Luís César Castrillon. *Publicar ou Arquivar? A Revista do IHGB e a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889)*. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <http://ppghis.com/ppghis/biblioteca-virtual-2/dissertacoes/download/5-dissertacoes/196-publicar-ou-arquivar-a-revista-do-ihgb-e-a-escrita-da-historia-geral-do-brasil-1839-1889.html>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- MICHAELIS: *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/dem%C3%B3filo/>. Acesso em: 27 out. 2017.
- MOREIRA, Alinnie Silvestre. Os africanos livres, sua prole e as discussões emancipacionistas: As famílias e a administração dos descendentes de africanos livres na Fábrica de Pólvora da Estrela (Rio de Janeiro, 1830-1860). *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 29, n. 1/2/3, p. 161-200, jan./dez., 2007.
- MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de História no Brasil do Século XIX: questões sobre autores e editores. *Educação e Fronteiras*. Dourados, MS, v. 3, n. 5, p. 31- 44, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1992/1072>. Acesso em: 18 mar. 2016.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. Coleção para entender. São Paulo: Global, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. 2012. Disponível em: [http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/abordagem\\_conceitual\\_nocoos\\_raca\\_racismo\\_etnia.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/abordagem_conceitual_nocoos_raca_racismo_etnia.pdf). Acesso em: 12 dez. 2012.
- MURASSE, Celina Midori. O jornal o auxiliador da indústria nacional e a campanha pela fundação de instituições educativas: 1833 a 1850. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/39.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.
- NASCIMENTO, Elisa Laskin. *Dois negros libertários: Luiz Gama e Abdias do Nascimento*. Rio de Janeiro: Ipeafro, 1985.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: s.n, n.63, p. 86-87, nov. 1987.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. História do Brasil para crianças: o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia - MG: [s.n.], n.6, p. 121-132, jan./dez. 2007.

OLIVEIRA, Marli Solange. *A representação dos negros em livros didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03*. Mestrado (Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2009. Disponível em:

<[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_OliveiraMS\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraMS_1.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. *Texto para discussão n° 996*, 2003. Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0996.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PASCHE, Aline de Moraes Limeira.; NASCIMENTO, Fátima Aparecida do. Mapas de matrículas, subvenções e propagandas: vestígios do público escolar na corte imperial (1850-1880). In: *Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2015.

PEIXOTO, Rafael Cupello. Em defesa da Nação: os membros do IHGB e a busca pela glória e dignidade para o Brasil. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, n.3, p.139-148, 2009. Disponível em:

<[http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/10/e03\\_a4.pdf](http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/10/e03_a4.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

PINA, Maria Cristina Dantas. *A escravidão no Livro Didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2009. Disponível em:

<[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251770/1/Pina\\_MariaCristinaDantas\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251770/1/Pina_MariaCristinaDantas_D.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

POMBO, Rocha. *Nossa Patria: narração dos factos da História do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas*. 34. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1925.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

RAZZINI, Marcia. Um compadre do Brasil no século XIX. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: s.n., v. 30, n. 3, p. 125-127, set. 1995.

REGIS, Kátia Evangelista. Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *strictu sensu* em Educação - Brasil (1987-2006). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10128>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

REIS, João José. Notas sobre a escravidão na África pré-colonial. *Cadernos Candido Mendes: Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-21, set. 1987.

\_\_\_\_\_. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. “Nos achamos em campo a tratar da liberdade”. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, dez./fev., 1995/1996, p. 14-39. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362/30220>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

RIBEIRO, Mirian Cristina de Moura Garrido. *Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048018P5/2011/ribeiro\\_mcmg\\_me\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048018P5/2011/ribeiro_mcmg_me_assis.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2014.

RIBEIRO, Regina de Carvalho. A deserção como descaminho: A trajetória de Domingos Fernandes Calabar na Guerra Brasília (1630-1636). In: *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO*, 2012, p. 1-9. Disponível em: <[http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338433211\\_ARQUIVO\\_Adeseccaoacomodescaminho-ArtigoANPUH-RJ-Regina.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338433211_ARQUIVO_Adeseccaoacomodescaminho-ArtigoANPUH-RJ-Regina.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; SOMOZA, Miguel. Apresentação do dossiê Manuais escolares: múltiplas facetas de um objeto cultural. *Pro-Posições*, vol. 23, n. 3 (69), p. 21-31, set./dez. 2012.

RODRIGUES, José Honório; VON MARTIUS, Karl Friedrich. Como se deve escrever a História do Brasil. *Revista de História de América*, n. 42, p. 433-458, Dez., 1956. Disponível em: <<https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/10/157202981-von-martius-como-se-deve-escrever-a-historia-do-brasil-2.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SACRAMENTO, Cristina Carla. *De “Gente da África” a “Nossos irmãos”*: quem são os negros nos livros didáticos de História do Brasil de Rocha Pombo e Viriato Corrêa?. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Cristina%20Carla%20Sacramento.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese\\_Beatriz\\_Boclin.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese_Beatriz_Boclin.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-35.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; CHAMON, Carla Simone; VAZQUEZ, Gabriel Vazquez. Ensinar história na escola primária oitocentista: o Resumo da História do Brasil, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. *Niterói*, v. 11, n. 1, p. 15-34, 2. sem. 2010. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/39/24>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

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

SCHWARCZ, Lilian Moritz; STARLING, Helena Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SECO, Ana Paula. *Método Mútuo*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_mutuo2.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_mutuo2.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SERRA, Tania Rebelo Costa. A oficialização do canone literário no ano biográfico brasileiro (1876-1880), de Joaquim Manuel de Macedo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: s.n, n.106, p. 63-71, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Joaquim Manuel de Macedo ou os dois Macedos: a luneta mágica do II Reinado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

SILVA, Adriana Maria Paulo. *Aprender com perfeição e sem coação: Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Série Passado/Presente. Brasília: Editora Plano, 2000.

SOUZA, Margarete Edul Prado de. Fernandes Pinheiro e as relações França-Brasil. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: s.n, v.30, n.3, p. 129-133, set. 1995.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de História no Império Brasileiro. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.17, p. 1 - 10, mar. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art01\\_17.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art01_17.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2017.

VAINFAS, Ronaldo, *Traição: Um jesuíta à serviço do Brasil holandês processado pela inquisição*. São Paulo: Companhia das letras. 2018.

VECHIA, Ariclê. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das idéias europeias. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 31, n. 17, p. 104-128, jan./abr. 2008. <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3907/3174>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

VEIGA, Cinthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, vol.13 n. 39. Rio de Janeiro, p. 502-516, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/07.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

VIEIRA, Padre Antônio. Sermão vigesimo setimo. In: *Sermões*. Volume II, revisto pelo Rev. Padre Gonçalo Alves. Porto: Lello & Irmão - Editores, 1951, p. 333-371.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3916259/mod\\_folder/content/0/VIEIRA%2C%20Antonio%20%20Vig%2C%20A9simo%20s%2C%20A9timo%20serm%2C%20A3o%20o%20Ros%2C%20A1rio.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3916259/mod_folder/content/0/VIEIRA%2C%20Antonio%20%20Vig%2C%20A9simo%20s%2C%20A9timo%20serm%2C%20A3o%20o%20Ros%2C%20A1rio.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 2 fev. 2018.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18 p. 173-215, set./dez., 2008. [Tradução: Marina Fernandes Braga].

Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 20 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de professors: el caso español. *Pro-posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 103-118, set./dez. 2012.