

O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE BORGES HERMIDA

THE BLACK PEOPLE IN THE TEXTBOOK OF BORGES HERMIDA

EL NEGRO EN EL LIBRO DE TEXTO DE BORGES HERMIDA

Keila de Oliveira^I

Larissa Daiane Koliky^{II}

Maria Julieta Weber Cordova^{III}

^I Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná – Brasil. E-mail: keilakdn@gmail.com

^{II} Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná – Brasil. E-mail: daianyakoliky@gmail.com

^{III} Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná – Brasil. E-mail: julieta.weber@yahoo.com.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O estudo teve como objetivo pesquisar como o negro foi representado nos livros didáticos de história de Borges Hermida entre as décadas de 60 a 80 do século XX. Seleccionamos três edições voltadas ao ensino de História do Brasil, do referido autor: *Compêndio da História do Brasil*,

destinado para a primeira e segunda séries do nível médio; *História do Brasil e História do Brasil 1*, para a quinta série do 1º grau. A pesquisa em livros didáticos justifica-se por compreendê-los como um dos principais recursos pedagógicos utilizados por professores e professoras em sala de aula e, no caso de Borges Hermida, por serem bastante difundidas no ambiente escolar na temporalidade proposta para o estudo. A pesquisa foi de cunho bibliográfico e documental, exploratória e pautamos o estudo especialmente a partir da perspectiva teórica de Dominique Julia no que se refere à cultura escolar e de André Chervel para o estudo da história das disciplinas escolares. O estudo revelou que à disciplina de História do Brasil coube a função de reproduzir o ideário dominante, forjando uma determinada cultura escolar, não oferecendo elementos para problematizações em torno da história do negro e de seus descendentes no Brasil, mas consolidando uma ideia de naturalização no processo que permeou sua vinda enquanto mão-de-obra para o sistema escravagista. A narrativa de formação do povo brasileiro por Borges Hermida, representada de forma harmoniosa e neutra entre branco, índio e negro, acabou por remeter nossa análise aos direcionamentos historiográficos sustentados pelos princípios teóricos da história tradicional.

Palavras-chave: Negro. Cultura escolar. Disciplina escolar. Livro didático. Borges Hermida.

Abstract

The study has as objective to investigate how black people were represented in didactic history books of between 60's to 80's of the twentieth century. We selected three editions focused on History of Brazil teaching by Borges Hermida: Compendium of History of Brazil, destined for High School and History of Brazil and History of Brazil 1, for Fundamental School. The textbooks research is justified by understanding them as one of the main pedagogical resources used by teachers in classroom because they are widespread in the school environment in the temporality proposed for the study. The research has bibliographical, documentary and exploratory nature. We guided this study especially using the theoretical perspective of Dominique Julia studying the concept of school culture and the theoretical perspective of André Chervel for the study of the history of school subjects. The study revealed that the History of Brazil had the function of reproducing the dominant ideology, forging a certain school culture, not offering elements for

problematizations around the history of black people and their descendants in Brazil, but consolidating a naturalization idea in the process that permeated its coming as a labor force for the slavery system. The narrative formation of the Brazilian people by Borges Hermida represented in a harmonious and neutral way between white, native and black people, ending our analysis to the historiographic directives supported by theoretical principles of the traditional history.

Keywords: *Black people. School culture. School subject. Textbook. Borges Hermida.*

Resumen

El estudio tuvo como objetivo investigar cómo el negro estaba representado en los libros de texto de Borges Hermida entre los años 60 y 80 del siglo XX. Seleccionado tres ediciones de la Historia de Brasil: Compendio de la Historia de Brasil, destinados para la Enseñanza Secundaria, Historia de Brasil y Historia de Brasil I para la Enseñanza Primária. La investigación sobre los libros de texto se justifica por la comprensión de ellos como uno de los principales recursos de enseñanza utilizados por los maestros en el aula. La investigación fue bibliográfica, documental y exploratória Nos hemos centrado nuestro estudio especialmente en la perspectiva teórica de Dominique Julia en relación con la cultura escolar y André Chervel en la historia de las disciplinas escolares. El estudio reveló que la disciplina de la Historia de Brasil se ajusta a la función de reproducir la ideología dominante, la creación de una cultura escolar particular, no ofreciendo elementos para problematización alrededor de la historia de los negros y sus descendientes en Brasil, pero la consolidación de una idea de la naturalización del proceso que impregnaba su venida como mano de obra para el sistema esclavo. La idea de la formación del pueblo brasileño de Borges Hermida, representado sin problemas y con neutralidad entre portugués, indio y negro, dirigió nuestra análisis a los argumentos historiográficos apoyados por los principios teóricos de la historia tradicional.

Palabras clave: *Negro. Cultura escolar. Disciplina escolar. Libro de texto. Borges Hermida.*

1 Introdução

O objetivo da pesquisa teve como foco o estudo da representação do negro na obra de Borges Hermida, autor de livros didáticos que alcançou ampla repercussão no ensino de história no período delimitado para estudo, ou seja, entre as décadas de 60 a 80 do século XX, período este acentuadamente demarcado pelo contexto da ditadura civil-militar no Brasil. Focamos a análise para três edições voltadas ao ensino de História do Brasil do referido autor, sendo estes o *Compêndio da História do Brasil*, destinado para a primeira e segunda séries do nível médio, *História do Brasil* e *História do Brasil 1*, para a quinta série do 1º grau.

A pesquisa foi de cunho bibliográfico e documental, exploratória e possibilitou compreendermos como as heranças culturais do contexto supracitado reverberam no cotidiano educacional brasileiro. Com o intuito de ampliar o debate sobre como o espaço escolar é gerador de culturas, tomamos como base o referencial teórico de Dominique Julia (2001) no que se refere à cultura escolar e de André Chervel (1990) para o estudo da história das disciplinas escolares.

Na bibliografia didática em geral, o negro é representado muitas vezes a partir do período escravocrata, ressaltando uma herança cultural determinada pelo sofrimento advindo com a escravidão. O que pretendemos, no presente trabalho, foi buscar apontar a relevância do estudo deste período da história do Brasil, mas de forma a problematizar as lacunas sobre as contribuições da cultura afro-brasileira na formação histórica e social de nosso país. Para tanto, optamos por iniciar a discussão pela questão do branqueamento e do mito da democracia racial no Brasil enquanto diretriz dos argumentos utilizados pela historiografia tradicional.

2 O mito da democracia racial e a questão do branqueamento nas escolas públicas

[...] a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um princípio secundário no drama da história [...]. (BURKE, 1992, p. 12).

A história dita tradicional, ao sustentar-se pelo enaltecimento de personalidades ilustres e fatos históricos memoráveis, legitima-se pelo princípio da oficialidade, pautando-se exclusivamente no estudo objetivo dos fatos. Ou seja:

Segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva. A tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos, ou, como apontou Ranke em uma frase muito citada, dizer “como eles realmente aconteceram”. Sua modesta rejeição das intenções filosóficas foi interpretada pela posteridade como um presunçoso manifesto à história sem tendências viciosas. (BURKE, 1992, p. 15).

O que é notório, por meio de perspectivas tradicionais, é a não problematização da representação de grupos que estejam à margem dos acontecimentos de uma dada história política que gira em torno do que poderíamos chamar de núcleos gravitacionais do poder. Assim, o negro é referenciado essencialmente no período em que se tratava da escravatura no Brasil. Ressaltamos, inclusive, que o período escravocrata foi tratado, por meio de muitos livros didáticos, de forma neutra e impositiva, ou seja, não trazendo possibilidades de compreender outras perspectivas, sejam de cunho político ou cultural, de nosso passado escravocrata e de sua longa duração na história do Brasil.

Constatamos que a trajetória do discurso científico evolucionista, mais precisamente do darwinismo social, serviu como espelho para a intelectualidade brasileira que primava pelas teorias de branqueamento racial, já que “O darwinismo social, além de justificar o colonialismo da Europa no resto do mundo, refletia o grande otimismo com que o progresso material da industrialização era recebido pelo europeu.” (COSTA, 2004, p. 50).

Nessa direção, também permeava nos círculos da intelectualidade brasileira a questão do “mito da democracia racial”, que se constituía numa “distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiagem a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos.” (DOMINGUES, 2004, p. 278-279).

De acordo com a Constituição de 1891, a segunda do Brasil, mas a primeira da República,

os negros libertos não tinham direitos políticos, mantendo-se excluídos politicamente ao pertencerem ao grupo dos analfabetos, mendigos, mulheres e outras minorias. Além dessa crucial divisão jurídica, o que se inculcava especialmente pela intelectualidade que se sustentava pelas teorias do branqueamento e do mito da democracia racial, era que se o negro não alcançava o sucesso era por sua própria falta de interesse ou desempenho (DOMINGUES, 2004).

Estreitando o foco de análise para o Paraná, podemos observar um estado formado por várias etnias e dentre uma ampla literatura sobre a temática, evidenciamos o já tradicional trabalho de Octavio Ianni, que atenta que muitos imigrantes europeus também sofriam com a discriminação racial a partir de pressupostos em relação ao papel que o negro ocuparia na sociedade brasileira, pois de acordo com o pesquisador:

Não há dúvida que essa multiplicidade étnica deve ter sido um elemento forte porque, inegavelmente, havia discriminação em relação aos imigrantes – italianos, árabes etc. Nas pesquisas que fiz na equipe que Florestan Fernandes montou no Paraná, Florianópolis e Porto Alegre, ficava evidente que havia uma pluralidade étnica que implicava uma escala de preconceitos. Isto é, alguns eram mais discriminados do que outros. No Paraná, por exemplo, a frequência de negros em Curitiba era relativamente pequena (entre 10 e 15% no máximo da população) e meus informantes da cidade afirmavam: “Aqui não há negros” e acrescentavam uma fala fatal: “o nosso negro é o polaco”. Isto é, inconscientemente, eles assimilaram o preconceito que os alemães desenvolveram na Europa contra os poloneses. O negro e o polonês eram colocados na escala mais baixa da discriminação; em segundo lugar vinham os italianos (com alguns outros, como os ucranianos); em terceiro, os brasileiros do povo e no topo da pirâmide os alemães. A acentuada valorização de alguns e a classificação diferenciada para outros. Logo, esse laboratório de etnias também funcionou como elemento fertilizante. (IANNI, 2004, p. 12).

Vale destacar que no início do século XX, as escolas paranaenses passaram a se adequar aos pensamentos e discursos higienistas e impor valores, dentre os quais os raciais, para a formação dos cidadãos, já que, segundo Renk (2014, p. 223), “As políticas de branqueamento da população foram incorporadas nas escolas do Paraná, nas primeiras décadas do século XX”. Estas estavam ancoradas em teorias eugênicas propagadas no Brasil desde o século XIX:

Pode-se pensar na eugenia de várias formas. Baseada em pressupostos ditos científicos, ela vinha para realçar as diferenças da população através da raça, redimensionando uma preocupação da elite brasileira, na época que era a periculosidade das classes pobres.

Também a raça era percebida como fonte de degeneração [...] a degeneração racial também era a fonte de degeneração moral, pois estes não controlavam seus instintos, aumentando a miserável prole. Desta forma, a higiene e a educação associaram-se na conformação e homogeneização da população, para disciplinar os corpos e as atitudes. Os discursos eugênicos, formulados por médicos, foram veiculados por juristas, pedagogos e filantropos [...]. (RENK,2014, p. 225).

Nessa linha de pensamento, a ideia de melhoramento físico e mental justificava-se por critérios ditos científicos, refinando e disfarçando o preconceito. As pessoas de pele branca corresponderiam aos anseios e idealizações das elites e aos chamados mestiços era atribuída uma pseudo inferioridade. É dessa forma que os princípios raciais e eugênicos foram sendo incorporados ao ambiente escolar brasileiro. E com uma ressalva bastante importante, a de que o Brasil vivia, supostamente, uma democracia racial.

Na Primeira República, o sistema escolar passou por modificações na organização do ensino primário, especialmente a partir do contexto de implantação dos grupos escolares. Para Bencostta (2009, p. 69),

[...] para a recém instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas – ou grupos escolares, como vieram a ser denominados – foi entendida como um investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal.

A universalização da educação pretendida pela República, aliada aos princípios raciais, eugênicos e higienistas, ainda que não impedisse que negros e pobres frequentassem a escola, acabaria por reforçar exclusões e preconceitos, já que critérios científicos eram veiculados associando a cor da pele branca às pessoas inteligentes e saudáveis e a cor da pele negra à falta de saúde e propensão à criminalidade.

Os estudos de Cynthia Greive Veiga trazem contribuições fundamentais no que se refere ao estudo sobre a escola pública de pobres e negros no Brasil. Segundo Veiga (2008, p. 509), no que se refere aos primeiros 60 anos do século XX:

Embora ainda não tenhamos dados quantitativos precisos sobre a frequência de crianças negras na escola das primeiras décadas republicanas, as mais variadas imagens sobre crianças nos grupos escolares denotam um número majoritário de crianças brancas.

Nessa direção, podemos considerar que a escola pública, desde as primeiras décadas do século XX, atendia com prioridade às camadas mais abastadas da população, majoritariamente branca. Outro fator relevante apontado por Veiga é a homogeneização de pobres, negros e mestiços enquanto grupo não civilizado:

Na pesquisa desenvolvida foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos, negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado. Como analisa Norbert Elias, a produção de um grupo social como inferior implica principalmente associar as características que o tornam assim a uma situação de anomia [...]. (VEIGA, 2008, p. 506).

Entretanto, há que se pontuar sobre as diferenciações da escola pública republicana em relação à imperial, pois desde a Constituição de 1824 a questão de civilização do povo estava sendo discutida e, portanto, havia um projeto de civilização em construção, visando parcelas da sociedade que necessitavam de instrução primária. Nesse sentido, percebemos um processo de inserção do negro na escola pública desde o período imperial, mas na condição de pobreza.

Por um lado se buscava inserir o povo nas escolas públicas com o intuito de construir uma sociedade instruída e civilizada, no que a autora supracitada denomina de “invenção imperial”, já que “[...] em grande parte dos discursos 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” (VEIGA, 2008, p. 502). Por outro lado, havia o “impedimento legal de frequência dos escravos às aulas públicas em várias províncias do império”, o que resultaria em “uma série de equívocos na história da escola” (VEIGA, 2008, p.502).

Ao se referir à questão da “sinonímia” entre negros escravos e negros livres, Veiga refere-se à falta de distinção entre um e outro na historiografia da educação em geral. A referida autora destaca que “Ao tomar negros por escravos, estudiosos acabam por limitar a discussão sobre o

lugar da escola pública na organização das nações modernas e dos Estados constitucionais” (VEIGA, 2008, p. 503), e afirma que em sua própria pesquisa “[...] foi possível encontrar listas de frequência de alunos em aulas particulares com registros de meninos escravos”. (VEIGA, 2008, p. 503).

A própria falta de acesso à escola não estava relacionada exclusivamente à condição de ser negro ou escravo, já que “A pobreza das famílias é apresentada como um elemento fundamental da infrequência ou da frequência irregular às aulas [...]” (VEIGA, 2008, p. 507). Nesse sentido, entendemos que a escola pública imperial traz como fator de desigualdade social a questão da cor, mas fundamentalmente enraizada também na questão da pobreza, incidindo nas dificuldades de acesso à educação formal e na própria efetivação da cidadania.

A escola pública enquanto uma “invenção imperial” era vista como precária, e certamente as elites preferiam o ensino privado em detrimento do público, já que a escola pública imperial era frequentada por pobres, negros e mestiços. Entretanto, diferentemente foi o público que passaria a frequentar a escola pública nos primeiros 60 anos do século XX, figurando-se como majoritariamente branca. Certamente que a circulação dos discursos, bem como as apropriações das teorias de branqueamento, fortemente enredadas em argumentações de cunho racial e eugênico, cumpriria seu papel de direcionar investidas ao fortalecimento da cultura dominante, encontrando repercussões desse discurso no ambiente escolar, desde a Primeira República. As edições do livro didático que ora propomos analisar trazem elementos que apontam para tal finalidade.

3 O negro no livro didático de Borges Hermida entre as décadas de 1960 e 1980

Antonio José Borges Hermida (1917-1995) licenciou-se em História e Geografia pela Faculdade Nacional de Filosofia e titulou-se como bacharel em Direito pela Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro, em 1941. Viveu a maior parte de sua vida no Rio de Janeiro e foi professor municipal no Distrito Federal, no Colégio de Arte e Instrução e na Escola de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia. (BRAUNA, 2013). Foi aprovado no concurso de títulos para o

cargo de Professor de História no Colégio Pedro II. No anuário de 1961, consta seu nome na listagem de professores do referido Colégio. Aposentou-se no ano de 1977 (FERRARO, 2013).

Segundo estudo de tese de Ferraro (2013, p. 63), considerável parte das produções de Borges Hermida foram “[...] editadas pela Companhia Editora Nacional durante trinta anos, entre 1959 e 1989, com títulos variados de História do Brasil e História Geral, sendo constantes em sua periodicidade”. A Companhia Editora Nacional foi uma das maiores editoras mundiais entre os anos de 1930 a 1970 e, portanto, uma das maiores editoras de livros didáticos do Brasil, correspondendo à visão de seu fundador, Monteiro Lobato, a este mercado que despontava no país a partir de primeira metade do século XX. Ainda segundo a autora:

O nome do autor estampado nas capas, assim como seus sólidos currículos impressos nas primeiras páginas, era de extrema importância para a conquista de novos consumidores do livro escolar [...] A questão da autoria dos livros é bastante complexa. Mesmo que na produção de uma obra intervenham vários outros profissionais – editores, ilustradores, revisores, diagramadores – geralmente a autoria é atribuída ao responsável pela elaboração do texto base. (FERRARO, 2013, p. 63).

As edições elencadas para o estudo foram publicadas pela Companhia Editora Nacional entre as décadas de 1960 a 1980, temporalidade esta que confere à Companhia um peso editorial de produção e de circulação de livros didáticos, como os de Borges Hermida, demarcando o mercado editorial durante todo o período da ditadura militar (1964-1985). Entretanto, a trajetória de Borges Hermida como autor de livros didáticos perpassou por diferenciadas implementações políticas educacionais e diferentes perspectivas para o ensino de história, já que seus livros foram publicados desde a década de 40 do século XX, dentre as quais ressaltamos a Reforma Capanema, as Leis Orgânicas de Ensino e a Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRAUNA, 2003), bem como a Lei nº 5.692/71 enquanto um desdobramento das medidas tecnicistas e burocráticas inerentes ao regime militar no Brasil.

Ao utilizarmos, para o estudo proposto, três edições de História do Brasil de Borges Hermida, consideramos a representatividade da amostra especialmente por compreendermos o alcance da obra deste autor na cultura escolar, naquilo que Dominique Julia (2001) aponta enquanto consolidação normativa da escola, tendo em conta o papel desempenhado por professores

e professoras em suas práticas educativas e as ramificações pedagógicas decorrentes do processo de seleção dos conteúdos a serem utilizados.

Tais edições não traziam especificação editorial para com o ano de sua publicação, nem tampouco para com as referências bibliográficas utilizadas no transcórper do livro, mas seguiam regulamentações e normativas oficiais curriculares das legislações em vigor, direcionando o conteúdo escolar aos períodos letivos em que deveriam ser trabalhados. Foi possível aproximar as décadas de edição dos livros didáticos elencados para estudo, seguindo também o caminho de outros pesquisadores que trabalharam com a temática do livro didático. De modo especial fizemos referência a dois autores que pesquisaram especificamente sobre Borges Hermida, Brauna (2013) e Ferraro (2013). Para uma visualização das edições tratadas, segue demonstrativo:

Quadro 1 - Edições de História do Brasil selecionadas para estudo

Edição	Nível de ensino	Editora	Período de publicação	Legislação educacional vigente
<i>Compêndio de História do Brasil</i>	1. ^a e 2. ^a séries do nível médio (Ginasial)	Companhia Editora Nacional	60	4.024/61
<i>História do Brasil I</i>	5. ^a série (1.º Grau)	Companhia Editora Nacional	70	5.692/71
<i>História do Brasil</i>	5. ^a série (1.º Grau)	Companhia Editora Nacional	80	5.692/71 ¹

Fonte: Hermida (1963; 197?; 198?). Dados elaborados pelas autoras.

¹ Ferraro (2013) em seu estudo de tese sobre o Compêndio de História do Brasil, de 1962 a 1975, quando trata das publicações de Borges Hermida pela Companhia Editora Nacional, evidencia que o livro História do Brasil, publicado entre os anos de 1983 a 1989, constituiu-se numa reedição do Compêndio de História do Brasil, publicado de 1962 a 1975. Dentre as mudanças apontadas, refere-se a uma nova capa. A autora atenta para o detalhe de que a capa adotada para História do Brasil foi a mesma adotada pelo livro História do Brasil I, de Joaquim Silva, na década anterior, de 1961 a 1971.

O estudo circunscreveu-se, portanto, em edições referentes às décadas de 1960, 1970² e 1980, período de grande circulação dos livros de Hermida. Moreira (2008, p. 113) aponta que entre a década de “[...] 1961 a 1970, Borges Hermida é o autor com maior número de obras”, o que evidencia, portanto, sua extensa produção no período ditatorial³.

O livro didático *Compêndio de História do Brasil*, utilizado pelas primeiras e segundas séries do nível médio do ensino ginásial, na década de 1960, seguia as regulamentações Lei n.º 4.024/61. Conforme registrado em sua contracapa, o *Compêndio* estaria de acordo com as indicações do Conselho Federal de Educação. Em nossa análise, enfocamos o item dois do capítulo “Brasil Colonial” e o item cinco do capítulo “Brasil Independente”. O item dois do Brasil Colonial intitulava-se “Formação do Povo Brasileiro”, trazendo três subitens: “O Elemento Branco”, o “Indígena Brasileiro” e “O Negro e a Escravidão”. Já o capítulo cinco do “Brasil Independente” intitulava-se “A Abolição”, com os subitens “A Escravidão Negra e o Tráfico de Escravos” e “A Campanha Abolicionista e seu Triunfo”.

Observamos que o autor trata o tema da escravatura reiteradamente de forma naturalizada, conforme podemos perceber no trecho em que Hermida refere-se às causas do “banzo”, em que o negro, por encontrar-se distante de seu país de origem, passaria a apresentar-se deprimido:

Das doenças que acometiam os negros, as mais freqüentes eram o *banzo*, o sarampo e a varíola. O banzo era o mais estranho de tôdas: o escravo ficava triste, por sentir saudades de sua terra, recusava-se comer e morria de fraqueza. (HERMIDA, 1963, p. 66).

Em outro ponto, ao apresentarem-se fatores que justificariam a dominação branca sobre o negro, percebemos a busca de um padrão de normalidade a partir da seguinte justificativa:

² A partir da Lei n.º 5.692/71, especialmente nas décadas de 70 e 80, paralelamente à distribuição de livros didáticos específicos para o ensino de história, como os de Borges Hermida, é introduzido o ensino de Estudos Sociais, contemplando história, geografia e sociologia, bem como elementos de outras ciências humanas. Nas séries iniciais do então denominado 1º Grau utilizava-se o nome de Integração Social. (FONSECA, 1993).

³ De acordo com a pesquisa de Paula (2000), *História do Brasil Colônia*, de Borges Hermida, publicado pela editora FTD, era um dos livros didáticos solicitados para as escolas no estado de São Paulo no período de 1997/1998, para a 5ª série do 1º Grau, ou seja, na vigência, portanto, da LDBEN n.º 9.394/96.

A escravidão tornou-se necessária no Brasil, porque os trabalhos nas plantações e nos *engenhos*, onde se fabricava o açúcar, exigiam muita gente. Os colonos recorreram então aos índios. Mas, para a lavoura, a escravidão indígena não deu bons resultados. Eles estavam acostumados a uma vida livre, pois nas tribos, os trabalhos mais pesados eram feitos pelas mulheres. Também eram defendidos pelos jesuítas, que lhes ensinavam a língua pôrtuguesa e a religião cristã [...] Para a agricultura, porém, tiveram os portugueses que recorrer à *escravidão africana*, pois os negros já viviam na África na condição de escravos e eram muito mais resistentes e trabalhadores que os índios. (HERMIDA, 1963, p. 66).

A naturalização da escravatura adquiria contornos reais ao se indicar que se na África já se vivia em condições de escravidão, o que se operava no Brasil constituía-se numa extensão de tais práticas, revelando, nas entrelinhas do texto, um padrão de normalidade nas ações colonizadoras. Hermida reforça uma suposta harmonia promovida pela religiosidade católica, o que vem a corroborar com o ideal de democracia racial:

Quanto ao tratamento que no Brasil se dispensava aos negros, era em geral mais humano que nos outros países. A prática da religião católica pelos proprietários muito contribuiu para êsse tratamento, evitando que os escravos sofressem castigos cruéis e permitindo o seu descanso nos domingos e nos muitos dias santos. Por isso, quando foi feita a abolição, muitos escravos preferiram ficar nas fazendas trabalhando com seus antigos senhores. (HERMIDA, 1963, p. 266).

O entendimento de que mesmo após a abolição subsistissem preferências dos “escravos” em continuarem com seus “antigos senhores”, não somente não problematiza o processo de abolição no Brasil, como não oferece possibilidades de problematizá-la, indicando, novamente, uma naturalização do processo da escravatura e evidenciando as boas ações dos proprietários de terras pelos princípios religiosos dos colonizadores.

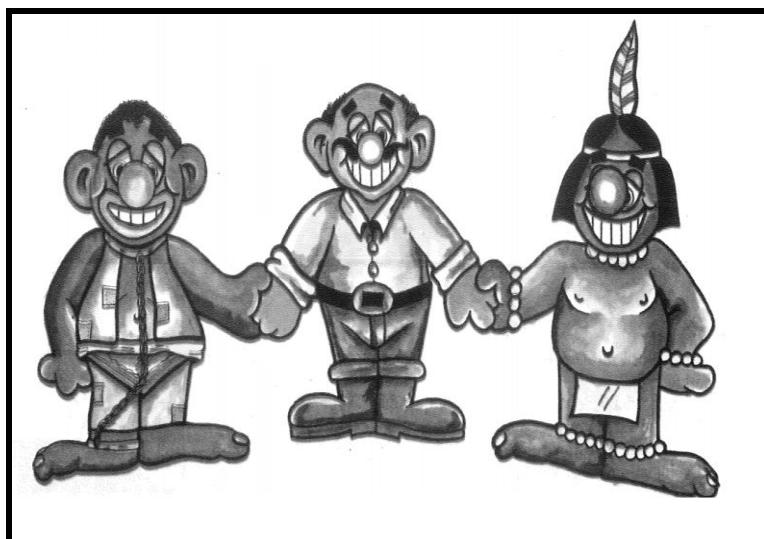
As edições de *História do Brasil 1*, da década de 70, e *História do Brasil*, da década de 80, ambas destinadas para a 5ª série do 1º Grau, seguiram as regulamentações da Lei nº 5.692/71. O item analisado para *História do Brasil 1* foi “Brasil, uma mistura de raças”, constante no capítulo 5. Já “Brasil, mistura de raças” para *História do Brasil* é o quinto item, já que o sumário da referida edição não contempla subdivisão por capítulos, mas apenas por títulos dos itens. Mas tanto

História do Brasil, como *História do Brasil 1* praticamente não alteraram os seus conteúdos em suas edições, trazendo somente pequenas alterações nos subtítulos.

O livro *História do Brasil 1* utilizava-se fartamente da imagem de três elementos gráficos, personificados a partir da figura do branco, do negro e do índio⁴. No presente artigo, optamos por fazer referência especialmente a esta edição que contempla o uso destes elementos gráficos.

Assim, na ilustração da Figura 1 podemos visualizar branco, índio e negro, de mãos dadas, aparentemente felizes e confiantes. Texto e imagem remetem a uma relação harmoniosa, ainda que possamos notar o negro acorrentado:

Figura 1 - “O povo brasileiro”



Fonte: Hermida (197?, p. 2)

É nesse sentido que Hermida relata textualmente esta suposta relação harmoniosa envolvida por laços de sangue, entre os três povos formadores do Brasil, destacando:

⁴ A edição de *História do Brasil 1* traz os seguintes dados referentes à diagramação: Perpetua Miraglia Hiss e Denise Miraglia Hiss. Ilustrações: Portugal. Composição gráfica: Só-Texto Ltda.

O branco, o índio e o negro

Na época do descobrimento, era o Brasil povoado por muitos índios que viviam no litoral e no interior. Os portugueses, que para aqui vieram, cruzaram com eles, dando origem aos mestiços, chamados mamelucos ou caboclos.

Mais tarde, chegaram os *negros* da África para o trabalho nos engenhos, onde se fazia o açúcar. Houve então outros cruzamentos:

- do branco com o negro (mulato);
- do índio com o negro (cafuzo).

(HERMIDA, 197?, p. 31)

Na Figura 2 observamos o negro não mais acorrentado, juntamente com o índio quase que desapegado de seus pertences e armas, ambos compartilhando de um momento aparentemente feliz com o branco, algo semelhante a uma cantiga de roda em um momento de confraternização, enfatizando laços afetivos entre os povos formadores da nação:

Figura 2 - “Brasil, uma mistura de raças”



Fonte: Hermida (197?, p.31)

Ao fazer referência às contribuições do português (ou branco), do índio e do negro, pudemos observar que a produção de Hermida aponta para uma cristalização da cultura dominante,

em que a herança portuguesa certamente é que tem mais destaque em sua narrativa, como a língua portuguesa e a religião católica:

Quadro 2 - Contribuições do português, do índio e do negro por Borges Hermida.

Português	Índio	Negro
<p>De Portugal vieram a língua e a religião</p> <p>Do muito que devemos aos portugueses, não devemos esquecer a:</p> <ul style="list-style-type: none"> * língua portuguesa, que falamos; * religião católica, praticada pela maioria do povo brasileiro. 	<p>Os índios nunca serão esquecidos</p> <p>São de origem indígena:</p> <ul style="list-style-type: none"> * a cerâmica, arte de fabricar objetos de barro, ainda hoje muito praticada pelas populações do interior; * o guaraná, bebida feita da planta do mesmo nome; * a rede-de-dormir, muito usada pelas populações do Norte e do Nordeste; * a farinha de mandioca, apreciada por muita gente. 	<p>O que o escravo ensinou ao branco</p> <p>São muitas as influências do negro da África nos costumes do povo brasileiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> * na religião, o candomblé, ainda hoje muito praticado; * na alimentação, muitas comidas, como o vatapá, e temperos, como o azeite-de-dendê; * no vocabulário, palavras, como banana, fubá e caçula; * Na música, o batuque que deu origem ao samba.

Fonte: (Hermida, 197?) Dados elaborados pelas autoras.

Enfatizam-se as contribuições dos portugueses enquanto elementos estruturantes da formação cultural e social brasileira em detrimento da cultura do negro e do índio, as quais corresponderiam a um papel secundário nesta formação.

Em outro ponto, Hermida novamente coloca a questão dos laços afetivos entre branco e índio, destacando duas características supostamente naturais: a lealdade dos portugueses e a não utilização do dinheiro pelo índio possibilitariam uma “amizade” estabelecida com base na troca de mercadorias. E já que os índios não “gostavam do trabalho na lavoura”, justificar-se-ia, portanto, a necessidade da vinda do “escravo negro”:

Enquanto os portugueses foram leais, tiveram sempre a amizade dos índios. Havia entre os portugueses e os índios o *comércio de troca*, pois numa tribo indígena o dinheiro não servia para nada: os índios ofereciam os artigos que sabiam fazer, como redes e utensílios de barro, além dos produtos da terra, papagaios e araras. Também prestavam serviços, como o de cortar e transportar o pau-brasil. Mas não gostavam do *trabalho da lavoura*: para essa atividade, tiveram os portugueses de trazer da África o escravo negro. (HERMIDA, 197?, p.33).

A escravidão passa a ser vista, por meio do livro didático de Hermida, como uma medida cabível no processo de desenvolvimento do país, ou seja, alguém precisaria exercer funções no trabalho pesado, tanto na lavoura, como nos engenhos, e mesmo para os serviços domésticos. Portanto, a escravidão era justificável, apesar das más condições que os africanos eram trazidos nos porões dos navios, como falta de alimentação, doenças consequentes da falta de higiene e de espaço, dentre outras situações de abandono e descaso. Nas palavras do próprio autor temos a seguinte narrativa:

Embarcados na África, nos porões dos navios, muitos escravos morriam por falta de alimentação ou por doença: por isso, os navios chamavam-se *tumbeiros*, palavra derivada de tumba ou sepultura. (HERMIDA, 197?, p. 35).

Devemos considerar que, mesmo com essa descrição de sofrimento, é perceptível a busca pela neutralidade na narrativa do autor, justamente por apresentar-se desprovida de perspectivas subjetivas para com a história e a vida daqueles que vinham da África. Em vários momentos, Hermida insiste na aparente harmonia, apresentando o português como o branco bondoso em um relacionamento amigável entre os povos. Exemplo desta postura está num trecho sobre o Quilombo dos Palmares, apresentando a existência de Palmares e da perseguição que os negros sofriam,

porém de modo breve e superficial, não apontando as razões dos chamados “negros fugidos” e, por fim, enaltecendo a figura do bandeirante:

Chamava-se quilombo o povoado formado por negros fugidos. O mais importante quilombo, o de *Palmares*, ficava nas terras que hoje pertencem ao Estado de Alagoas. Palmares era governado por um rei cujo sobrinho, valente guerreiro, chamava-se *Zambi*. Durante muitos anos, o quilombo resistiu a todos os ataques dos brancos, mas acabou sendo tomado e destruído pelo bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. (HERMIDA, 197?, p. 35-36).

A harmonia e a naturalização, pautadas em padrões de normalidade e neutralidade, constantemente realçadas nas entrelinhas do texto de Borges Hermida, ratificam a ideia de que a formação do povo brasileiro, caracterizada pelo branco, índio e negro, foi projetada a partir dos princípios de uma democracia racial, reiterada pela bondade por parte dos colonizadores portugueses. É possível também percebermos a escrita de uma história tradicional que enaltece as peculiaridades de uma cultura dominante pela ação de grandes personagens e fatos memoráveis.

O estudo da representação do negro no livro didático de Borges Hermida perpassou fundamentalmente pelos conteúdos trabalhados na disciplina de História entre as décadas de 1960 a 1980, contexto nacional em que se evidenciaram tanto práticas autoritárias como tecnicistas, em que não cabia à escola questionar as normativas curriculares oficiais, demarcando, portanto, uma determinada cultura escolar. Chervel (1990) trata a história das disciplinas escolares como a “história dos ensinos”, atentando que o estudo da disciplina escolar traz possibilidades de apreensão das práticas realizadas a partir dos processos de repressão e vigilância ocorridas dentro do ambiente escolar. Compreendemos que, para tal intento, uma das possibilidades de apreensão desta indicação foi analisarmos vestígios das práticas realizadas no contexto ditatorial no Brasil, por meio da produção e circulação de livros didáticos, conforme buscamos evidenciar, pela amostra, na obra de Borges Hermida.

4 Considerações finais

Consideramos que o estudo da obra de Borges Hermida possibilitou apreender como um livro didático pode se tornar um forjador de uma cultura escolar, e porque não dizer, de uma compreensão de mundo a partir da escola, uma vez que, na pesquisa em questão, vemos claramente o objetivo educacional de demonstrar o negro essencialmente na condição de escravo a partir de uma relação harmônica com aquele que o escravizara, o branco. Esse tipo de abordagem não ensinou certamente compreender outras perspectivas como, por exemplo, de que as sociedades quilombolas eram símbolos de resistência, organizadas contra um sistema capitaneado pelos senhores e traficantes negreiros, postura esta que se opõe radicalmente à visão de que o escravo era uma vítima passiva de seu próprio destino.

Ao se tratar da temática do negro no livro didático, foi possível vislumbrar aspectos fundamentais que remetem à compreensão de como foi ensinada a história do negro anteriormente à promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na Educação Básica (BRASIL, 2003). A referida lei, que altera a supracitada Lei de Diretrizes e Bases ainda vigente, dispõe que o conteúdo programático inclui o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

No caso específico dos livros didáticos analisados, de ampla repercussão no ambiente escolar brasileiro durante as décadas de 1960 e 1980, constatamos que os mesmos não ofereceram elementos para uma contextualização da história do negro africano e de seus descendentes no Brasil, mas uma naturalização do processo que permeia a sua vinda enquanto mão-de-obra para o sistema escravagista.

À disciplina de História coube a função de reproduzir o ideário dominante respaldada, certamente, por uma postura pedagógica em que não se prezava pelo pensamento criativo ou pela compreensão de formas diferenciadas de culturas e práticas sociais, nem tampouco pela distinção entre subserviência e/ou escravatura de dominação, mas sustentada por práticas educativas que

enfaticavam a memorização de premissas tidas como verdadeiras e, portanto, fidedignas ao estudo da famigerada história tradicional.

Referências

BENCOSTTA, A. L. M. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil (século XX)**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 68-86.

BRASIL. Lei nº 10639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <https://goo.gl/bpPFXY>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRAUNA, D.S. **O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas abordagens**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 7-37.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [s.l.], n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 2004.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889 – 1930). **Revista Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 5/6, p. 275-292, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/6PSuuj>. Acesso em: 13 jan. 2017.

FERRARO, J. R. **Entre textos e imagens: o Compêndio de História do Brasil de Borges Hermida (1962-1975)**. 2013. 222 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

HERMIDA, B. **Compêndio de História do Brasil**. São Paulo: São Paulo Editora, 1963.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 198?.

_____. **História do Brasil I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 197?.

_____. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: FTD, 199?.

IANNI, O. O preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 6-20, 2004.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/qVeVvd>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

MOREIRA, K. H. Contribuições dos acervos virtuais para a história da educação: localização e seleção do corpus documental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 107-116, jun. 2008.

PAULA, R. A política de seleção e distribuição dos livros didáticos de história no estado de São Paulo - 1997-1999. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <https://goo.gl/Gdmnk9>. Acesso em: 29 fev. 2017.

RENK, V. O estado e as políticas de branqueamento da população nas escolas, nas primeiras décadas do século XX, no Paraná. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 223-231, jul/dez, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.19580>. Disponível em: <https://goo.gl/BGuQwB>. Acesso em: 28 jan. 2017.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007>. Disponível em: <https://goo.gl/sAfvzr>. Acesso em: 15 fev. 2017.

Recebido em: 16/04/2017

Aprovado para publicação em: 29/01/2018

Publicado em: 13/12/2018