

Raízes de preconceito na educação brasileira: etnicidade e a temática do progresso nos livros de leitura da Primeira República

Resumo

O presente artigo resulta de uma pesquisa documental com livros de leitura da Primeira República que tiveram sua primeira publicação entre 1900 a 1917. Nessa época, o nacionalismo tomava nova força e alguns intelectuais brasileiros, influenciados pelo Positivismo europeu, acreditavam que o país não poderia progredir em virtude de sua formação étnica. Em face disso, advogam que somente a educação popular poderia reparar os “vícios” e “defeitos” decorrentes da formação histórica do país. Dado esse quadro, por meio da análise dos livros de leitura do período, busca-se responder a seguinte questão: de que forma o material aborda a questão da etnicidade, uma vez que esse tema era considerado um problema? Seis livros foram analisados: *Porque me ufano de meu país* (1900), *Contos Pátrios* (1904), *Histórias da nossa terra* (1907), *Segundo livro de leituras morais e instrutivas* (1908), *Através do Brasil* (1910) e *Nossa Pátria* (1917). Entre os resultados da análise, destaca-se que a temática do progresso revela algumas contradições, pois ao mesmo tempo em que se busca criar a união, também se procura resolver ideologicamente as desigualdades históricas, justificando a exclusão de negros e índios a propósito do progresso, sendo a escola, por meio dos livros de leitura, a difusora do preconceito.

Palavras-chave: Etnicidade; Educação; Primeira República; livros de leitura

Karla Goularte da Silva Gründler
Instituto Federal Catarinense
karla.grundler@ifc-videira.edu.br

Marizete Bortolanza Spessatto
Instituto Federal Catarinense
spessatto.mari@gmail.com

A contextualização do tema

A temática racial constantemente permeia debates acerca da nacionalidade brasileira após a Independência, inclusive refletiu na literatura e, mais adiante, nos livros escolares nacionais ou livros de leitura¹, enfatizando a superioridade da “raça branca”. Partindo desse princípio, os índios eram considerados, por natureza genética, inaptos para o trabalho por serem preguiçosos; os negros eram aptos ao trabalho, mas apenas braçal, ou seja, eram caracterizados como incompatíveis às atividades intelectuais; essas eram destinadas às raças ditas “superiores”, que estavam por natureza destinadas a dominar e governar.

Somado a esse fato, também surgiam justificativas científicas que classificavam os países tropicais inaptos para o trabalho e os países frios como superiores, propícios para o labor. Dessa maneira, também se justificava a atitude predatória dos países industriais em relação à colônia. Por não terem condições de produzir devido às condições climáticas, usavam o argumento da inferioridade da colônia (incompatível com a civilização) para legitimar a exploração. Aliadas a todos esses preconceitos estavam as teorias científicas que davam valor de verdade a todos eles; essas ideias foram também aceitas pelos intelectuais brasileiros da época que produziram a cultura nacional.

Nas últimas décadas do século XIX, as campanhas abolicionistas e republicanas tomaram força, o que resultou no regime republicano em 1889. Nesse período, a ânsia pela modernização do país gerou um clima de progresso, apoiado pela ciência. A *Belle Époque* havia se transferido para as cidades, trazendo uma era de ouro, do luxo, da beleza e da arte. Sevcenko (1983), ao discutir acerca das tensões sociais durante a Primeira República relata a situação do Rio de Janeiro nesse período:

Assiste-se à transformação do espaço público, do modo de vida e da mentalidade carioca, segundo padrões totalmente originais: e não havia quem se lhe pudesse opor. Quatro princípios fundamentais regeram o

¹ Os livros de leitura começavam a fazer parte do cotidiano escolar brasileiro no século XIX. Inicialmente na forma de cartilhas, ou seleção de textos, são representantes das práticas pedagógicas e ideológicas de uma época. Foi a partir da obrigatoriedade do ensino primário, que a produção de livros de leitura começou a adquirir força e a adequar-se às necessidades da escolarização em massa, passando a servir aos interesses do Estado.

transcurso dessa metamorfose, conforme veremos adiante: a condenação dos hábitos e costumes ligados pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento de cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense. (SEVCENKO, 1983, p.30).

Entretanto, mesmo com a República, até o final do século XIX, segundo Sodré (1972), da parte da camada culta ainda existia a ideologia do colonialismo, que justificava a expansão colonialista e também a dominação. Dessa forma, justificavam-se as desigualdades sem entrar em conflito com os ideais nacionalistas da época:

Identifica-se como ideologia do colonialismo o conjunto de preconceitos que, justificatórios da dominação e da exploração colonialista, pretendem constituir os suportes científicos dessa dominação e exploração. O mais divulgado deles, o que mais se difundiu e vulgarizou originado do antropocentrismo que pretendeu constituir a raiz das ciências da sociedade, foi o fato da superioridade racial: a dominação colonialista correspondera, naturalmente, à superioridade dos homens das raças europeias, particularmente nórdicas, sobre os homens de outras raças, particularmente as de cor negra e as indígenas americanas. (SODRÉ, 1972, p. 49).

Todas as mudanças ocorridas nas cidades em nome do progresso forçaram as camadas mais humildes da sociedade a se deslocarem para locais mais distantes; assim, a burguesia poderia viver seu sonho parisiense de civilização. No entanto, esse processo agravou ainda mais os padrões de distinção social, levando os mais pobres a enfrentarem um clima de miséria que, segundo o pensamento da época, maculava a majestade das praças e monumentos que representavam o progresso. Inseridos nessa cruzada, alguns intelectuais queriam transformar a imagem do país e aderiram a este perfil, inspirados pelo positivismo, liberalismo e utilitarismo. Por esse motivo, veremos com frequência nos livros de leitura da época os temas do progresso e da civilização, justamente porque ambos eram objetivos obsessivos por parte da nova burguesia da época.

Entretanto, questiona-se: o que significava civilização na Primeira República? Segundo o Dicionário de filosofia de Abbagnano (2007, p. 168), no uso comum “esse termo significa as formas mais elevadas da vida de um povo, isto é, a religião, a arte, a

ciência, etc., consideradas como indicadores do grau de formação humana ou espiritual alcançada pelo povo”. No referido período, certamente a civilização espelhava-se na cultura e hábitos europeus. Falcon (1989), ao tecer considerações acerca desse conceito, diz que civilização é um termo originário do Iluminismo, uma realidade e um ideal: o progresso. Para o historiador, boa parte dos trabalhos mais importantes produzidos durante o século XVIII tem como objetivo a ideia de civilização; assim, “o caminho da barbárie à civilização é considerado o próprio caminho do ser humano, da animalidade à humanidade” (FALCON, 1989, p.62).

Segundo Horkheimer e Adorno (1975, p. 97), “desde sempre o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores”. Para os iluministas, a ciência foi considerada o caminho da desmistificação do mundo, ainda impregnado por explicações religiosas; nesse sentido a razão seria “o instrumento de libertação do homem para que alcançasse através dela sua autonomia e *Muendigkeit* (maioridade)” (FREITAG, 1986, p. 34). Dessa maneira, o movimento iluminista buscou reorganizar a sociedade com base em critérios racionais, derrubando mitos e substituindo a supremacia da fé pela da razão que, supostamente, levaria ao progresso da humanidade, à liberdade e à felicidade.

No entanto, para Horkheimer e Adorno (1975), a ideia de emancipação do homem trazida pelo movimento iluminista perdeu sua dimensão libertária visto que no processo histórico ela foi suprimida em virtude da apoderação por parte da burguesia dos meios de produção e do controle da organização social e política. Dessa maneira, a razão emancipadora dá lugar à razão instrumental, a qual guiaria o homem no processo de dominação da natureza para o acúmulo de riquezas e produção de lucro. Como consequência, a mesma lógica da dominação da natureza para a produção de riquezas é utilizada para a dominação dos homens pelos homens.

Os intelectuais da Escola de Frankfurt tecem críticas aos descaminhos do Iluminismo. Horkheimer e Adorno (1975), por exemplo, ao discorrer acerca do esvaziamento da razão emancipadora em prol do desenvolvimento técnico para o domínio da natureza e do próprio homem, revelam que:

O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens. Fora disso, nada conta. Sem escrúpulos, para consigo mesmo, o iluminismo incinerou os últimos restos da sua própria consciência de si. (HORKHEIMER; ADORNO, 1975, p.98).

O que os autores enfatizam é que a própria razão destruidora dos mitos acabou por aprisionar o homem por meio da lógica da dominação. Assim, esse mesmo progresso tão desejado pelos iluministas, com o passar do tempo, ao invés de evoluir para degraus mais elevados do desenvolvimento da humanidade, acabou sucumbindo diante da dominação do homem pelo homem.

Essa noção de progresso oriunda do Iluminismo, vinculada ao processo de expansão do capitalismo e implementação dos valores burgueses no Brasil, teve muita influência nos nacionalismos² da Primeira República e, conseqüentemente, nos livros de leitura utilizados nas escolas brasileiras do período. O Brasil, nessa época, estava sofrendo grandes transformações: há pouco havia sido abolida a escravidão e o país precisava modernizar-se. Sendo assim, a ideia do livro de leitura era responder a uma demanda urgente do país que se queria consolidar como nação moderna.

Por outro lado, a ideia de progresso também permitiu a hierarquização da humanidade por meio de teorias científicas como o darwinismo; por isso, é comum verificar nas obras dos intelectuais da Primeira República e nos livros de leitura a exposição da cultura europeia com ‘civilizada’ e a cultura negra e indígena como ‘incivilizada’. Essas marcas estão pautadas na ideia de progresso presente na filosofia ilustrada do século XVIII que também teve grande aceitação em todo século XIX. Essas mesmas teorias alimentaram movimentos nacionalistas no Brasil e em diversas partes do continente; na virada do século XIX, inspirou uma elite que buscava construir uma identidade nacional a partir de ideias europeias, as quais defendiam a superioridade ariana, apresentando a formação étnica brasileira como um problema a ser equacionado.

² Usa-se o termo nacionalismos, no plural, considerando-se o que afirma Kohn (1963), ao indicar que, como todos os sentimentos de massa históricos, o nacionalismo tem seus aspectos bons e maus e os vários nacionalismos diferem segundo as ideias e tradições políticas que representam e as lembranças que despertam. Dessa forma, não pode ser caracterizado como movimento homogêneo, manifestando-se de formas diversas de acordo com o país e a época.

O projeto civilizatório dos nacionalismos da Primeira República resultou em algumas tensões já que, ao passo que se buscava o progresso, também se evidencia a marginalização, a sujeição, o ocultamento e a omissão. As mudanças em prol do progresso representam algumas dessas tensões, uma vez que, na medida em que se excluíam muitos, aprofundavam-se desigualdades, produzindo um distanciamento entre excluídos e incluídos. Formava-se uma grande linha divisória entre os que viviam nas condições mais precárias, miseráveis e indignas e os que partilhavam dos confortos que as sociedades industriais desenvolvidas ofereciam.

Um olhar atento sobre a produção dos livros de leitura da Primeira República permite-nos perceber a constante articulação desse período com o conceito de progresso e civilização aliados ao discurso científico, à reorganização do espaço urbano e à nova importância dada à educação. Os livros escolares, além de ilustrarem um país desconhecido por meio das narrativas, também revelam as contradições que a disseminação dos ideais nacionalistas gostariam de resolver de forma ideológica. Ou seja, embora a noção de progresso oriunda do movimento iluminista, como vimos, tivesse assumido uma acepção emancipadora em um primeiro momento vinculada à expansão do capitalismo acabou por aprofundar ou consolidar as desigualdades.

Nessa perspectiva, em prol do “progresso” no qual o projeto de nação brasileira baseou-se, alguns elementos foram excluídos do projeto de modernização. Um fato em princípio curioso pode chamar a atenção do leitor, uma vez que, mesmo excluídos, negros e índios são personagens que aparecem em todos os livros de leitura da Primeira República pesquisados. A questão é: por quê?

Os nacionalismos da Primeira República muitas vezes encontravam dificuldades de compatibilizar a presença de negros e índios no projeto progressista que defendiam e desejavam implementar. Desse modo, nos livros de leitura, ao mesmo tempo em que negros e índios aparecem como integrantes do passado nacional, exigindo que sejam explicados como componentes daquele presente, são também sutil e geralmente avaliados como incompatíveis com o projeto de nação que se queria instaurar, símbolos de um atraso que cumpriria superar e que as teorias raciais ideologicamente legitimavam a exclusão.

Júlia Lopes de Almeida (1917) adere à ideia de que o índio é incompatível com a nação que se queria formar. No livro *História de Nossa Terra* no conto “A pobre cega” a autora descreve os índios como impetuosos guerreiros com instintos de animal feroz. Graças à civilização, ou seja, à “descoberta do Brasil pelos portugueses” o povo brasileiro, segundo a autora, pôde deixar de ser um povo bárbaro. Tal representação simplifica as tensões envolvendo civilização e barbárie, ou seja, ao descrever o índio dessa forma, justifica-se a omissão e marginalização dos mesmos em prol do progresso:

A civilização adoça os costumes e tem por objetivo tornar os homens melhores, disse-me o meu professor, obrigando-me a refletir sobre o que somos agora e o que eram os selvagens antes do descobrimento do Brasil. [...]

Que alegria invade o meu espírito quando penso na felicidade de ter nascido quatrocentos anos depois desse tempo, em que o homem era uma fera, indigno da terra que devastava, e como estremeço de gratidão pelas multidões que vieram redimir essa terra, cavando com a sua ambição regando-a com o seu sangue, salvando-a com a sua cruz! Graças a elas, agora, em vez de devastar, cultivamos, e socorremo-nos e amamo-nos uns aos outros!

Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, Frei Henrique de Coimbra, vivei eternamente no bronze agradecido, com que no Rio de Janeiro vos personificou o mestre dos escultores brasileiros! (ALMEIDA, 1917, p. 26-30).

Os portugueses, segundo a autora, foram aqueles que trouxeram a civilização para o país, ou seja, “adoçaram os costumes”; mas, para que isso acontecesse, toda a cultura indígena deveria ser renegada ou mesmo destruída em prol da cultura do Ocidente cristão. Por isso, geralmente o “selvagem” era colocado nessas obras em contraposição às cidades e aos monumentos que simbolizavam a vitória do progresso contra o atraso. O índio é representado como um elemento do passado a ser negado ou superado diante da modernização que se buscava.

A citação de Almeida (1917) trazida para este texto mostra que a autora acreditava somente nos europeus para implantar o progresso em terras brasileiras. Em relação aos índios, Júlia Lopes de Almeida apresenta “defeitos” que atrapalhavam o projeto civilizador inspirado no mito positivista: ociosidade, incapacidade industrial, barbárie. Isso revela que a noção burguesa de progresso faz com que o selvagem ganhe outra

dimensão que não aquela do Indianismo, que buscava no índio uma identificação. O novo conceito de nacionalismo pautado na ideia de progresso possui algumas peculiaridades que se diferenciam daquilo que se entendia antes como civilização e a incorporação do elemento indígena como início da construção da civilidade brasileira.

Essa negação da figura do selvagem, que pode ser vista em vários livros de leitura da época, tem a ver com as campanhas de modernização promovidas nas cidades. Segundo Sevcenko (1983, p. 34), o pensamento progressista da época desencadeou no Rio de Janeiro “uma campanha de ‘caça aos mendigos’ visando à eliminação de esmoleres, pedintes, indigentes, ébrios, prostitutas e quaisquer outros grupos marginais das áreas centrais da cidade”. O índio, que no Romantismo foi símbolo nacional, passou a ser considerado nossa vergonha. O autor cita um trecho de um cronista da época para demonstrar a intolerância social para com os “gentios” e seus costumes atrasados em relação à atual vida burguesa nas cidades:

Já se foi o tempo em que acolhíamos com uma certa simpatia esses parentes que vinham descalços e mal vestidos, falar-nos de seus infortúnios e de suas brenhas. Então a cidade era deselegante, mal calçada e escura, e porque não possuíamos monumentos, o balouçar das palmeiras afagava a nossa vaidade. Recebíamos então sem grande constrangimento, no casarão, à sombra de nossas árvores, o gentio e os seus pesares, e lhes manifestávamos a nossa cordialidade fraternal... por clavinotes, facas de ponta, enxadas e colarinhos velhos. Agora, porém a cidade mudou e nós mudamos com ela e por ela. Já não é a singela morada de pedras sob coqueiros; é o salão com tapetes ricos e grandes globos de luz elétrica. É por isso, quando o selvagem aparece é como um parente que nos envergonha. Em vez de reparar as mágoas do seu coração, olhamos com terror para a lama bravia dos seus pés. O nosso *smartismo* estragou nossa fraternidade. (Trecho do Jornal “A Semana”, J.C.30/3/1908 *apud* SEVCENKO, 1983, p.35).

Na Primeira República, vivia-se um momento de transição e reflexão sobre a realidade brasileira. Oriundo da Europa, o cientificismo fortalecia a crença de que as dificuldades enfrentadas pelo país eram frutos da formação étnica dos brasileiros, em sua maioria composta de mestiços. Dessa maneira, não raras vezes encontraremos textos da época que negam tudo o que possa macular o clima de desenvolvimento nacional, seja o comportamento, seja a classe social ou o tipo étnico, considerados muitas vezes como

sinônimos de barbárie. Lembre-se que intelectuais como José Veríssimo (1985, p.67) defendiam uma educação que corrigisse os defeitos, já que, segundo o autor, o povo brasileiro é o produto de três raças perfeitamente distintas, duas delas consideradas selvagens (o negro e o índio) e uma em declínio (o branco português). Essa última, acrescenta Veríssimo (1985), assim se encontrava em virtude da má influência do tipo nacional (o mestiço) sobre os portugueses. Dessa forma, sugeria uma série de ações educativas a fim de corrigir o caráter nacional e a sua má formação.

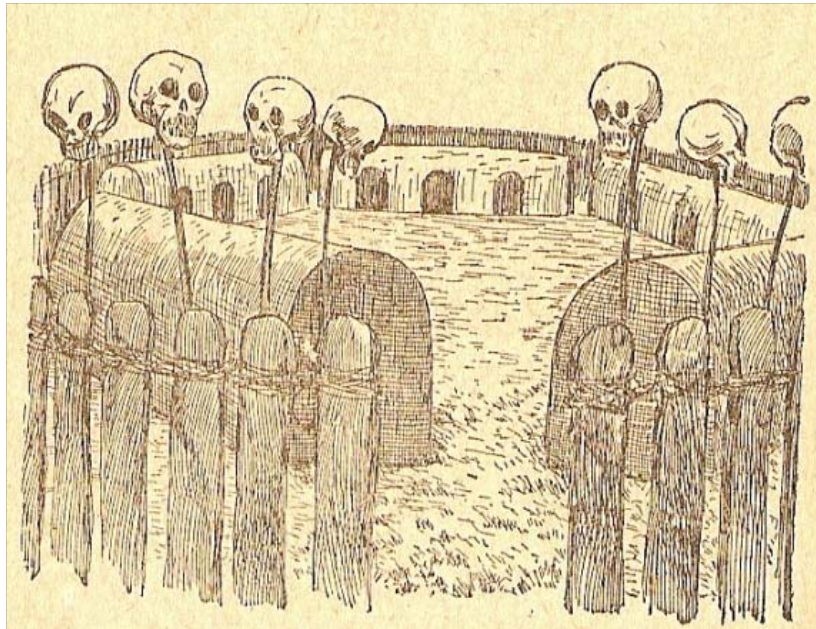
Também Olavo Bilac (1924, 119-121) acreditava que a educação era fundamental para a regeneração do país; como fundador da Liga da Defesa Nacional, via no serviço militar generalizado a solução para o estado lastimável das cidades. Para o autor, o serviço militar “é o triunfo completo da democracia; o nivelamento das classes; a Escola da ordem, da disciplina; da coesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo”. O autor reconhecia que a obrigatoriedade do serviço militar era uma atitude “salvadora” diante da situação das cidades:

As cidades estão cheias de ociosos descalços, maltrapilhos, inimigos da carta do “ABC” e do banho – animais brutos, que de homens têm apenas a aparência e a maldade. Para esses rebotalhos a caserna seria a salvação. A caserna é um filtro admirável em que os homens se depuram e apuram: dela saíam conscientes, dignos brasileiros, esses infelizes sem consciência, sem dignidade, sem pátria, que constituem a massa amorfa e triste de nossa multidão. (BILAC, 1924, p. 121)

Perceberemos essa ânsia por “aperfeiçoar” o caráter do povo, mas agora na rejeição da figura do selvagem também no livro de leitura *Contos Pátrios*, no conto “A civilização”, escrito por Olavo Bilac. Em se tratando de um livro destinado às escolas, busca-se mostrar ao leitor o caráter positivo da civilização, dando ênfase ao lado “negativo” do Brasil pré-colonial, no qual o índio encontra-se inserido:

A civilização, que é a difusão das riquezas materiais, intelectuais e morais, não pode nunca, sem longo trabalho de reforma paciente, tomar conta de um país. Para que um povo tenha civilização, é necessário que o moroso passar dos séculos vá aperfeiçoando o caráter desse povo. [...] Lembra-te, primeiro, da antiga bruteza desse solo: [...] toda a natureza se mostrava concertada para repelir outros habitantes, que não fossem os que ela já possuía, rudes e selvagens como ela. Esses viviam vagando,

sem pouso certo, em constantes guerras; quando entravam na vida sedentária, a sua habitação era um agrupamento informe de “ocas” de barro e madeira [...] E o que era a vida social desses tempos, diziam-no claramente as caveiras dos inimigos mortos em combate. (BILAC; COELHO NETTO, 1928, p. 272-273).



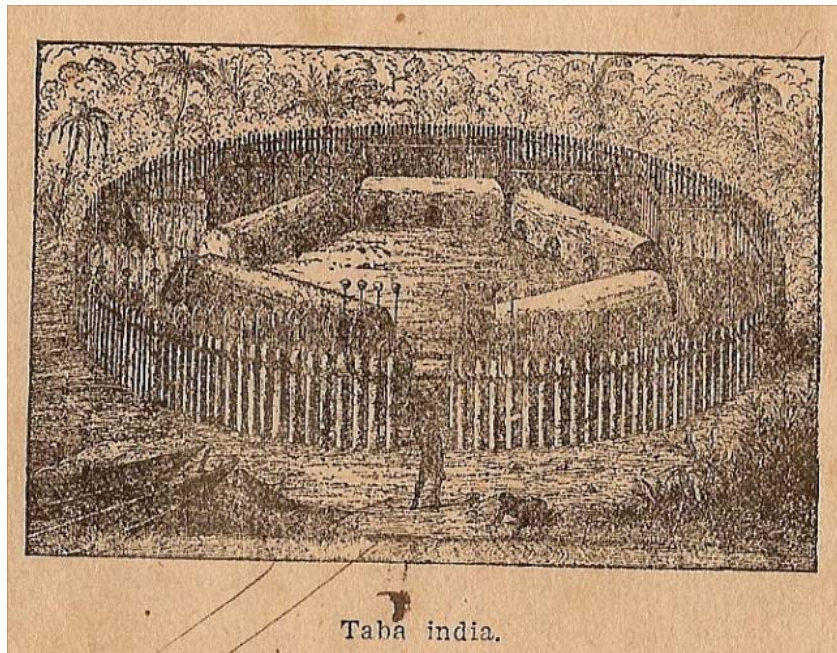
“Selvagens” no conto “A Civilização” (BILAC; COELHO NETTO, 1928, p. 274).

A ideologia do progresso passou a ser uma das categorias fundamentais do pensamento dos escritores dos livros de leitura, os quais buscavam identificar-se com as elites europeias e, conseqüentemente, adotavam o modelo nacionalista proposto por esses setores. Designando os selvagens como agentes da barbárie, Bilac e Coelho Netto (1928) contrastam os mesmos com as cidades, as quais são representantes da modernidade ao passo que o mundo dos antigos autóctones não passava de um reduto bárbaro. Em *Através do Brasil*, por exemplo, no capítulo VI, Bilac e Bomfim (1925) descrevem a vida indígena em contraposição à vida civilizada fazendo novamente a relação de superioridade (civilizada) e inferioridade (bárbaro):

- Tinham casas que não eram bem feitas como as nossas.
- E andavam vestidos como nós? – Qual! Andavam nus, apenas com alguns ornatos feitos de penas. [...] e usavam ainda colares e pulseiras, algumas vezes formados por enfiadas dos dentes que arrancavam da boca dos inimigos mortos na guerra.
- E como eram as guerras? - Ah! Eram terríveis! Eram verdadeiras guerras de extermínio. [...] Os prisioneiros eram comidos ou escravizados.

Alfredo ouvia com grande atenção o que o irmão lhe dizia. Mas não lhe saía da cabeça, particularmente, a idéia horrível dos banquetes de carne humana...

- Que barbaridade! E ainda há muitos índios no Brasil? - Há alguns [...] conservando a sua vida independente e os seus costumes ferozes. Mas, perto das povoações, já todos eles se vão convertendo à vida civilizada. (BILAC; BOMFIM, 1925, p.36-40).



Uma taba (BILAC; BOMFIM, 1925, p. 38).

Percebe-se, assim, que o índio foi considerado inapto ao trabalho; isso porque a noção de progresso tem como base a produção de riquezas por meio do trabalho, de tal forma que seria incoerente inseri-lo no processo de modernização do país. Dos livros pesquisados, apenas os de Affonso Celso e João Köpke têm uma visão diferente; ambos explicitam algumas qualidades dos índios talvez por crerem que a mistura das três raças formadoras poderá gerar um povo capaz de progredir como nação. Por exemplo, na 26ª lição, Köpke traz o conto “O Branco e o índio”; nele o autor conta a história de um índio que chegou a uma pousada e pediu um pouco de água a um homem branco. No entanto, seu pedido foi negado: “- Não tenho água nem nada. Puxe d’aqui, grandíssimo vadio” (KÖPKE, 1921, p.65). Passado algum tempo, o mesmo homem perdeu-se na mata e foi bater na “casinha” de um índio:

O índio foi fazer comida para seu hóspede, e depois deu-lhe umas peles de onça para dormir, enquanto que ele foi dormir no chão limpo. Quando foi de manhã, conduziu o homem pelos matos. Chegando perto da casa do branco, o índio aproximou-se dele e perguntou-lhe se nunca o tinha visto.

- Sim, disse o índio – o senhor viu-me uma vez, defronte da sua porta. Agora, tome um conselho. Se um dia um índio, morto de sede, de fome e de cansaço, vier-lhe pedir água e pousada, o senhor não lhe diga: Puxe daqui, grandíssimo vadio. E desapareceu. (KÖPKE, 1921, p.66-67).

O conto de Köpke mostra que nem todos os autores seguem a mesma linha em relação à representação negativa do índio; da mesma forma que Affonso Celso, o autor descreve a hospitalidade, paciência, resignação, doçura, caridade, tolerância. Köpke (1921) também mostra na referida lição um pouco da realidade da época, ou seja, a exclusão e rejeição da figura do índio legitimadas pelo seu estereótipo de “vadio”. No entanto, a descrição da sua hospitalidade não nega a crença da sua inaptidão ao trabalho, e sim reforça a ideia de que a mistura das três raças formadoras poderia gerar uma nação com qualidades compatíveis com os ideais nacionalistas e a noção de progresso neles inserida.

Além da rejeição da figura do índio pela sociedade burguesa da época, o negro também foi marginalizado. No entanto, sua inserção nos livros de leitura é unânime. Como vimos, a maioria dos autores eram abolicionistas e não mediram esforços em anunciar a necessidade do país em superar o modelo escravocrata. No entanto, isso não significava que eles admitissem que os negros tivessem as mesmas condições potenciais dos brancos. Suas denúncias eram, evidentemente, contra a escravidão enquanto instituição, pois, naquele momento, o negro também representava uma ordem social ultrapassada e arcaica que deveria ser substituída por um modelo europeu e progressista.

Mesmo como coadjuvante, a figura do negro está sempre presente nos livros de leitura da Primeira República. Ele surge revestido de uma estereotipia de bondade e submissão que se repete basicamente em todos os livros pesquisados. O “velho negro” e a “velha negra” transformaram-se em personagens constantes, geralmente aparecem como agentes de socialização das crianças brancas, numa posição servil. É explícita a representação da situação do negro em “O preto velho”, que narra a história de um homem que, caído na calçada no meio de uma tempestade, é socorrido por três irmãos

(Maria, Cecília e João). A história revela a situação de abandono e marginalização dos negros após a Abolição:

Cecília metia-lhe colherinhas de vinho fino pela boca, e até a pequena Maria procurava auxiliar os outros. [...] Cecília correu a buscar um prato de sopa e meu pai mandou-me procurar um cobertor. Estava já o preto confortado, quando bateram com força à porta; [...] De fato eram dois soldados que o procuravam, dizendo que esse preto velho era um preso evadido da cadeia do Recife. O pobre caíra de extenuado. Todos nós tremíamos, mas nenhum afrouxou nos seus cuidados. Meu pai pediu em voz baixa aos soldados para que não declarassem ao pé de nós qual fora o crime daquele homem. Minha mãe dava ao infeliz conselhos de submissão e paciência; e, assim, o velho entregou-se resolutamente aos soldados. (ALMEIDA, 1917, p.86).

Enquanto o preso é levado pelos soldados, Maria pergunta seu nome e ele diz chamar-se Henrique Dias; logo o irmão associa o nome a Henrique Dias “nome de um preto valoroso, que bateu como verdadeiro herói contra os holandeses” (ALMEIDA, 1917, p.88). Mas a associação serve apenas de pretexto para a inserção de fatos da história do Brasil, tanto que, ao final da narrativa, a mãe pede às crianças para fazerem suas lições: “Cada um de vocês há de fazer por escrito a narração de qualquer episódio da história do Brasil”.

Nesse sentido, o que importa é mostrar para o leitor o lado monumental da história, uma vez que um dos objetivos dos nacionalismos da época era construir um passado glorioso. Para isso, a narrativa cria uma situação dramática para que se perceba a figura de um negro aceito pela sociedade, associando-o a um ilustre personagem negro do país. Sendo assim, como há negros no Brasil que trouxeram orgulho para a pátria, a culpabilidade pela situação real de decadência e marginalização, segundo os livros de leitura, transfere-se para o indivíduo e não para o processo de modernização. Essa situação também pode ser entendida como uma maneira de expor a visão burguesa do homem que pode se fazer por si mesmo (*self made man*), já que, devido à Abolição, teoricamente os negros são indivíduos livres e iguais.

No livro *Contos Pátrios* a representação do negro também se faz presente. O conto “Mãe Maria” narra as memórias de infância e juventude de Amâncio, filho de um fazendeiro. Ele recorda-se da “Mãe Maria” como uma mulher sofrida: “A pele preta

estava de espaço a espaço cortada de largos vergões, cicatrizes, sinais de queimaduras” (BILAC; NETTO, 1928, p.17). Embora fosse relatada a situação de maus tratos entre escravos e senhores, o negro e sua cultura são nitidamente expostos em relação de inferioridade e subserviência. Na sequência do conto, percebemos certo nível de intolerância relativa à cultura popular e africana:

A pobre negra continuou, com a sua meia língua atrapalhada, a contar a história, - uma dessas compridas histórias da roça, em que há Saci-Pererê e caiporas, almas do outro mundo e anjos do céu. [...] todo aquele enredo fantástico, em que passavam bruxas cavalgando cabos de vassoura, príncipes que roubavam princesas, arcanjos que desciam do céu para curar as feridas dos escravos no tronco, negras aleijadas, que invocavam o diabo à meia noite, no meio do mato, e eram afinal arrebatadas por ele, numa nuvem de enxofre, - tudo aquilo se atropelava na minha cabeça, cansando-me [...]. Um ano de colégio bastara para me transformar. E, agora, eu aparecia à velha ama-seca, como um novo sinhô-moço que tinha 11 anos, que já sabia ler e escrever, e que as histórias atrapalhadas e tolas de Mãe Maria preferia a malha e a ginástica. (BILAC; NETTO, 1928, p. 18-24).

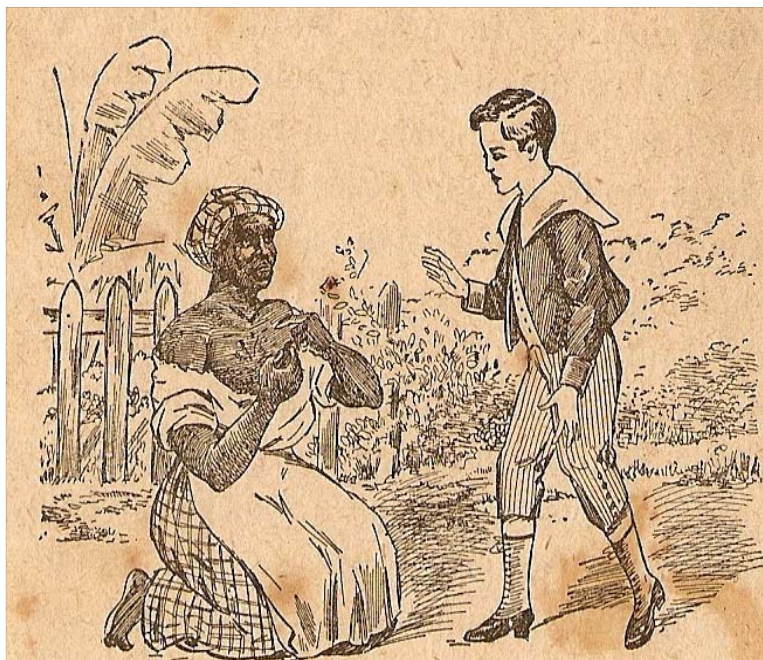
No decorrer da narrativa, o menino Amâncio muda seu comportamento devido a sua inserção no ambiente escolar. A citação anterior mostra claramente a escola como meio de promover o progresso em contraposição à má influência da cultura popular, sinônimo de atraso. Questões como o exercício do corpo ou da ginástica (cultivados na escola) representam a superação desse atraso, ou seja, “educar constituía-se de uma ação com um triplo desdobramento: direção do físico, aperfeiçoamento da moral e cultivo da razão e da inteligência. Educar deveria, pois significar a possibilidade de constituição de um indivíduo forte, robusto, puro e sábio”. (GONDRA, 2003, p.535).

Nota-se que no conto “Mãe Maria” os autores buscam criar uma sensibilidade social para lidar com a questão da presença e função dos negros depois da Abolição; tal criação parece ter como sentido resolver a tensão entre o ideal de nação e a realidade histórica da degradação e marginalização dos próprios negros. Se há desconforto com a veiculação dos ideais de igualdade e fraternidade da sociedade europeia contemporânea e a permanência entre nós da escravidão até os fins do século XIX, as teorias raciais associadas ao progresso cooperam com a superação de qualquer sentimento social de culpa. Isso porque os livros de leitura vinculam os negros com o atraso, com o perigo de

contaminar com seus maus hábitos e costumes ultrapassados a nova nação que se deseja construir.

Por isso, quando se fala em criação de determinada sensibilidade social, queremos frisar que os autores simplificam as tensões decorrentes da questão racial por meio do sentimentalismo. Ao falarem, por exemplo, das cicatrizes da africana e os maus tratos por ela experienciados, valem-se da própria noção de progresso para atenuar o possível sentimento de culpa pela escravidão, já que o negro está vinculado justamente àquilo que se quer negar: o obscurantismo dos mitos, crenças e a ignorância oriunda do meio rural.

De tal sorte que a inserção do negro nos livros de leitura também emerge de forma ambígua no decorrer das narrativas, ou seja, da mesma forma que os negros são descritos como parte integrante da infância dos personagens (como é o caso do conto citado anteriormente) eles, por outro lado, parecem não se “encaixar” nos novos valores da sociedade burguesa. Da maneira como são representados nas narrativas, para eles não há lugar no seio de uma sociedade que se pretendia moderna. Analisando por este viés, veremos que a modernidade, associada à ideia de progresso burguês e à ruptura com o passado, era representada pelos personagens brancos adultos; os negros estavam do lado oposto, simbolizando a ignorância os mitos e o passado colonial que se queria negar.



Mãe Maria aos pés de “nhô” Amâncio (BILAC; BOMFIM, 1925, p. 18).

A representação da figura do negro como agente de socialização das crianças brancas também aparece no livro *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim (1925) nos capítulos III e IV. Nos dois capítulos, a cor aparece como uma marca de diferenciação racial e social. A “boa preta” ou “a boa velha” chama os meninos de “loiô”, expressão que era a forma como os escravos se dirigiam aos seus *senhores*, mostrando que mesmo depois da Abolição havia uma relação de subserviência e respeito ao homem branco. No capítulo IV, a “boa preta” deu abrigo aos meninos e os alimentou. Nesse capítulo, os autores fazem a descrição da casa e do quintal:

[...] o que mais lhe prendia a atenção era o quintal [...] onde, em canteiros bem tratados, se alinhavam as couves, os quiabos, as ervilhas; do outro lado ficava o cercado da criação: havia galinhas, patos perus, um porco e uma cabrita. Tudo aquilo revelava um cuidado constante; tudo estava limpo e varrido. (BILAC; BOMFIM, 1925, p.29).

O modo como a “boa preta” trata os meninos vincula-a a uma imagem de bondade e generosidade. A descrição da casa e do quintal mostra que “apesar” de pobre, preta e analfabeta, tudo era organizado e havia fartura, fruto do trabalho e da agricultura de subsistência. De acordo com o trecho anteriormente citado, os autores mostram o trabalho como redentor, ou seja, um encaminhamento para os negros após a abolição. Vemos também que Bilac e Bomfim (1925), apesar de serem abolicionistas e mostrarem a situação dos negros após a Abolição, não propõem uma relação igualitária, mas sim de compaixão; encaminhando desse modo a questão dos negros, na realidade, os autores acabam por legitimar e justificar as desigualdades existentes. A narrativa sentimental enfim se constitui apenas numa forma de harmonizar as diferenças sociais nos livros de leitura, a fim de resolver ideologicamente as tensões reais.

Em *Através do Brasil*, nota-se o mesmo de superioridade dos meninos em relação à africana, tanto que, nos dois capítulos em que ela aparece, não é citado o seu nome, apenas são usados termos como “a boa preta”, “a boa velha”, “a caridosa africana”, “uma pobre preta africana”. Essa relação de amizade com “a boa negra” expõe a

convivência pacífica e fraterna entre raças, mas não problematiza a ideia de igualdade na nação brasileira depois do fim da escravidão.

Também em relação à inserção dos negros nos livros de leitura, em *Porque me ufano do Meu País*, ao falar sobre a superioridade da formação do tipo nacional brasileiro Affonso Celso (s/d. p. 71-72) cita três elementos raciais: o selvagem, o negro e o português. Das qualidades elencadas pelo autor em relação ao negro, destacam-se a afetividade, resignação estoica, coragem, laboriosidade e sentimento de independência. Ao falar sobre os negros, Affonso Celso mostra suas qualidades, relatando o resultado positivo da mistura étnica para o progresso da nação. No entanto, suas posições acerca da falta de preconceito racial no Brasil, por exemplo, fizeram com que a expressão “ufanismo” se tornasse uma forma de ridicularizar um nacionalismo exagerado e incoerente:

Devemos-lhes imensa gratidão. Foram os mais úteis e desinteressados colonizadores da nossa terra que fecundaram com o seu trabalho. Animavam-nos com instintos de independência, como prova a formação dos quilombos de Palmares. Sacrificaram-se, entretanto, aos seus senhores, nem sempre benévolos, mas, em todo caso, menos bárbaros que nos Estados Unidos. As negras eram geralmente as amas de leite dos filhos dos brancos, e, obrigadas a abandonar a própria prole pela alheia, tratavam esta com devotamento e carinho extraordinários. Nas nossas guerras, os negros bateram-se como heróis. Contribuíram tantos serviços para que no Brasil jamais houvesse preconceito de cor. (CELSO, s/d. p. 71-72).

Novamente veremos descrições semelhantes às de Affonso Celso em relação ao negro em *Nossa Pátria*. O autor Rocha Pombo (1925), ao falar sobre a situação dos negros após a Abolição, estabelece uma relação igualitária, enumerando as qualidades dos negros e sua importância histórica para o progresso do país:

O africano é preto por causa do clima da África, que é muito quente; mas é uma raça muito boa, principalmente de muito bom coração. Quase todos, em vez de odiar, ficaram logo querendo bem aos senhores. Sobretudo as mulheres foram as grandes amigas das crianças. Trabalhadores, obedientes e muito espertos, os africanos fizeram muito pelo progresso do país. Sofreram bastante saindo do meio dos seus; e às vezes o sacrifício para eles era tão grande que chegavam a morrer de saudade.

Afinal a raça foi recompensada, pois os descendentes daqueles pobres escravos hoje são iguais aos antigos senhores, e sem dúvida muito mais felizes do que os parentes que ficaram lá na África. Em todos os países da América, e até na Europa, se fez isto. Mas, felizmente, a escravidão passou, e para sempre. Hoje somos todos como irmãos. (POMBO, 1925, p. 32-33).

Considerações finais

A falsa noção de igualdade ou mesmo a pieguice dos livros de leitura são algumas maneiras de justificar, legitimar ou mesmo resolver um possível sentimento social de culpa, transferindo ao outro a responsabilidade por sua situação. Ou seja, se na época buscava-se a construção de uma nação de acordo com os moldes europeus, em que todos os cidadãos são livres e têm iguais oportunidades, transmite-se aos leitores uma espécie de lógica da inclusão possível e generalizada, pois tudo está ao alcance de quem se dispõe ao trabalho. Os excluídos, dessa forma, são aqueles que por sua própria culpa não se dispõem ao trabalho (o qual gera o progresso da nação).

Os autores, na crença do poder escolar e dos livros de leitura como difusor dos ideais nacionalistas, buscaram uma solução ideológica para a situação do país na época, o que na verdade não resolve as questões reais que o projeto de nação produziu na sua concretude. Os livros de leitura trazem em geral a ideia de que uma nação pautada em um ideal de progresso não pode ter o índio como representante de brasilidade como foi no romantismo; também uma nação que pretende modernizar-se não pode se contaminar com as credices e a ignorância dos negros. Desse modo, a presença unânime dos índios e negros nos livros de leitura não significa sua inclusão; ao contrário, eles são personagens que contrastam com os objetivos de se construir uma pátria inspirada nos valores burgueses. Por esse motivo, o índio é considerado avesso à civilização, já que possui o estereótipo de vadio; o negro conquistada a sua liberdade e “igualdade” com a abolição desloca a responsabilidade pelo seu caso de miséria extrema do presente para si.

Sabemos que, no período histórico em questão, teorias científicas afirmavam a inferioridade de ambos os grupos étnicos e muitos intelectuais da época aderiram a essas

ideias. Por isso, propunha-se o branqueamento da população por meio do incentivo à imigração europeia; pois só dessa maneira o país poderia progredir. No entanto, esse mesmo progresso que deveria contribuir para a felicidade da humanidade gerou a hierarquização, inferiorização ou mesmo exclusão de determinados grupos em prol de um projeto nacionalista proposto pelas elites.

Embora nos livros de leitura os autores utilizem a selvageria do índio e a inferioridade do negro para justificar sua exclusão, vemos também a preocupação dos mesmos em construir uma ideologia capaz de amenizar o que na realidade nada mais é do que o resultado do processo civilizacional dos nacionalismos. Assim, como importante instrumento para a construção da nacionalidade brasileira na Primeira República, os livros de leitura, ao mesmo tempo em que apontam para a defesa da liberdade, igualdade e construção de um universo simbólico comum, também assumem um caráter excludente, já que fica bastante clara para o leitor a inferioridade de negros e índios, que por sua própria culpa - por não se encaixarem no processo de modernização - seriam cada vez mais, pelas políticas de branqueamento, colocados à margem da sociedade.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Histórias da Nossa Terra**. 13ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1917.
- BILAC, Olavo Brás Martins dos Guimarães. **Últimas conferências e discursos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924.
- _____; COELHO NETTO, Henrique Maximiano. **Contos Pátrios** (Para as crianças). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.
- BOMFIM, José Manoel do Bomfim. BILAC, Olavo Brás Martins dos Guimarães. **Através do Brasil**. 13ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1925.
- CELSONO, Affonso. **Porque me ufano de meu país**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Garnier, s/d.
- FALCON, Francisco José C. **Iluminismo**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.p.34.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive; Lopes, Eliane M. T. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Conceito de Iluminismo. In: Benjamin; Horkheimer; Adorno; Habermas. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Col. Os pensadores).

KOHN, Hans. **A era do nacionalismo**. Fundo de cultura: Rio de Janeiro, 1963.

KÖPKE, João. **Segundo Livro de Leituras Moraes e Instructivas**: para uso das escolas primarias. 23ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921.

ROCHA POMBO, José Francisco da. **Nossa Pátria**: Narração dos factos da história do Brasil, através da sua evolução com muitas gravuras explicativas. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1925.

SEVCENKO. Nicolau. **Literatura como missão**: Tensões sociais e a criação cultural na Primeira República. 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

VERÍSSIMO, José. **A Educação nacional**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.