



Negações e silêncios: a memória da escravidão entre o manual escolar e o parlamento brasileiro

Alex Andrade Costa

Práticas da História, n.º 16 (2023): 95-125

www.praticasdahistoria.pt

Alex Andrade Costa

**Negações e silêncios: a memória da escravidão
entre o manual escolar e o parlamento brasileiro**

O artigo evidencia como os manuais escolares mantiveram ao longo de dois séculos uma narrativa com pouca variação no que tange à escravidão e à questão racial no Brasil, ao tempo que analisa as múltiplas influências recebidas e impostas, especialmente no campo político, no que se refere à constituição de uma memória da escravidão. O artigo questiona os efeitos da memória da escravidão transmitida nos manuais escolares sobre a consciência histórica das pessoas.

Palavras-chave: Memória da escravidão; Consciência histórica; Reparação; Manual escolar; Racialização.

**Denials and Silences: The Memory of Slavery
Between Textbooks and Parliament**

This article shows how the textbooks maintained over two centuries a narrative with little variation regarding slavery and the racial issue in Brazil, while analyzing the multiple influences received and imposed, especially in the political field, about the constitution of a memory of slavery. The article questions the effects of the memory of slavery transmitted in textbooks on people's historical consciousness.

Keywords: Memory of Slavery; History Consciousness; Reparation; Textbooks; Racialization.

Negações e silêncios: a memória da escravidão entre o manual escolar e o parlamento brasileiro

Alex Andrade Costa*

Introdução

Em artigo originalmente publicado em 1966, onde analisa as causas da abolição da escravatura no Brasil, Richard Graham chamou a atenção para o silenciamento imposto pelos manuais de história sobre a agência dos escravizados durante o processo abolicionista¹. Segundo Graham, a interpretação que prevalecia nos manuais era de que a abolição teria sido uma decisão da elite imperial com interesses humanitários e estimulada por setores restritos do parlamento, ignorando a ampla mobilização de diferentes atores sociais, mais destacadamente os escravizados, libertos e negros livres². Essa narrativa que cultuava a imagem do imperador Pedro II e, principalmente, da princesa Isabel, cujo cognome “a Redentora” – já usado pela imprensa e setores políticos no contexto imediatamente após a lei – tinha a finalidade de criar uma memória positivada da monarquia, mas, também, tentar garantir o controle social

* Alex Andrade Costa (alex.costa@ufba.br). Universidade Federal da Bahia – UFBA (PPGH-UFBA e DMMDC-UFBA), Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Canela, Salvador – BA, 40110-100, Brasil. Artigo original: 11-07-2022; artigo revisto: 24-03-2023; aceite para publicação: 24-03-2023.

1 Richard Graham, *Escravidão, reforma e imperialismo* (São Paulo: Editora Perspectiva, 1979), 60.

2 Diversas pesquisas evidenciam como a mobilização popular e de sociedades abolicionistas atuou em parceria com coiteiros africanos e escravos fugidos, entre outros atores, numa ampla rede de alianças e acordos: Wlamyra Albuquerque, *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil* (São Paulo: Companhia das Letras, 2009), 45-93; Angela Alonso, *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro, 1868-88* (São Paulo: Companhia das Letras, 2015); Maria Helena P. T. Machado, *O plano e o pânico: os movimentos sociais na década da abolição* (São Paulo: Edusp, 2010); Walter Fraga Filho, *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)* (Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006).

dos emancipados pelo paternalismo que a realeza ainda buscava representar. Fato é que a memória redentora da princesa ecoou na sociedade brasileira, incluindo parte da comunidade afrodescendente, por décadas.

Longe de serem interpretadas como uma gratidão pela abolição, as homenagens e culto prestados à princesa Isabel e Pedro II por ex-escravizados e seus descendentes podem ser entendidas como uma reação à República pela ausência de políticas públicas e combate às desigualdades para as pessoas negras³. De outro modo, também são concebidas como recriações a partir de uma memória de África, cuja ideia de realeza se encarnava na família real do Brasil⁴. As diferentes formas de entender e explicar o passado se definem como consciência histórica e são resultado das condições reais de vida das pessoas, suas experiências sociais, valores e todo um repertório de informações recebidas por diversos meios e em vários tempos, capazes de criar um nexos significativo entre passado e presente, mas em uma expectativa de futuro⁵. De qualquer forma, o modo como se construiu o papel da princesa Isabel no processo abolicionista contribuiu fortemente para a produção e circulação de uma memória monarquista do fim do cativeiro que teve nos manuais escolares um forte veículo de difusão, como observou Graham.

Quando Graham escreveu esse artigo, o Brasil vivia sob uma Ditadura Militar que se arrastou por vinte longos anos. No contexto de um governo autoritário e repressor, o silenciamento dos subalternizados é exercido de diversos modos, dentre eles a manipulação da memória nacional e da história ensinada, o que passava pelos manuais escolares. Contudo, nesse quesito, pouco precisou ser feito: os manuais então em vigor conservavam o perfil dos anos 1930/1940, igualmente autoritário, quando, sob a influência do Estado Novo, enfatizava-se a hierarquização da sociedade, tanto na forma do ensino quanto no seu conteúdo. Além

3 Petrônio José Domingues, “A redenção de nossa raça: as comemorações da abolição da escravatura no Brasil”, *Revista Brasileira de História* 31, n.º 62 (2011): 19-48, <https://doi.org/10.1590/S0102-01882011000200004>, acessado 14 maio 2022.

4 Lilia Moritz Schwarcz, *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos* (São Paulo: Companhia das Letras, 1998).

5 Luis Fernando Cerri, *Ensino de história e consciência histórica* (Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011), 120.

disso, mantinha-se uma forte propaganda nacionalista permeada pelas ideologias raciais vigentes na época, aspirando acomodar as divergências e buscar a conciliação social pelo silenciamento das desigualdades⁶.

Os manuais escolares não são apenas recursos para o ensino, mas importantes difusores de informação, cuja influência se prolonga para além da escola. No caso dos manuais de história, as informações ali contidas impactam na interpretação que seus leitores dão ao passado e como, a partir dessas interpretações, tomam decisões, emitem juízos, opiniões e comportam-se em sociedade. A isso dá-se o nome de consciência histórica: a capacidade das pessoas constituírem sentido histórico, com o qual organizam temporalmente e orientam as suas vidas, interpretando o mundo e a si mesmos⁷.

O estudo dos manuais escolares permite compreendê-los como poderosos instrumentos de difusão de uma cultura histórica e de formação de identidades. Este artigo evidencia como os manuais de história serviram ao longo do tempo para formar uma memória da escravidão capaz de aceitar e, não raro, defender a sua existência, justificada a partir de argumentos de hierarquização racial⁸. Nesse caso, os manuais brasileiros não são casos isolados, sendo que diversos estudos têm mostrado como eles servem a interesses colonialistas e em favor de uma superioridade racial. Nos Estados Unidos, no início dos anos 1940, o manual escolar era utilizado como difusor do racismo, com descrições que inferiorizavam e acentuavam o desprezo em relação aos aborígenes australianos, justificando os projetos colonizadores⁹. Os manuais escolares israelenses se valem da desumanização dos palestinos, tanto

6 Katia Maria Abud, “Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas”, *Revista Brasileira de História* 18, n.º 36 (1998): 103-114, <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006> Acedido 15 julho 2022.

7 Jorn Rusen, *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico* (Brasília: Editora UNB, 2007).

8 Nos últimos vinte anos, no Brasil, diversas pesquisas se debruçaram para analisar os manuais didáticos, especialmente no contexto posterior à Lei 10.639/03, formando um extenso e importante repertório crítico impossível de ser aqui incluído. Contudo, dentre tantos estudos, é preciso ressaltar o pioneirismo de Ana Célia da Silva, *A discriminação do negro no livro didático* (Salvador: CEAO/CED, 1995), do qual este trabalho é tributário.

9 Karl Monsma, *A reprodução do racismo: fazendeiros, negros e imigrantes no Oeste paulista, 1880-1914* (São Carlos: Edufscar, 2021), 53.

em texto quanto em imagem, com o objetivo de também difundir uma ideia de inferioridade, atraso, violência e barbárie, de forma que se crie entre os estudantes israelenses uma consciência em defesa das ocupações territoriais e da violência sobre os palestinos¹⁰. Em Portugal não é diferente: embora tenha se beneficiado dos lucros exorbitantes com o tráfico de africanos, seus manuais de história ainda conservam uma abordagem eurocêntrica ao tratar da escravidão e do colonialismo, e as autoridades públicas continuam a não reconhecer a necessidade de repensar o ensino de história dando a devida ênfase ao papel de Portugal no contexto da exploração da mão de obra escrava e dos lucros obtidos com esse negócio¹¹.

Obviamente, os manuais não são os únicos instrumentos de formação da cultura histórica, posto que até mesmo não escolarizados e analfabetos possuem uma consciência histórica¹². Outros mediadores e difusores das informações também cumprem esse papel: religião, cinema, redes sociais, museus, espaço público, mas, de modo mais destacado, sobressaem as manifestações e os discursos de autoridades públicas. Pelo largo alcance e legitimação que a sociedade lhes dá através do voto, as falas de deputados, senadores e governantes se tornam poderosas fontes de difusão de informações, especialmente em tempos de redes sociais que ampliam o alcance desses discursos. Assim, interpretações equivocadas, distorções intencionais, silenciamentos e negacionismos influenciam as pessoas, podendo resultar na formação de identidades não-razoáveis, ou seja, aquelas posturas que se esperava não mais terem espaço na contemporaneidade pelo fato de já terem sido amplamente expostas e combatidas, como a relativização ou a defesa da escravidão e o não reconhecimento da existência do racismo¹³.

10 Nurit Peled-Elhanan, *Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses* (São Paulo: Boitempo e Editora Unifesp, 2019), 15-47.

11 Marta Araújo e Anabela Rodrigues, “História e memória em movimento: escravatura, educação e (anti)racismo em Portugal”, *Revista História Hoje* 7, n.º 14 (2018): 107-132, <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.468>.

12 Cerri, *Ensino de história*, 57-83.

13 Sobre as identidades não-razoáveis, ver mais em: Luis Fernando Cerri, “Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática”, *Revista de História Regional* 15, n.º 2 (2010): 264-278, <https://doi.org/10.5212/Rev.Hist.Reg.v.15i2.264278>.

Por outro lado, as memórias da escravidão podem ter um forte impacto na geração de traumas de ordem cultural. Recentemente, dando aulas em uma universidade pública para uma turma com cerca de vinte alunas autodeclaradas como afrodescendentes, que já atuavam como professoras, mas que não possuíam ainda a formação universitária, fui questionado sobre a validade de se falar de escravidão na escola básica, especialmente para estudantes negros e moradores da periferia. Uma das alunas, professora em uma escola no subúrbio da cidade de Salvador, afirmou que, mesmo sendo um conteúdo obrigatório e presente no livro didático, ela sentia profundo desconforto com o tema e percebia o mesmo entre os estudantes, por isso não tratava da escravidão em suas aulas, invertendo a abordagem e preferindo falar das conquistas e da contribuição das populações negras para o Brasil.

As memórias que enfatizam a violência e a brutalidade da escravidão, como textos ou representações imagéticas presentes nos manuais, podem confrontar o passado histórico com as experiências de vida de muitas pessoas negras no presente, marcadas pelo racismo, violência e pobreza, impondo a elas o que foi definido como um trauma de ordem cultural, que é um conceito empírico, sugerindo novas relações significativas e causais entre eventos, estruturas, percepções e ações anteriormente não relacionadas. O trauma cultural ocorre quando membros de uma coletividade sentem que foram submetidos no passado a uma violência que, embora não as atingindo pessoalmente, deixou marcas indelévels em seu grupo, marcando suas memórias e moldando suas identidades¹⁴. Tanto na África quanto nas Américas, o comércio de escravos e a escravidão legaram um rastro de sangue, morte, doença, violência sexual e trauma. Experiências difíceis de serem mensuradas, mas que foram inquestionavelmente transmitidas para gerações posteriores, deixando esse legado na memória coletiva das várias populações que se reconhecem vítimas dessa violência¹⁵.

14 Jeffrey C. Alexander *et al.*, *Cultural Trauma and Collective Identity* (Berkeley, CA: University of California Press, 2004).

15 Ana Lucia Araujo, *Reparations for Slavery and the Slave Trade: A Transnational and Comparative History* (Londres: Bloomsbury Academic, 2017), 42-43.

Nas próximas páginas, este estudo apontará como os parlamentares brasileiros operaram com a memória da escravidão e a temática racial no contexto dos debates sobre políticas emancipacionistas no século XIX e políticas reparatórias do século XXI. Mais do que opiniões político-partidárias, ou mesmo posições consideradas irracionais e desarrazoadas, concebo esses discursos como manifestações da consciência histórica dos políticos que, por sua vez, influenciam quem é alcançado por elas. Operando o conceito de “trauma cultural”, o texto analisa como a escravidão é apresentada nos manuais escolares e como essas memórias podem produzir identidades não-razoáveis que no passado atuaram em pautas antiabolicionistas e na contemporaneidade agem para impedir ou limitar as políticas reparatórias.

Este trabalho argumenta que as narrativas distorcidas ou negacionistas sobre a memória da escravidão e os problemas raciais do Brasil não são discursos de grupos isolados ou restritos a um momento histórico-político, mas partem da cultura histórica de seus autores, difundidas, entre outras coisas, pelos manuais didáticos e pelos discursos de autoridades públicas.

Os manuais escolares: memória da escravidão e difusão da consciência histórica

Robert Southey, historiador britânico, escreveu e publicou originalmente em Londres, entre 1810 e 1819, e sem jamais ter posto os pés no Brasil, os três volumes de *History of Brazil*, obra que tinha por objetivo se tornar referência para ensinar a história do país. A importância de Southey se deve ao fato de, possivelmente, ter sido o primeiro a delinear em manuais a tese que mais tarde faria muito sucesso: a de que a mistura racial foi condição essencial para a formação do Brasil, considerando que resultaria num sujeito “aclimatado” às diversas regiões e resistente às doenças locais¹⁶. Embora fosse contrário à escravidão e ao

16 Flávia Florentino Varella, “Novas raças, novas doenças: a possibilidade colonizadora por meio da mistura racial em *History of Brazil* 1810-1819 de Robert Southey”, *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 23 (2016): 15-32, <https://doi.org/10.1590/S0104-59702016000500002>. Acesso a 23 maio 2022.

tráfico, um outro argumento usado por Southey também influenciou manuais posteriores: a colonização era um “empreendimento de regeneração moral e cultural”, no qual o africano poderia ser introduzido à civilização ocidental através da mestiçagem¹⁷. Quando, a partir do século XX, intelectuais como Euclides da Cunha e Gilberto Freyre defenderam as vantagens da mestiçagem para o Brasil, em substituição às teses que viam a mistura racial como degeneração e que defendiam o branqueamento, há um evidente retorno aos argumentos de Southey.

Contudo, é do naturalista Carl Friedrich Philipp von Martius a principal referência para a escrita de manuais de história a partir do século XIX até boa parte do XX. Vencedor do concurso “sobre o melhor plano de se escrever a história antiga e moderna do Brasil”, realizado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), na obra publicada em 1845 ele escreveu mais do que um plano metodológico sobre como redigir um livro de história, como era a proposta do concurso, mas elaborou um manual para ser usado nas aulas de história. Ali ele descreveu a formação da população brasileira e sustentou uma explicação que se repete até hoje, tanto em materiais didáticos e outros meios de divulgação histórica quanto na consciência histórica das pessoas: a ideia de que três raças “contribuíram” para a formação do Brasil e que essa mistura “original e única” harmoniza a população e elimina possíveis conflitos e divisões raciais. Essa é uma interpretação que encontrou eco no espaço público como, por exemplo, nas manifestações de parlamentares contrários a Lei de Cotas no Brasil, como veremos mais à frente.

Nas palavras de Martius:

São, porém, estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mu-

17 Maria Odila Leite da Silva Dias, *O fardo do homem branco, Southey, historiador do Brasil: um estudo dos valores ideológicos do império do comércio livre* (São Paulo: CEN, 1974), 161.

danças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular¹⁸.

Ainda no contexto do século XIX, Francisco Adolfo de Varnhagen, o visconde de Porto Seguro, também sob encomenda do IGHB, escreveu entre 1854 e 1857 a obra *História Geral do Brasil*, cuja influência na produção de manuais escolares se estendeu até a década de 1970, antes do movimento de renovação da historiografia dos anos 1980. Embora Varnhagen defendesse a miscigenação como um processo necessário para integrar o indígena e o negro à civilização, eram os brancos e cristãos os condutores do processo civilizatório, tudo sob a tutela do Estado monárquico¹⁹. Mas a principal influência de Varnhagen para a escrita e o ensino da história – e conseqüentemente a formação da consciência histórica – está no fato de ele, como ferrenho monarquista, ter enfaticamente defendido no livro o tráfico de escravizados como condição necessária para os negros melhorarem de vida. Nesse sentido, Varnhagen escreveu:

Ao passar tais gentes ao Brasil, como escravos, na verdade melhoraram de sorte. A escravidão é injusta, por não ser filantrópica, é um insulto à humanidade, por ser um ataque ao indivíduo, à família e ao Estado de onde foram arrancados. Mesmo assim, os negros melhoraram de sorte ao entrar em contato com gente mais polida, com a civilização e o cristianismo. Por causa desse encontro, os negros da América são melhores do que os africanos. Eles se distinguem pela força física, o gênio alegre para suportar a sua sorte, pela capacidade de trabalho. Com o seu canto sempre melodioso e afinado, embora monótono, disfarçavam as

18 Karl Friedrich Von Martius e José Honório Rodrigues. “Como Se Deve Escrever a História Do Brasil”. *Revista de História de América*, n.º 42 (1956): 441. <http://www.jstor.org/stable/20137096>, acessado 12 maio 2023.

19 Roberto Ventura, *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914*. (São Paulo: Companhia das Letras, 1991), 51.

maiores penas. Entretanto, fizeram mal ao Brasil com os seus costumes pervertidos, seus hábitos menos decorosos, despudorados. Escravos, viviam alheios à ternura da família, tinham o coração endurecido²⁰.

Deve-se notar que Varnhagen escreveu o livro nos anos posteriores à lei de 1850 – Lei Eusébio de Queirós – que decretou o fim do tráfico atlântico de escravizados para o Brasil. Nesse sentido, inteligentemente e como bom monarquista, o autor procurou escrever uma obra que registrasse e propagasse uma memória positiva sobre o tráfico de escravizados para que a imagem do Império se mantivesse preservada. Na visão do historiador oitocentista, o cativo era um mal necessário à conversão dos africanos, sendo que a escravidão, segundo ele, teria deixado efeitos mais nocivos entre os senhores brancos por terem, em convívio com os negros, adquirido hábitos e costumes maléficos²¹. Os discursos de Varnhagen, repetidos nos manuais subsequentes, estiveram presentes em gerações inteiras, as quais defenderam uma certa “vantagem” da escravidão para os próprios africanos.

É importante entender o papel desempenhado pelo IHGB e demais institutos congêneres na criação de uma identidade nacional sistematizada pela escrita da história oficial através dos manuais escolares. Criado na conjuntura imediatamente decorrente da Independência, o IHGB incumbiu-se de “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos, buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos”²².

Ao tempo em que o IHGB se constituía, difundiu-se entre parlamentares, intelectuais e outros agentes uma “política da escravidão”, a partir de uma rede de alianças políticas e sociais em favor da estabilidade institucional da escravidão, de modo que “Estado e tráfico negreiro, assim na

20 José Carlos Reis, *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9.^a ed. ampl. (Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007), 43.

21 Ventura, *Estilo tropical*, 52.

22 Lília Moritz Schwarcz, *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930* (São Paulo: Companhia das Letras, 1993), 99.

época legal como na do contrabando, são duas variáveis que sempre andaram juntas²³. Nesse ponto não se pode deixar de considerar as influências daqueles que transitavam em dois mundos que também se confundiam: o intelectual e o político. É o que se pode depreender de figuras como Azevedo Coutinho, senhor de engenho e bispo em Pernambuco, que escreveu a obra *Análise sobre a justiça do comércio do resgate dos escravos da costa da África*, onde justificava a existência da escravidão no Brasil. Para o bispo, o fato de já haver a escravidão em território africano e, segundo ele, mal aproveitada, podia resultar num bem se trouxesse os escravizados para desenvolver a agricultura no Brasil. Mas é um outro argumento de Coutinho que chama mais atenção: a existência da escravidão na África antes mesmo dos portugueses, os quais, em sua pena, “longe de serem responsáveis pelos males ou pela implementação de tal instituição, pelo contrário, agiam como beneficentes daquelas pobres almas condenadas à servidão eterna”²⁴. Considerando que o livro de Coutinho foi escrito no início do século XIX, é interessante notar como seus argumentos prevalecem na memória pública da escravidão, em outras obras e em discursos de políticos do século XX afora, como veremos na segunda parte deste artigo.

Cerca de trinta anos depois de Coutinho, o senador Bernardo Pereira de Vasconcelos, uma das vozes mais influentes no sentido de justificar a continuidade do tráfico de africanos em meio às fortes pressões inglesas pelo seu fim, repetia, embora com outras palavras, as ideias do bispo de que a “África tinha civilizado o Brasil com o tráfico negreiro”, como expressão das vantagens do modelo de trabalho forçado para o desenvolvimento agrícola do país²⁵.

Outro argumento que tem sua raiz no contexto da elite conservadora do século XIX, mas que perdura nos manuais escolares e no discurso público, é o da brandura da escravidão brasileira. O senador Holanda Cavalcanti discursou nesses termos:

23 Tâmis Parron, *A política da escravidão no império do Brasil, 1826-1865* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011), 61.

24 João Carlos Escosteguy Filho, “Tráfico de escravos e direção Saquarema no Senado do Império do Brasil” (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, 2010), 54-55.

25 José Murilo de Carvalho, *Bernardo Pereira de Vasconcelos* (Rio de Janeiro: Editora 34, 1999), 268.

Devo acrescentar que o escravo no Brasil é mais feliz do que o escravo na África: não digo por teoria; passei anos na África, corri todas as possessões portuguesas, achei-me em circunstâncias de ter um perfeito conhecimento disto. Não me constou, enquanto estive na África, que um indivíduo forrasses um negro; e quereis ver quais os negros no Brasil que têm tido alforria? Ide ao mercado do peixe, das aves, das frutas e hortaliças e aí vereis que a maior parte dos que têm esses mercados são negros ainda talhados com as marcas de sua nação; [...] e lhes direi que esses africanos que foram importados como escravos no Brasil são mais felizes que a maior parte dos seus concidadãos. Quereis ver mais como no Brasil se trata aos escravos? Ide a esses cartórios onde existem testamentos e vereis quanto a generosidade para com eles se pratica; ide às pias batismais e aí vereis quantos não são libertados; ide às nossas fazendas, às nossas plantações, onde achareis libertos em recompensa aos bons serviços prestados aos seus senhores²⁶.

Não faltando outros tantos exemplos nesse contexto de justificativas para a escravidão, o romancista e importante político do Império, José de Alencar, ocupa posição privilegiada, uma vez que suas ideias foram manifestadas tanto em discursos políticos quanto em suas obras literárias. Para Alencar, a escravidão era justificada como caridade cristã, enquanto meio de salvar a alma da danação, pois “o cativo teria sido benéfico para o cativo, ao livrá-lo da guerra e do fetichismo da África. Escravidão como civilização, corroborada pela ‘mais sã doutrina do Evangelho’”²⁷.

Por fim, destaca-se que, no âmbito do parlamento, a preocupação existente com a provável abolição se concentrava nas perdas financeiras dos senhores e “como em outras partes das Américas, as propostas de

26 Escosteguy Filho, “Tráfico de escravos”, 155-156.

27 Alonso, *Flores, votos e balas*, 57.

reparações à futura população liberta estavam ausentes de seus discursos²⁸.

O conservadorismo político vigente em grande parte do reinado de Pedro II, liderado pelo grupo saquarema, do qual participava a alta burocracia do Estado e os grandes proprietários rurais, mas que incluía, entre outros segmentos, os professores, unia a todos “pela adesão aos princípios de Ordem e Civilização quanto pela ação visando a sua difusão”²⁹. Assim, não se deve estranhar como o discurso antiemancipacionista dos manuais da época, antes de ser consequência, foi uma demanda desse grupo no intuito de difundir suas narrativas. Isso ajuda a entender como no pós-abolição os agentes do Estado e dos setores conservadores passaram a evitar o tema da escravidão, reelaborando a memória sobre o, então recente, passado escravista.

Velhas ideias, antigos manuais e um novo século

Os discursos de intelectuais e parlamentares brasileiros que ocuparam lugar de destaque na cena pública no século XIX não impactaram apenas os manuais escritos na época, especificamente Von Martius e Varnhagen, mas alcançaram o século XX e tiveram espaço, principalmente, no contexto de governos autoritários. O manual *Crestomatia cívica: uma só pátria, uma só bandeira: o Brasil novo e seus problemas, por meio de excertos de escritores da atualidade, apresentado a consideração e carinho da juventude das escolas*, de autoria do professor gaúcho Radagásio Taborda, foi uma obra publicada em 1931 no contexto do governo provisório de Getúlio Vargas, mas que circulou por décadas no Brasil, com amplo uso nas escolas, inclusive servindo para ensinar não apenas História, mas Língua Portuguesa, o que ampliou sua influência. Na parte intitulada “Os escravos no Brasil”, lia-se o seguinte:

Não é nosso intento fazer a apologia da escravidão,
cujos horrores principalmente macularam o homem branco

28 Araujo, *Reparations for Slavery*, 74.

29 Ilmar Rohloff de Mattos, *O tempo Saquarema* (São Paulo: Hucitec, 2017), 15.

e sobre ele recaíram. Mas a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação deles próprios e trouxe para a descendência deles uma pátria, a paz e a liberdade e outros bens que pais e filhos jamais logariam gozar ou sequer entrever no seio bárbaro da África³⁰.

Tanto durante o Estado Novo – época em que o Brasil também viveu o auge das teorias eugênicas, as quais tiveram forte aplicação no espaço escolar – quanto durante o período mais repressor da Ditadura Militar iniciada em 1964, muitos manuais de história instituíram uma memória nacional vinculada às ideias de “ordem e civilização”, exaltando a hierarquização social, o que implicava explicitar o papel das elites e do Estado de um lado e das “classes perigosas”, especialmente os descendentes dos egressos do cativeiro, de outro. Por isso era fundamental que se construísse uma memória do passado escravista que responsabilizasse os próprios africanos pela instituição da escravidão e justificasse sua continuidade no Brasil como fator de civilização para os negros a partir do trabalho, numa espécie de resignação pelo “privilégio” de a condição servil desenvolver o Brasil.

Mesmo quando o livro abordava o tema da escravidão, por vezes, o que prevalecia era o silêncio sobre o papel do Estado e seus agentes como legalizador, organizador e beneficiário. É desta forma que o tema aparece na obra de Theobaldo Miranda Santos, professor catedrático do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, autor do livro de história *Brasil, minha pátria*, destinado ao terceiro ano primário. O livro foi editado pelo menos vinte e nove vezes até a década de 1970, demonstrando sua ampla inserção nas escolas. A narrativa escolhida pelo autor transmite a falsa ideia de que a escravidão não possuía sujeitos concretos como seus agentes, silenciando sobre a ação humana no processo de escravização. Ao contrário disso, no livro, Theobaldo escreve que os brasileiros “bondosos lutavam pela libertação dos escla-

30 Radagasio Taborda, *Crestomatia cívica: uma só pátria, uma só bandeira!* (Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938), 97.

vos”, referindo-se aos políticos do império, insinuando o Estado como responsável pelo fim do tráfico, mas não pela escravização³¹.

Na mesma linha, no *Compêndio de história do Brasil*, de autoria do professor Borges Hermida, que circulou pelas escolas brasileiras no mesmo período que o livro de Theobaldo, embora apresente considerações sobre a escravidão e o tráfico um pouco mais amplas do que os seus contemporâneos, o conteúdo é superficial e descontextualizado, exaltando os políticos brasileiros como protagonistas do processo de emancipação escrava e relegando os escravizados ao lugar de sujeitos passivos e vítimas.³² Esse livro alcançou mais de 53 edições, influenciando a formação de milhares de leitores e estudantes.

Ainda que o manual de Borges Hermida tenha tratado a escravidão como um mal, ele também repete a ideia de que no Brasil ela teria sido mais amena do que em outros lugares. Hermida, assim como Theobaldo, constrói uma narrativa sobre o suposto papel conciliador e benévolo das instituições, em especial a Igreja católica, como responsável pelo suposto tratamento humanitário dado aos escravizados: “O 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 esse tratamento, evitando que os escravos sofressem castigos cruéis”³³. O papel da religião e do bom trato dos senhores, segundo Hermida, tornou a escravidão branda ao ponto de que, depois da abolição, “muitos escravos preferiram ficar nas fazendas trabalhando com seus antigos senhores”³⁴. Remontando aos discursos dos parlamentares do século XIX, discutidos anteriormente, Hermida defendeu que escravidão e tráfico foram males necessários para o desenvolvimento do país.

Os manuais escritos por Theobaldo e Hermida propagaram uma memória da escravidão que anulava a culpabilidade das instituições –

31 Theobaldo Miranda Santos, *Brasil, minha pátria*, 29.^a ed. (Editora Agir: Rio de Janeiro, 1967), 225.

32 Antônio José Borges Hermida, *Compêndio de história do Brasil, para a primeira e segundas séries do curso médio*, 53.^a ed. (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968), 266.

33 Hermida. *Compêndio de história do Brasil*, 266.

34 Hermida. *Compêndio de história do Brasil*, 266.

Estado e Igreja – e que justificava a longevidade da escravidão sob o argumento da imprescindibilidade econômica³⁵. A ampla e prolongada circulação desses manuais nas escolas difundiu uma cultura histórica de negação da violência da escravidão.

Por último, Alfredo Taunay e Roberto Accioli, ambos professores de história do Colégio Pedro II, instituição que era tida como referência na educação brasileira, escreveram um manual de história destinado à preparação dos estudantes que queriam ingressar naquela escola. Com ampla circulação nos anos 1960, o manual era lacônico no que dizia respeito às explicações sobre o tráfico de africanos, considerando a extinção daquele comércio como um ato de soberania do Brasil diante das pressões inglesas, mas silenciando os longos séculos em que o Estado não só aceitou como direcionou e lucrou com a escravidão. Assim como outros manuais do período, a obra abordava o fim da escravidão como dádiva, determinando aos escravizados um lugar de passividade no processo³⁶. Como se sabe, mas não é de mais insistir, a ação abolicionista, longe de ter sido conduzida pela elite política e senhorial, só teve sucesso justamente por ter mobilizado amplos setores da sociedade, incluindo escravizados, libertos e livres³⁷.

No reforço da narrativa que justificava a existência da escravidão, os manuais incluíam a temática racial para fortalecer argumentos relacionados com a inferioridade dos negros, inclusive no que diz respeito à necessidade de serem sujeitados a outrem. Ressaltando os padrões de comportamento que seriam inerentes à raça negra, classificavam os escravizados como afeitos ao ócio que se somava à falta de ambição:

Podendo satisfazer sua subsistência com dois ou três dias de trabalho semanais, que lhe dariam o suficiente “para

35 Alex Andrade Costa, “‘Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém!’: escravidão, trauma cultural e consciência histórica”, *Revista História Hoje* 10, n.º 19 (2021): 140-60.

36 Alfredo d’Escagnolle Taunay e Roberto Bandeira Accioli, *História do Brasil para exame de admissão*, 3.ª ed. (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961), 95.

37 Ana Flávia Magalhães Pinto, *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista* (Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018), 240.

viver”, não trocava uma pequena acumulação de bens pelo direito de não trabalhar. Seu baixo nível de renda, seu entorpecimento, dificultaram-lhe a assimilação. Nessas condições não poderia a antiga população escrava deixar de representar um papel puramente passivo nas transformações econômicas surgidas nos começos do Brasil republicano³⁸.

Ao tratar da mestiçagem, Souto Maior considerava que a população negra “sofreu, é claro, mais influências do que provocou, pois estava em posição de inferioridade em relação ao branco civilizado e dominador”³⁹. Como a maioria de seus contemporâneos, Souto Maior se inspirou nas obras de Antonil e Gilberto Freyre, os quais são constantemente citados no seu manual, transmitindo para seus leitores a ideia de uma sociedade sem conflitos raciais devido à ampla mestiçagem biológica: “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo... a sombra ou, pelo menos, a pinta do indígena e do negro”⁴⁰.

Durante a Ditadura Militar, período em que boa parte dos manuais aqui estudados foram editados ou tiveram maior inserção nas escolas, os movimentos negros eram considerados “fatores adversos”, tidos como ameaça à ordem e bastante vigiados e reprimidos, de forma que suas vozes não se sobrepusessem à ênfase que o regime buscava dar à “democracia racial”. Nessa ação de silenciamento, a ditadura suprimiu o quesito “raça” do censo de 1970 e não só: através do Serviço Nacional de Informação – SNI, buscou culpabilizar os movimentos negros por “criarem um problema racial”, procurando instituir um “racismo negro” no Brasil⁴¹. Dessa forma, a ideologia do regime, de exaltação da mestiçagem como forma de silenciamento das diferenças e tensões sociais, encontrou nos manuais escolares um importante meio de difusão.

38 Armando Souto Maior, *História do Brasil, para o colegial e vestibulares*, 6.^a ed. (São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968), 341.

39 Maior, *História do Brasil*, 106.

40 Maior, *História do Brasil*, 106.

41 Gabrielle Oliveira de Abreu, “O negro na ditadura: um estudo acerca da invisibilidade das experiências negras nas narrativas sobre o regime” (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021), 23-24.

Contudo, vozes contrárias aos discursos dos manuais didáticos da segunda metade do século XX foram fundamentais no processo de construção de uma política educacional antirracista. O Teatro Experimental Negro, surgido ainda na década de 1950, foi o principal espaço de questionamento em torno da inclusão da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos programas e manuais escolares⁴². O próprio Abdias do Nascimento alguns anos depois voltaria ao tema, questionando o papel da escola e de seu currículo numa educação que acentuava o racismo:

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana parte inalienável da consciência brasileira⁴³?

Ao propor a criação do “ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundária e superior”, Abdias do Nascimento pretendia que se preservasse e ampliasse “a consciência histórica nos descendentes africanos da população do Brasil”⁴⁴. Nascimento entendia que parte do sentimento de conformação pela condição de subalternidade presente na população negra se devia às narrativas que circulavam em diversas

42 Sales Augusto dos Santos, “A Lei nº10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”, em *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005), 23.

43 Abdias Nascimento, *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978), 95.

44 Nascimento, *O genocídio*, 33-34.

esferas, especialmente nos manuais escolares, o que contribuía para uma consciência histórica em que a população – inclusive os negros – negava as desigualdades raciais e, simultaneamente, naturalizava a condição de inferioridade.

Foi somente nos anos 1980, com a distensão da Ditadura e em torno dos debates pela nova constituição, que os movimentos negros tiveram novos arranjos e começaram a implementar uma agenda pública mais efetiva das lutas antirracistas, com a realização de marchas reivindicatórias, celebrações públicas e uma ação no parlamento mais incisiva. Porém, no contexto dos manuais didáticos, a mudança mais significativa em quase duzentos anos de livros impressos no Brasil só veio com a aprovação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, incorporando os estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica⁴⁵. Este foi um dos principais avanços educacionais de caráter reparatório da história do país, somado à Lei de Cotas Universitárias sobre a qual falaremos mais à frente.

Embora este artigo não permita uma análise mais detalhada da lei e de seus efeitos, importa salientar que, se até o início dos anos 2000, a história da África e dos africanos no Brasil, ensinada na educação básica, era bastante limitada e factual, carregada de estereótipos e com traços dos manuais anteriores, a partir da lei, os materiais didáticos passaram por uma profunda revisão e reconfiguração, ainda que omissões e silenciamentos continuem sendo percebidos em menor escala.

No que tange aos afro-brasileiros não é diferente: parte considerável dos manuais mais recentes ainda concentra a história desses grupos no contexto da escravidão. Mesmo quando se propõem a discutir aspectos das religiões, culturas e artes, o mundo da escravidão ocupa um lugar central nas discussões. Na intenção de se apresentar como um material didático adequado à Lei 10.639/03, muitos livros criaram

45 Alex Andrade Costa e Jacob Lussento Cupata, “O ensino de história da África no sistema educacional angolano e brasileiro: avanços e limites”, *África[s] – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África* 8, n.º 15 (2021): 142-63, <https://revistas.uneb.br/index.php/africanas/article/view/13214>.

capítulos específicos para tratar da escravidão de africanos e seus descendentes, levando muitos autores a deslocarem todas as discussões que remetem à presença escrava e negra para aquele espaço restrito. O que, a princípio, parece ser positivo pela ampliação da abordagem, gera uma espécie de isolamento temático no livro, dificultando o entendimento histórico de maneira sistêmica por parte do estudante⁴⁶.

Ao tratar das transformações sociais e culturais no universo mineiro do século XVIII, por exemplo, o livro afirma que “havia um reduzido grupo de homens ricos e uma grande população escravizada” – única referência às populações negras – e complementa: “Havia uma população livre e produtiva formada por trabalhadores especializados (feitores, artesãos, etc.), [...], profissionais liberais (advogados, cirurgiões, etc.), comerciantes, intelectuais e clérigos”, silenciando sobre a cor dos sujeitos que se ocupavam dessas funções e atividades⁴⁷. No livro destinado ao 8.º ano, ao abordar o “império do café”, a única referência aos trabalhadores negros é uma fotografia de Marc Ferrez que mostra um grupo de escravizados enfileirados na frente de um galpão em alguma fazenda do interior paulista. A não ser para alguém que conheça a origem e o contexto da imagem, nada mais no manual indica que ali era um grupo de escravizados⁴⁸. Os capítulos que discutem sobre a pecuária, revoltas coloniais e tantos outros aspectos negligenciam a participação ativa de negros livres e escravizados⁴⁹.

Quanto mais os conteúdos avançam em direção aos tempos históricos posteriores a 1888, mais difícil é perceber o protagonismo das populações negras. A reversão desse discurso só é possível se houver um esforço pessoal do professor no sentido de trazer à superfície da história esses povos. Esse cenário é ainda mais desolador quando os manuais didáticos são produzidos pelas próprias escolas ou redes no formato de

46 Aqui a pesquisa se debruça sobre dois manuais publicados em 2018: Cláudio Vicentino, *Teláris História, 7.º ano: Ensino Fundamental, anos finais* (São Paulo: Ática, 2018); Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, *Estudar História: das origens do homem à era digital*, 3.ª ed (São Paulo: Moderna, 2018).

47 Vicentino, *Teláris História*, 243.

48 Vicentino, *Teláris História*, 206.

49 Braick e Barreto, *Estudar História*.

módulos que, quase sempre, reproduzem um modelo de história factual e profundamente reducionista em suas análises. Vê-se, então, que, passados mais de 130 anos da Abolição e, não obstante a implementação de uma agenda reparatória sobre a memória da escravidão nos manuais didáticos, a narrativa que prevalece, inclusive no espaço público, ainda remonta aos discursos do século XIX.

Consciência histórica do século XIX para uma lei antirracista no século XXI

No ano de 2022, em meio aos debates eleitorais, estive em pauta no parlamento brasileiro a continuidade ou não da Lei 12.711/2012, também chamada de Lei de Cotas, que estabelece a política de reserva de vagas para pessoas negras em universidades e institutos federais brasileiros. Naquele ano, a lei completou dez anos e deveria passar por um processo avaliativo da sua eficácia com o objetivo de validar sua continuidade. Como o texto legal é vago sobre os procedimentos da avaliação, setores que sempre se mostraram contrários às cotas reforçaram o movimento para, aproveitando-se da ocasião, diminuir a abrangência da lei ou mesmo revogá-la. Aqui nos interessa verificar os usos da memória da escravidão nos argumentos utilizados pelos parlamentares em torno das discussões que embasaram a criação da lei, em 2012, e nos debates sobre sua continuidade em 2022. Muitos desses argumentos retomam interpretações presentes no parlamento do século XIX e nos manuais didáticos usados durante a Ditadura.

Dentre os argumentos que mais se repetem nos discursos dos parlamentares está o mito da democracia racial, fundamentado na fábula das três raças, o que alude à obra de Von Martius, da qual já se falou páginas atrás. Quando dos debates para a criação da lei, o deputado Edio Lopes (PMDB) discursou no dia 25 de junho de 2009 afirmando que “na formação do povo brasileiro, não há europeu, se pensarmos em mulher e homem, mas apenas e tão somente o espermatozoide do português”⁵⁰. De todo modo, “o espermatozoide” português, o índio e o ne-

50 Câmara dos Deputados, Brasil, Sessão 159.3.53.O, 25/06/2009, <https://m5.gs/eEJXVk>, acessado a 01/07/2022.

gro, de acordo com o deputado, deram origem a “um povo ímpar, que faz com que o mundo inteiro não compreenda como, numa nação com tamanha dimensão e com formações tão distintas, não haja guerras étnicas ou religiosas nem conflitos de línguas”⁵¹. O deputado Lael Varella (DEM), em discurso no dia 12 de agosto de 2009, também insistiu em argumento parecido, afirmando que a política de cotas induziria a uma “luta de raças” isso, segundo ele, “num país universalmente reconhecido como modelo de miscigenação e de harmonia racial! [O que] acabará com a beleza e a alegria de nosso povo, que tem uma originalidade que encanta os estrangeiros, pois é formado por um verdadeiro caldeirão de culturas”⁵².

Embora possa chamar a atenção o fato de o falso discurso da democracia racial ainda se sustentar em pleno século XXI, não se deve entender como mostra de desconhecimento da história ou uma opinião desvairada por parte de seus autores, mas sim como resultado da cultura histórica desses sujeitos, constituída ao longo do tempo com interferência de diversos mediadores da informação histórica, entre eles, talvez os manuais escolares aqui analisados. Ainda que esses discursos (como outros que veremos mais a frente) possam ser distorções feitas de forma deliberada por seus autores, a fim de conservarem uma base eleitoral radical, eles estão a difundir uma cultura histórica.

Também é importante entender por que especificamente o mito do Brasil como país harmônico do ponto de vista racial se manteve em voga, com aceitação de sua teoria ao longo do século XX e XXI, não obstante o surgimento de outras interpretações validadas pelos pesquisadores. Ele surge, como vimos anteriormente, nos livros e no debate público do parlamento do século XIX, mas foi nos governos autoritários que seus argumentos foram incorporados com mais ênfase na cena pública, incluindo os manuais de história. Uma explicação possível é que, como o mito da democracia racial exalta a ideia de convivência harmo-

51 Câmara dos Deputados, Brasil, Sessão 159.3.53.O, 25/06/2009, <https://m5.gs/eEJXVk>, acessado a 01/07/2022.

52 Câmara dos Deputados, Brasil, Sessão 200.3.53.O, 12/08/2009, <https://m5.gs/dDlvZT>, acessado a 01/07/2022.

niosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, isso permite “às elites dominantes dissimular as desigualdades impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade”⁵³. A ênfase na negritude, ao contrário, exigiria “uma denúncia veemente das condições de vida precárias e sempre desiguais, enfrentadas pela população negra no país da suposta democracia racial”⁵⁴.

Ainda no contexto das discussões sobre as cotas raciais, o tema da escravidão e da reparação aparece com bastante frequência. Quando o Supremo Tribunal Federal – STF julgou a improcedência de uma ação movida pelo Partido Democratas (à época um partido de direita, atualmente denominado de União Brasil e mais alinhado com a extrema-direita do ex-presidente Jair Bolsonaro) contra a Universidade de Brasília-UNB – primeira instituição federal de ensino superior a implantar o programa, antes, portanto, da obrigatoriedade prevista pela lei de 2012 –, o partido alegou que a lei não poderia ter caráter reparatório pois “as desigualdades entre brancos e negros não têm origem na cor, e mais, que a opção pela escravidão destes ocorreu em razão dos lucros auferidos com o tráfico negreiro e não por qualquer outro motivo de cunho racial”, negando que a escravidão tenha deixado heranças nas estruturas sociais e econômicas do país⁵⁵. Contrário a tal argumento, o ministro do STF, Luiz Fux, proferiu seu voto nos seguintes termos:

Não se trata, como afirmou o partido requerente da ADPF, de uma “infeliz correlação entre a cor do indivíduo, pobreza e a qualidade do estudo”, fazendo crer que tudo não passaria de obra inescapável do destino, uma triste coincidência. As estatísticas de hoje são produto de ações pre-

53 Kabengele Munanga, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (Belo Horizonte: Autêntica, 2004), 89.

54 José Jorge de Carvalho, “Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico endêmico”, em *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*, org. Petronilha B. G. Silva e Valter Roberto Silvério (Brasília: INEP, 2003), 175.

55 Supremo Tribunal Federal, Brasil, *ADPF: 186 DF, Relator: Min.º Ricardo Lewandowski*, Data de Julgamento: 26/04/2012, Data de Publicação: DJe Public 20/10/2014, 5.

téritas. Revelam com objetividade as cicatrizes profundas deixadas pela opressão racial de anos de escravidão negra no Brasil⁵⁶.

Enquanto o partido procurou questionar a lei a partir da narrativa de que pobreza e baixos níveis de estudo se associam à cor das pessoas apenas por uma infeliz coincidência, o ministro Luiz Fux desmontou a interpretação, utilizando a escravidão como referência para as estatísticas sociais de hoje. O historiador Luiz Felipe de Alencastro, que no julgamento foi um dos oradores a emitir um parecer favorável às cotas, concluiu que “trata-se, sobretudo, de inscrever a discussão sobre a política afirmativa no aperfeiçoamento da democracia, no vir a ser da nação”⁵⁷. Destaca-se, ainda, o discurso de parlamentares como o deputado Sibá Machado (PT) que afirmou: “Eu considero essa lei muito mais forte do que a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888”⁵⁸. Já a deputada Janete Pietá (PT) considerou que a aprovação das cotas raciais era uma reparação histórica à população negra brasileira pelos danos causados por 350 anos de escravidão, “após a abolição da escravatura, em 1888, o Estado brasileiro não tomou qualquer atitude de promover a inserção dos escravos libertos. Durante esse tempo foram aprovadas algumas leis que visavam proteger os negros, porém não promoviam a igualdade”⁵⁹. Há, nesses discursos, por um lado, a compreensão de uma abolição incompleta em 1888 e, por outro, o reconhecimento da Lei de Cotas como uma política de reparação. Desta forma, mais do que uma lógica indenizatória, que poderia levar a uma concepção de que, uma vez quitada a indenização o caso está superado e pode ser esquecido, a

56 Supremo Tribunal Federal, Brasil, *ADPF: 186 DF*, Relator: Min.^o Ricardo Lewandowski, Data de Julgamento: 26/04/2012, Data de Publicação: DJe Public 20/10/2014, 4.

57 Luiz Felipe de Alencastro, “Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal em 4 de março de 2010” (Fundação Perseu Abramo, 2010), <https://fpabramo.org.br/2010/03/24/cotas-parecer-de-luiz-felipe-de-alencastro/>, acessado a 22/08/2022.

58 Câmara dos Deputados, Brasil, Sessão 112.2.54.O, 08/05/2012, <https://m5.gs/Mm1qVD>, acessado a 01/07/2022.

59 Câmara dos Deputados, Brasil, Sessão 212.2.54.O, 08/08/2012, <https://m5.gs/RGVxSm>, acessado a 01/07/2022.

reparação pelas cotas é uma resposta civilizatória às condições impostas aos descendentes dos escravizados e libertos, relegados à infracidadania, e a sua existência deve ser entendida como instrumento de manutenção da memória em torno das lutas dessa população. Assim, a Lei de Cotas cumpre um papel objetivo de abrir espaço no ensino superior a uma parcela majoritária da população que antes não era assistida e outro papel de caráter subjetivo de não deixar esquecer os motivos que justificaram a sua criação, ou seja, servir de instrumento de memória. Ambos os papéis são igualmente importantes no processo de reparação.

Por fim, é importante ressaltar o agravamento de discursos e de pautas antirreparatórias por parlamentares e apoiadores do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro durante o exercício daquele governo. Ele próprio, quando ainda era deputado federal, já havia se manifestado contra as cotas inúmeras vezes, mas durante a campanha para seu primeiro mandato, em 2018, foi novamente questionado se, caso eleito, manteria a lei. Em resposta ele negou a existência de tensões raciais no país e minimizou o peso da escravidão e suas consequências. Retomando a narrativa da miscigenação como fator de acomodação das tensões raciais ele afirmou: “Somos misturados no Brasil [...] para que cotas?”⁶⁰. Um dos debatedores, então, questionou se a manutenção das cotas não representaria uma reparação à dívida histórica do Brasil para com a população afrodescendente devido à escravidão, no que o então candidato respondeu: “Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida?” e emendou usando argumentos dos manuais escolares dos anos 1960 com a justificativa: “O português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregavam seus escravos”⁶¹.

Mais recentemente, em audiência na Câmara dos Deputados no dia 17 de novembro de 2021, o ministro da Educação Milton Riberio foi perguntado sobre a posição do ministério diante da revisão da Lei de Cotas, no que respondeu “[ter] lido alguns livros recentemente sobre a questão da escravidão no Brasil e tal...”, mas que considerava a merito-

60 Roda Viva, “Jair Bolsonaro”, *Youtube*, 30/07/2018, <https://www.youtube.com/watch?v=l-DL59dkeTi0>, acessado a 15/12/2019.

61 Costa, “Que dívida?”, 140-160.

cracia mais importante do que as cotas raciais, no que foi interrompido pelo deputado Bira do Pindaré (PT), o qual afirmou que, desta forma, o ministro negava a escravidão no Brasil⁶². Na sequência, a deputada Talíria Petrone (PSOL) afirmou que a fala do ministro “explicita o racismo que está na cara do governo brasileiro. ‘Tá na cara, e deveria estar na cara do ministro da Educação, que desconhece o papel das cotas raciais: reparação histórica’⁶³. Para a deputada, as desigualdades do país são consequência de “mais de três séculos de escravidão, um país que ainda não deu a negras e negros a reparação histórica sobre o que foi o trabalho forçado, sobre o que foi o sequestro de milhões de pessoas da África para cá”⁶⁴.

De modo geral os discursos, tanto no período da criação da Lei de Cotas quanto em 2022, sobre sua possível revisão, podem ser reunidos em dois grupos: aqueles que foram contrários às cotas racializaram o discurso, utilizando argumentos baseados na harmonia racial ou na inexistência de diferentes “raças”, e silenciando quase que completamente o tema da escravidão. É visível o esforço de não evocar as memórias da escravidão, posto que poderia estimular a recordação da violência da instituição; já o segundo grupo, daqueles que apoiavam a lei, mobilizaram de forma enfática as memórias da escravidão, suas violências e arbitrariedades como principal justificativa, além de conceber essas ações como práticas reparatórias, num nexos explicativo que relaciona passado e presente da população negra.

Considerações finais

Desde a colônia até quase o fim do império, por mais de três séculos, o Brasil viveu ancorado no regime escravocrata: “Leis, relações de produção, hierarquia social, conflitualidade, exercício do poder, tudo teve, no

62 Câmara dos Deputados, Brasil, 3.^a Sessão Legislativa Ordinária da 56.^a Legislatura, Comissão de Educação, Notas taquigráficas, 17/11/2021, <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/64055>, acessado a 01/07/2022.

63 Câmara dos Deputados, Brasil, Sessão 138.2021, 17/11/2021, <https://m5.gs/dVVMaX>, acessado a 01/07/2022.

64 Câmara dos Deputados, Brasil, Sessão 138.2021, 17/11/2021, <https://m5.gs/dVVMaX>, acessado a 01/07/2022.

Brasil, que se medir com o escravismo⁶⁵. Com uma instituição que se perpetuou por tão longo tempo e que estendeu suas malhas em variados espectros da sociedade compreende-se que, mesmo após a abolição legal, o regime tenha imposto um legado danoso àqueles que, a contragosto das elites econômicas e políticas, foram emancipados, bem como a seus descendentes.

Se na vigência da escravidão havia um esforço de políticos e senhores em negar a violência do processo, a partir dos mais variados argumentos, sobretudo os de distinção racial, com o objetivo de estender sua duração ao máximo, no pós-abolição em diante pouco mudou, a não ser o fato de que os argumentos visavam eximir o Estado e os ex-senhores de qualquer culpa. Ali, a elite agiu, usando a expressão de Jacques Le Goff, “como senhores da memória e do esquecimento”, tentando implementar uma memória favorável a si mesmos e ao Estado⁶⁶. A bem da verdade, esses setores estavam interessados que a névoa do esquecimento pairasse nessa história. Impossível não incluir nesse contexto a tentativa de Ruy Barbosa de apagar o passado recente às custas da queima dos registros que materializavam suas memórias. Ou, ainda, do ponto de vista simbólico, não dá para desconsiderar a tentativa de impor uma nova memória pelo hino nacional, composto dois anos após a Abolição, mas que já pretendia vê-la pelas costas, afirmando no refrão: “Nós nem cremos que escravos outrora/Tenha havido em tão nobre País...”⁶⁷.

A manipulação do passado, construindo uma memória da escravidão adequada aos interesses dos grupos de poder, encontrou nos manuais escolares um meio fundamental de difusão, especialmente considerando a sua importância na formação escolar e como as elites e o Estado sempre detiveram o controle sobre sua produção e circulação. Embora não seja o único meio de difusão histórica e nem o único res-

65 Laura de Melo e Souza, *O sol e a sombra: política e administração na América portuguesa do século XVIII* (São Paulo: Companhia das Letras, 2006), 56-57.

66 Jacques Le Goff, *História e memória* (Campinas: Editora da UNICAMP, 2003), 422.

67 José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque, “Hino da República”, *Diário Oficial*, 21/01/1890.

ponsável pela formação da consciência não se pode desprezar a influência desse material.

O artigo mostrou como os discursos de parlamentares e os manuais escolares têm repetido argumentos semelhantes desde o século XIX, quando a intenção é negar as pautas reparatorias, não obstante as intensas e constantes ações de diversos segmentos, em especial dos movimentos negros, no sentido de alterar os rumos, reivindicando uma agenda pública de política antirracista. Em linhas gerais, os argumentos de autoridades públicas e dos manuais escolares, minimizando a violência da escravidão, a responsabilidade do Estado e o quanto se lucrou em cima das vidas exploradas, se repetem há, no mínimo, duzentos anos.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, Gabrielle Oliveira de. “O negro na ditadura: Um estudo acerca da invisibilidade das experiências negras nas narrativas sobre o regime”. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Abud, Katia Maria. “Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas”. *Revista Brasileira de História* 18, n.º 36 (1998). <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>.

Albuquerque, Wlamyra. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Alencastro, Luiz Felipe de. *Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal em 4 de março de 2010*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. <https://fpabramo.org.br/2010/03/24/cotas-parecer-de-luis-felipe-de-alencastro/>.

Alexander, Jeffrey C., Ron Eyerman, Bernhard Giesen, Neil J. Smelser, e Piotr Sztompka. *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley, CA: University of California Press, 2004.

Alonso, Angela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro, 1868-88*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Araujo, Ana Lucia. *Reparations for Slavery and the Slave Trade: A Transnational and Comparative History*. Londres: Bloomsbury Academic, 2017.

Araujo, Marta, e Anabela Rodrigues. “História e memória em movimento: escravidão, educação e (anti)racismo em Portugal”. *Revista História Hoje* 7, n.º 14 (2018): 107-32. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.468>.

Braick, Patrícia Ramos, e Anna Barreto. *Estudar História: das origens do homem à era digital*. 3.ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Câmara dos Deputados. Brasil. Sessão 159.3.53.O, 25/06/2009. <https://m5.gs/eE-JXVk>, acessido a 01/07/2022.

Câmara dos Deputados. Brasil. Sessão 112.2.54.O, 08/05/2012. <https://m5.gs/Mm1qVD>, acessido a 01/07/2022.

Câmara dos Deputados. Brasil. Sessão 212.2.54.O, 08/08/2012. <https://m5.gs/RG-VxSm>, acessido a 01/07/2022.

Câmara dos Deputados. Brasil. Sessão 200.3.53.O, 12/08/2009. <https://m5.gs/dDL-vZT>, acessido a 01/07/2022.

Câmara dos Deputados. Brasil. Sessão 138.2021, 17/11/2021. <https://m5.gs/dV-VMaX>, acessido a 01/07/2022.

Câmara dos Deputados. Brasil. 3.ª Sessão Legislativa Ordinária da 56.ª Legislatura. Comissão de Educação. Notas taquigráficas, 17/11/2021. <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/640550>. Carvalho, José Jorge de. “Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico endêmico”. Em *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*, organizado por Petronilha B. G. Silva e Valter Roberto Silvério. Brasília: INEP, 2003.

Carvalho, José Murilo de. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34, 1999.

Cerri, Luis Fernando. “Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática”. *Revista de História Regional* 15, n.º 2 (2010): 264-78. <https://doi.org/10.5212/Rev.Hist.Reg.v.15i2.264278>.

Cerri, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

Costa, Alex Andrade. “‘Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém!’: escravidão, trauma cultural e consciência histórica”. *Revista História Hoje* 10, n.º 19 (2021): 140-60.

Costa, Alex Andrade, e Jacob Lussento Cupata. “O ensino de história da África no sistema educacional angolano e brasileiro: avanços e limites”. *África[s] – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África* 8, n.º 15 (2021): 142-63. <https://revistas.uneb.br/index.php/africas/article/view/13214>.

Dias, Maria Odila Leite da Silva. *O fardo do homem branco. Southey, historiador do Brasil: um estudo dos valores ideológicos do império do comércio livre*. São Paulo: CEN, 1974.

Domingues, Petrônio José. “A redenção de nossa raça: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil”. *Revista Brasileira de História* 31, n.º 62 (2011): 19-48. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882011000200004>.

Escosteguy Filho, João Carlos. “Tráfico de escravos e direção Saquarema no Senado do Império do Brasil”. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, 2010.

Fraga Filho, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

Graham, Richard. *Escravidão, reforma e imperialismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

Hermida, Antônio José Borges. *Compêndio de história do Brasil, para a primeira e segundas séries do curso médio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

Le Goff, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

Machado, Maria Helena P. T. *O plano e o pânico: Os movimentos sociais na década da abolição*. São Paulo: Edusp, 2010.

Maior, Armando Souto. *História do Brasil, para o colegial e vestibulares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

von Martius, Karl Friedrich, e José Honório Rodrigues. “Como Se Deve Escrever a História Do Brasil”. *Revista de História de América*, n.º 42 (1956): 433-58. <http://www.jstor.org/stable/20137096>.

Mattos, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2017.

Monsma, Karl. *A reprodução do racismo: fazendeiros, negros e imigrantes no Oeste paulista, 1880-1914*. São Carlos: Edufscar, 2021.

Munanga, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Nascimento, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

Parron, Tâmis. *A política da escravidão no império do Brasil, 1826-1865*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Peled-Elhanan, Nurit. *Ideologia e propaganda na educação: a Palestina nos livros didáticos israelenses*. São Paulo: Boitempo, Editora Unifesp, 2019.

Pinto, Ana Flávia Magalhães. *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

Reis, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

Rusen, Jorn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB, 2007.

Santos, Sales Augusto dos. “A Lei nº10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. Em *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Santos, Theobaldo Miranda. *Brasil, minha pátria*. 29.^a edição. Editora Agir: Rio de Janeiro, 1967.

Schwarcz, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

Silva, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CEAO e CED, 1995. Souza, Laura de Melo e. *O sol e a sombra: política e administração na América portuguesa do século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Taborda, Radagasio. *Crestomatia cívica: uma só pátria, uma só bandeira*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938.

Taunay, Alfredo d'Escagnolle, e Roberto Bandeira Accioli. *História do Brasil para exame de admissão*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

Varella, Flávia Florentino. “Novas raças, novas doenças: a possibilidade colonizadora por meio da mistura racial em *History of Brazil* (1810-1819) de Robert Southey”. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 23 (2016): 15-32. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702016000500002>.

Ventura, Roberto. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Vicentino, Cláudio. *Teláris História, 7.º ano: Ensino Fundamental, anos finais*. São Paulo: Ática, 2018.

Referência para citação:

Costa, Alex Andrade. “Negações e silêncios: A memória da escravidão entre o manual escolar e o parlamento brasileiro”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 16 (2023): 95-125. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n16.31038>.