



REDE
TEMPO
BRASIL



Boletim do Tempo Presente - ISSN 1981-3384

A formação dos valores sociais e a ideia de raça em *Cousas Brasileiras* (1896)

Elizabeth de Souza Oliveira^I

Marizete Lucini^{II}

Resumo: Neste artigo, apresentaremos reflexões a partir da perspectiva decolonial sobre a formação dos valores sociais que se estabeleceram a partir de um discurso pautado na ideia de raça. Situando-se no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação, do tipo documental, dialogaremos com os conceitos decoloniais, enfatizando as finalidades educacionais do período, bem como o esforço do autor para formar valores modernos em contraponto com a construção da ideia de raça.

Palavras-chave: Colonialidade; Ideia de raça; Educação republicana.

The formation of social values and the idea of race in *Cousas Brasileiras* (1896)

Abstract: In this article, we will present reflections from a decolonial perspective on the formation of social values that were established from a discourse based on the idea of race. Within the scope of qualitative research in Education, of the documentary type, we will dialogue with decolonial concepts, emphasizing the educational purposes of the period, as well as the author's effort to form modern values in counterpoint with the construction of the idea of race.

Keywords: Coloniality; Race idea; Republican Education.

Caminhos iniciais

Neste artigo, apresentaremos algumas reflexões sob a perspectiva decolonial acerca da formação dos valores sociais que se estabelecem a partir de um discurso pautado na ideia de raça.^{III} Essas reflexões são provenientes da pesquisa de mestrado cujo objetivo é o de compreender a formação do homem republicano pelo livro de leitura *Cousas Brasileiras*, escrito por Romão Puiggari (1865-1904) e publicado em 1896. Com essa discussão, apresentaremos a maneira pela qual os valores sociais foram pensados para formar o ideal de homem republicano ao mesmo tempo em que delinearemos como foi engendrado o discurso da colonialidade camuflado por uma linguagem coloquial, adequada à infância brasileira^{IV}.

Para isto, desenvolvemos um estudo documental com características da pesquisa qualitativa em educação, de acordo com Bogdan e Biklen^V, que a caracterizam como descritiva cujo maior interesse está mais centrado no processo do que nos resultados. Com isso, conduzimos nossa escrita e interpretações a partir da proposta da Análise de Discurso.

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

Compreendemos, a partir de Orlandi^{VI} e Pêcheux^{VII}, que a análise de discurso tem por intuito compreender os sentidos sem ter a pretensão de esgotá-los e sem buscar impor uma interpretação como única.

Com o desenvolvimento da pesquisa, assinalamos que os discursos se engendraram com o objetivo de formar o ideal de homem republicano no momento em que o nacionalismo foi tido como ideologia e, portanto, foi referência sobre o que poderia e deveria ser dito em determinado contexto. Dito isso, analisaremos algumas das narrativas que estão presentes no livro de leitura e que foram construídas a partir de um discurso pautado na ideia de raça, apontando os aspectos colonizadores que tem se reinventado após o fim do colonialismo. No primeiro momento, discutiremos a educação do homem republicano pelos valores sociais tidos como mais adequados, expondo, em linhas gerais, o contexto do período, bem como apresentaremos o conceito e papel do livro de leitura ao final do século XIX.

Em segundo momento, apresentaremos a ideia de raça que, conforme Quijano^{VIII}, é o “más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal”. Assim, analisaremos e interpretaremos algumas narrativas que se constituem no livro de leitura a partir desse aspecto colonizador, sabendo-se que foram elas direcionadas para o terceiro ano do ensino preliminar no Brasil ao final do século XIX.

Compreendemos por aspectos colonizadores os tentáculos da colonialidade que se estendem, reprimem, obliteram e atuam pela contínua manutenção do controle das várias esferas da vida em sociedade.^{IX} Assim, a colonialidade, conceito pautado por Quijano, é uma abreviação para colonialidade do poder e para padrão colonial de poder, ou, como conceitua Mignolo, matriz colonial de poder.^X Esta, por sua vez, é o lado obscuro da modernidade sem a qual a matriz colonial não existiria, isto é, a modernidade precisa da colonialidade para existir, bem como a colonialidade não existiria sem a modernidade e seus discursos e práticas ilusórias.^{XI}

A colonialidade do poder, portanto, se dá pelo controle político e econômico. É a partir dessa esfera que se entrelaça a ideia de raça, que atua na hierarquização da sociedade, ampliando-se e criando outros tentáculos que também atuam na padronização, hierarquização, obliteração, marginalização da sociedade, das minorias.

Assim, há o controle do conhecimento e da subjetividade (colonialidade do saber) que consiste no “gobierno de los otros y de sí em nombre de la verdad producida por el saber experto (del teólogo, filósofo, gramático o científico)”^{XII XIII} e controle da sexualidade e dos papéis de gênero (colonialidade do ser)^{XIV} – importante instrumento dentro da matriz colonial do poder, pois atua como uma força na manutenção e relação entre a colonialidade do poder e do saber, negando aos subalternos a sua condição como pessoa, bem como hierarquiza a sociedade e seus papéis pelo gênero.^{XV} Há, também, o controle da natureza e dos recursos naturais (colonialidade da natureza) que é mais um âmbito de controle e não somente uma parte intrínseca do controle econômico^{XVI XVII}.

A ideia de raça foi construída e perpassa todas as formas de controle impulsionando a inferiorização e subjugação do outro.^{XVIII XIX} Como salientamos, nossa proposta é apresentar parte da investigação de mestrado que aponta a ideia de raça no livro de leitura como uma forma de hierarquização.

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

Valores sociais para capacitar “a la persona para ser “útil a la patria”

Gestado ao final do século XIX, o livro de leitura *Cousas Brasileiras* tem suas páginas marcadas pelas concepções difundidas neste período, assim como outras obras didáticas produzidas para a infância brasileira. Compreendemos os livros de leitura como um tipo de livro didático ao considerarmos que seja ele “aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação”^{XX}.

Estes livros de leitura tinham por características o encaminhamento para o ensino da língua nacional, transmissão de valores e formação da identidade nacional.^{XXI} Segundo Galvão^{XXII}, o livro de leitura foi “aquele sobre o qual se apoiava a própria atividade de leitura que ocorria na escola, seja para aprender a ler ou exercitar as habilidades de leitura corrente, seja para aprender conteúdos específicos.”^{XXIII}

Os livros de leitura foram pensados como instrumentos importantes para o cumprimento das finalidades governamentais que, conseqüentemente, impuseram-se às escolas. Conforme afirma Castro-Gomes, foi “el gran artífice de su materialización”, isto é, a escola foi o meio concebido como mais eficiente para concretizar as idealizações estatais. Mas, quais eram estas idealizações?

Diante das diversas transformações na sociedade republicana ao final do século XIX, a educação foi incumbida de determinadas finalidades que almejavam, em linhas gerais, o progresso da nação. Para isso, seria necessária a dulcificação do homem a partir de valores sociais, isto é, morais, cívicos, bem como os patrióticos. A partir desse conjunto, pensava-se também em construir uma identidade nacional^{XXIV} e formar uma cultura geral que encaminharia o homem mais preparado para o mundo do trabalho, posto que, nesse momento, se buscava sair de um modelo produtivo agrário-comercial para uma economia urbano-industrial.^{XXV} Conforme Souza^{XXVI}, de forma sucinta, competiria à escola:

[...] moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, incutindo-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria.^{XXVII}

Castro-Gómez^{XXVIII}, embasado nas considerações da autora González Stephan, descreve que “la invención del outro” nas sociedades latino-americanas do século XIX foi possibilitada por artefatos específicos que foram aplicados pelo Estado como “las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua”. A partir desses mecanismos organizados pela escrita, pretendia-se construir a identidade nacional e determinar quem o Estado considerava cidadão.

La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad.^{XXIX}

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

As finalidades impostas às escolas, nas últimas décadas do século XIX, estiveram congruentes às necessidades do Estado ao, principalmente, visar formar um homem útil para a matriz/padrão colonial do poder. Em outros termos, tornar o homem adequado para uma estrutura que funcionaria a partir de uma minoria que exercia o poder e regulava a vida da maioria. Essa estrutura se mantinha, portanto, pelo controle das esferas da vida que hierarquizavam, inferiorizavam, subalternizavam e marginalizavam, principalmente, por meio da ideia de raça.

Entendemos, portanto, que esse controle (político, econômico, do ser, saber, do sexo, gênero, da natureza) se estendeu também na iniciativa de transmitir os valores sociais, visto que se pretendeu formar aqueles que eram tidos como mais adequados. Esses valores foram pensados a partir da lógica binária quando foram impostos aos povos colonizados a partir de um discurso racializado.

Fanon^{xxx}, ao apresentar a situação cultural e sua interferência no comportamento dos antilhanos, constata que as produções culturais foram introduzidas nos indivíduos formando uma visão de mundo. Isso pode ser assimilado também no Brasil a partir da intenção que se teve com as obras didáticas.

Em outras palavras, há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence.^{xxxI}

O livro de leitura, analisado por meio das reflexões da dissertação, foi um instrumento que visou inculcar no homem determinados conhecimentos e valores. De acordo com as afirmações de Fanon, esses materiais, consideradas “constelações de dados”, são capazes de transmitir uma visão de mundo específica. Esses livros, portanto, foram moldados a partir dos valores brancos eurocêntricos, capitalistas, patriarcais, binários, que se constituíram na perpetuação dos aspectos colonizadores, permitindo sua transmissão também por meio da educação, tornando o homem a par de uma cultura comum, com costumes e hábitos próprios e ditos civilizados, padronizando-os. O homem que se almejava formar seria, dessa forma, o trabalhador subalternizado.

Como postulamos, essas iniciativas por parte do Estado reverberaram nas produções didáticas a partir da segunda metade do século XIX, momento este que iniciaram a produção de obras adequadas aos propósitos liberais, e esse fato se deu principalmente com a “geração de 70”^{xxxII xxxIII xxxIV}. De acordo com Oliveira^{xxxV}, essa geração objetivava construir o Brasil a partir da experiência do Ocidente, desenvolvendo o sentimento brasileiro que se tornou, inclusive, “o critério básico de avaliação dos produtos literários e culturais”^{xxxVI}.

O final do século XIX, no Brasil, foi palco para mudanças significativas no pensar a educação – e as obras didáticas, por extensão – em vista da ideologia nacionalista, da busca em se encaixar nos moldes liberais, em reformular a economia. Assim, considerou-se necessário repensar e reformular o homem. Diante desse cenário, Romão Puiggari produziu o livro de leitura *Cousas Brasileiras* para atender a essas finalidades. Seu livro, para ser aceito pelo aparato governamental, o Conselho Superior de Instrução Pública do Estado de São Paulo^{xxxVII}, precisava ter ideias alinhadas com a do governo, mesmo sendo ele, o autor, um republicano convicto. Puiggari propôs, então, uma obra que formasse, principalmente, para o

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

nacionalismo, emitindo um “alerta ao patriotismo” a partir das ideias disseminadas por um dos principais entusiastas da educação nacional a fim de tornar o homem útil, como vemos a seguir:

“N’este levantamento geral que é preciso promover a favor da educação nacional, uma das mais necessarias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que elle seja brasileiro, não só feito por brasileiros, que é o mais importante, mas brasileiro pelos assumptos, pelo espirito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime”.^{XXXVIII}

Essa justificativa, portanto, condensa o que o autor pretendeu com o seu livro de leitura, atendendo inclusive aos preceitos do aparato governamental. Em concordância com Pfromm Netto^{XXXIX}, esse livro de leitura incorporou “um sopro novo e vigoroso de nacionalismo que o diferencia bastante dos livros do século passado.” Pfromm^{XL} assinala ainda que a originalidade de Puiggari está na apresentação de narrativas que se aproximavam da realidade das crianças brasileiras, respeitando o método intuitivo que se pautava nas lições de coisas conhecidas pelos alunos para, em seguida, apresentar o abstrato.^{XLI} Além da finalidade de formar o homem nacionalista, o livro de leitura serviria para alfabetizar, ensinar os valores morais e cívicos, introduzindo conhecimentos considerados úteis.

A obra *Cousas Brasileiras* seguia o modelo instrutivo e formativo a partir das conceituações de Batista e Galvão^{XLII}, segundo os quais eram o modelo mais veiculado ao final do século XIX e início do século XX. Enquanto o modelo formativo visava à iniciativa de construir valores sociais por meio de suas histórias, o instrutivo, ou enciclopédico, visava transmitir conhecimentos específicos, como geografia, história, ciências etc.

Embasando-nos nessas concepções acerca da educação e do homem pretendidos e do livro de leitura como intermédio da idealização do progresso da pátria, apresentaremos alguns trechos do discurso. Esses fragmentos se fazem presentes no livro de leitura e é nosso objetivo analisá-los a partir da ideia de raça transmitida nas narrativas que seguem, principalmente, do modelo formativo. Nosso *corpus*, por sua vez, é constituído pelas narrativas que fazem menção a um discurso construído por aspectos colonizadores.

A ideia de raça, o “más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal”

Ao final do século XIX, almejava-se formar um homem com características próprias e padronizadas que correspondessem às idealizações da matriz/padrão colonial de poder, conforme explanamos. A educação foi assimilada como meio para concretização do ideal republicano e, dessa forma, ela deveria formar um homem com uma cultura geral. Em outros termos, com conhecimentos específicos, como ciências naturais, história, geografia etc. Esses conhecimentos, por seu turno, estiveram embasados, principalmente, numa perspectiva cientificista que emergiu no século XIX e foram fundamentados em um discurso composto por aspectos colonizadores, destacando-se a ideia de raça como valor social constituído sob o discurso da *Laboriosidade*.

A ideia de raça para Quijano^{XLIII} está entrelaçada à colonialidade do poder (matriz/padrão colonial do poder) como parte fundante e estruturante do processo colonizador. Para o autor, a colonialidade do poder engendra um processo de subalternização e obliteração dos povos dominados, e a ideia de raça, nessa estrutura, é imposta como forma de hierarquizar. Tal maneira permeia também outras formas de controle, como a do conhecimento, do ser, de

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

gênero, da natureza, dos recursos naturais etc. Conforme Quijano,^{XLIV} “la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.”

A utilização da ideia de raça como parâmetro para inferiorizar e hierarquizar os povos colonizados dentro do sistema-mundo moderno não é recente e nem mesmo findou. Para Quijano^{XLV}, ela (a ideia de raça) não somente teve/tem vinculação à cor da pele, mas à capacidade mental e desenvolvimento cultural e histórico. Com o desenvolvimento de práticas dentro da matriz/padrão colonial de poder capitalista, esses processos foram moldados e, para o autor, “raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población.”^{XLVI}

Ao final do século XIX, a ideia de raça pela cor da pele foi assimilada à perspectiva cientificista, engendrando, dessa maneira, o racismo científico que deu oportunidade para o fortalecimento dos discursos favoráveis ao branqueamento racial.^{XLVII} Esses discursos, como no livro de leitura *Cousas Brasileiras*, estiveram atrelados, significativamente, à construção dos valores sociais. A *laboriosidade* é um destes valores e o exemplo que queremos apresentar e discutir.

Nesse mesmo período, com a abolição da escravatura, houve a necessidade de impor ao brasileiro uma ideia positiva em relação ao trabalho a partir das escolas que receberiam os filhos dos trabalhadores republicanos. Como Souza^{XLVIII} assinala, eram crianças de “vários setores sociais”, como

filhos de açougueiros, alfaiates, advogados, gados, barbeiros, bilheteiros, comissários, cocheiros, chefes da Cia. Paulista de Estrada de Ferro, caixas da Cia., engraxates, fotógrafos, cozinheiros, escrivães. Trabalhadores urbanos e até mesmo alguns trabalhadores rurais. Ocupações subalternas e ocupações bem remuneradas. Trabalhadores do comércio, da indústria, dos transportes e profissionais liberais.^{XLIX}

No entanto, constatamos com auxílio da bibliografia utilizada, que essa necessidade tornou-se crescente a partir da preocupação com a transição da mão de obra escravizada para a assalariada. Segundo Veríssimo^L, referenciando e concordando com a afirmação de um geógrafo alemão, uma das piores características dos brasileiros era a “negação ao trabalho regular”^{LI}. Esse ‘desinteresse’ deveria ser solucionado e, por causa disso, os libertos foram vistos por intelectuais do período como culpados por essa negação ao trabalho, já que, segundo Veríssimo^{LII}, a escravidão acostumou o homem, obviamente tratando do homem branco, a não trabalhar. Segundo Chalhoub^{LIII}, nesse período, o pensamento assinalado sobre os negros era de que

a liberdade do cativo não significava para o liberto a responsabilidade pelos seus atos, e sim a possibilidade de se tornar ocioso, furtar, roubar etc. Os libertos traziam em si os vícios de seu estado anterior, não tinham a ambição de fazer o bem e de obter um trabalho honesto e não eram “civilizados” o suficiente para se tornarem cidadãos plenos em poucos meses.^{LIV}

Em vista disso, a educação pela formação dos valores tidos como mais apropriados foi considerada como uma solução para a referida ausência de ‘civilização’ entre os libertos. Souza^{LV}, ao tratar das discussões ocorridas com relação ao problema do trabalho assalariado entre os intelectuais desse período, aponta que houve aprovação da substituição dos trabalhadores negros pelos imigrantes em muitos setores de trabalho. Assim, nesta sociedade que outrora esteve fundamentada no colonialismo e escravatura, os imigrantes foram

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

valorizados em prejuízo dos próprios trabalhadores brasileiros, e o negro, nessa conjuntura, foi o mais afetado. Essa iniciativa, por sua vez, foi uma estratégia para homogeneizar a sociedade brasileira, isto é, embranquecê-la.

Dessa maneira, não só atribuíram a culpa aos negros recém-libertos como também disponibilizaram menos oportunidades de empregos tendo em vista a hierarquização e inferiorização pela ideia de raça. Em outras palavras, os negros foram postos à margem. Quijano^{LVI}, ao abordar sobre a rearticulação das formas de controle do trabalho e controle da produção-apropriação-distribuição, aponta que a ideia de raça fundamentou a divisão do trabalho (a hierarquização) ao impor “una sistemática división racial del trabajo”^{LVII}. Segundo o autor, a ideia de trabalho assalariado foi associada aos brancos e do mesmo modo, isso contribuiu para a divisão geográfica de trabalho pela cor da pele.

Segundo Chalhoub^{LVIII}, o conceito de trabalho no pós-abolição, frente a essas considerações feitas por intelectuais, como Veríssimo, foi revisto, ou seja, além da estratégia de hierarquizar o trabalho pela ideia de raça, o próprio conceito foi repensado. Nas palavras do autor,

[...] o conceito de trabalho precisava se despir de seu caráter aviltante e degradador característico de uma sociedade escravista, assumindo uma roupagem nova que lhe desse um valor positivo, tornando-se então o elemento fundamental para a implantação de uma ordem burguesa no Brasil.^{LIX}

Cousas Brasileiras, livro gestado nesse período, carrega, em suas linhas, os discursos que se alinhavam a essas perspectivas do Estado. Além de buscar apresentar o trabalho como algo positivo, como um valor que chamamos de *laboriosidade*, havia, ainda, a sua intermediação por um discurso racializado. Para demonstrarmos como isso se construiu, utilizaremos aqui a narrativa cujo título é *Moysés, o pretinho*, escrito por Puiggari, cujo enredo elucida o contraste propiciado pela modernidade/colonialidade, isto é, o discurso ilusório que tenta esconder a colonialidade.

A história *Moysés, o pretinho* tem início com a apresentação do personagem Moysés como negro da escola: “Na escola havia um pretinho chamado Moysés”^{LX}. Em seguida, Moysés, diferentemente do que se descreve sobre os outros personagens, é qualificado pelos valores do pai: *Honra e Laboriosidade*, quando o autor escreve que ele “era um bom menino, filho de um carpinteiro honrado e trabalhador. Todos o estimavam.”^{LXI}

A construção desse discurso nos aponta para como o autor narra, em curtas linhas, a baixa presença de negros nas escolas. Conforme Souza^{LXII}, a presença dos negros nas escolas paulistas, nesse período da história, era minoritária, principalmente pela marginalização, inferiorização, hierarquização existente e contínua, embasada no racismo científico, e pela busca de os invisibilizar a favor do branqueamento racial.

Nas pequenas passagens que emitem sentidos específicos de uma época, o autor vê-se na necessidade de justificar a presença do negro e o porquê de ele estar no ambiente escolar junto aos seus companheiros. Constatamos e afirmamos que essas justificativas foram vistas como uma necessidade perante a não identificação da cor da pele de outros personagens. Com esse discurso, há a normalização/padronização do homem branco, enquanto o negro é posto em pauta para diferenciá-lo, hierarquizá-lo dentro da matriz/padrão colonial do poder. Conforme Quijano,^{LXIII} a ideia de raça foi substancial no processo de dominação dos povos colonizados.

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

Além dessa iniciativa de normalizar o homem branco na sociedade que, conseqüentemente, hierarquiza as relações pela cor da pele, na narrativa, Moysés foi apresentado como um garoto estimado somente pelos valores que seu pai possuía. Sem esses valores, presume-se, possivelmente Moysés não seria posto como um bom menino. Dessa forma, admite-se a ideia de que o homem negro, para estar em meio aos colegas brancos, precisaria possuir os bons valores e costumes brancos, impostos pela sociedade republicana.

O autor do livro de leitura, que também era professor, descreveu a relação entre Moysés e o aluno Américo. A relação entre os alunos era conflituosa, uma vez que Américo não o estimava por ele ser negro. Em vista disso, afirmava repetitivamente que “– Negro não é gente”^{LXIV}. Os colegas de classe, por sua vez, não admitiam que Américo tratasse Moysés de tal forma, pois, para eles, Moysés “é tão bom menino; é tão amigo de todos nós.”^{LXV}. Américo, irritado com essa situação, ofende Moysés em uma brincadeira de roda, cantando “O anú é pássaro preto, / pássaro de bico rombudo, / foi praga que Deus deixou / todo negro ser beijudo.”^{LXVI}

Diante do discurso que o autor constrói nessa parte da narrativa, percebemos, primeiramente, a diferenciação, provavelmente proposital por parte do autor, entre **preto** e **negro**. Conforme vimos, o título faz alusão ao **preto**, já na fala de Américo vemos **negro**. Segundo Schwarcz^{LXVII}, essa diferenciação é um dos traços que se desenvolve durante o período escravocrata, sendo **negro** para se referir ao “escravo insubmisso e rebelde”, e **preto** em referência ao “cativo fiel”.

Dessa maneira, percebemos como o livro de leitura foi reprodutor e transmissor dos aspectos colonizadores, ou seja, ele não só possui um discurso colonizado pelo pensamento hegemônico do período, como propalou aspectos colonizadores. Os negros, há pouco confinados por uma economia escravista sangrenta, passou a tentar sobreviver dentro de um sistema-mundo que rearticulou suas formas de inferiorizar, marginalizar, obliterar o povo colonizado.

São características explícitas da colonialidade do poder ao pensar no homem por sua utilidade para o fortalecimento da economia e da colonialidade do ser – este último ocorrendo, principalmente, pela escrita de uma narrativa que desumaniza o ser quando se afirma que negro não é gente, negando sua condição como ser humano por meio de insultos e palavras pejorativas sobre o negro e sua pele.

Impõe-se, pela narrativa, que esse mesmo homem negro, para ser admitido nessa sociedade precisaria possuir valores que seriam valores brancos, eurocêntricos. Essa é a nítida expressão da construção da modernidade como ilusão que se dá pelos valores, como *laboriosidade*, que necessita e esconde a colonialidade por um discurso bem arquitetado. É um discurso que se apresenta de forma adaptada à linguagem infantil e que já insere construções que dão continuidade à obra da colonialidade em prol do sistema-mundo moderno.

Últimas palavras sobre a modernidade/colonialidade

As reflexões brevemente percorridas acerca da formação dos valores sociais perpassados por um discurso pautado na ideia de raça demonstra um processo de inculcação de valores da modernidade que corrobora, ainda, com a transmissão de um discurso que subalterniza o homem por sua cor da pele. Em vista disso, como os autores do pensamento decolonial afirmam veementemente, a colonialidade subalterniza e inferioriza as minorias, ao impor uma ideia de

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

que, para ser aceito/estimado em meio aos seus colegas brancos e homens, precisa possuir determinados valores.

Conforme podemos observar na obra de Fanon^{LXVIII}, ao realizar um estudo pormenorizado sobre a aderência de tais discursos que inferiorizam os negros pelos próprios negros, no caso em análise os antilhanos frente aos brancos franceses, percebemos que esse ato é resultado de uma imposição cultural que age no inconsciente coletivo e faz o negro ver-se a partir de qualificadores negativos. No caso do livro de leitura, *Cousas Brasileiras*, podemos compreender que, para além de apresentar a percepção do autor frente à realidade, percebemos o livro como um processo que visou legitimar as atitudes colonizadoras pela ideia de raça.

A construção textual de Puiggari, formado pela escola normal e autor de um livro autorizado pelo aparato governamental, representa, portanto, a sua relação com o mundo, com as pessoas. Mas, além disso, atua como agente na perpetuação das práticas colonizadoras, práticas utilizadas para a subalternização de grupos minoritários em prol da economia-mundo. Assim, o autor Romão Puiggari, republicano que era, escreveu um livro de leitura utilizado pela infância brasileira até 1934, de acordo com o que conseguimos remontar, e imprimiu nele os ideais da modernidade e, portanto, da colonialidade, propalados pelos intelectuais republicanos.

Como afirmamos, o livro de leitura tinha o propósito de formar, bem como de instruir. A partir disso, nos debruçamos em alguns dos aspectos da formação moral, cívica e patriótica, com maior atenção à *laboriosidade*, existente no livro de leitura como uma das expressões da modernidade almejada, assimilada à manutenção da subalternização dos povos colonizados pela imposição da ideia de raça.

Notas

^I Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) com financiamento da CAPES e participante do Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI) sob orientação da Professora Dra. Marizete Lucini. Graduada em História pela UFS (2018). E-mail: eliza.oliveira@hotmail.com.br.

^{II} Professora na Universidade Federal de Sergipe. Licenciada em História pela UNISC (1993), mestre em Educação pela UNISINOS (1999) e doutora em Educação pela UNICAMP (2007). Atua no departamento de Educação e é orientadora no PPGED/UFS e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História UFRJ/UFS. É líder do GPEHI e participa do GPECS na UFS.

^{III} Convém afirmar que no momento em que escrevemos, enfrentamos a pandemia do COVID-19. Diante da pior crise sanitária enfrentada no século XXI, perdemos 597 mil vidas (01 de outubro de 2021) que poderiam ser salvas caso as ações recomendadas pela OMS (Organização Mundial da Saúde) fossem aplicadas pelo Governo Federal. Esforçamo-nos para sobreviver diante de um governo que não tem por objetivo lutar pela vida do povo brasileiro ao se posicionar contra a ciência e a educação.

^{IV} ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

^V BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

^{VI} ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 2012.

^{VII} PÊCHEUX, M. A. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. P. Orlandi et al. Campinas, Editora da UNICAMP, 1995.

^{VIII} QUIJANO. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 195.

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

^{IX} Para maiores detalhamentos acerca do pensamento decolonial e alguns dos conceitos importantes para pensar decolonialmente, consultar o artigo de Oliveira e Lucini (2021): “O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência”. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>
^X MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018. p. 114.

^{XI} Idem. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2017, p. 1-18.

^{XII} “[...] governo dos outros e de si em nome da verdade produzida pelo conhecimento especializado (do teólogo, filósofo, gramático ou científico)” (Tradução nossa).

^{XIII} RESTREPO, Eduardo; MARTÍNEZ, Axel Alejandro Rojas. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010. p. 137.

^{XIV} WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Ediciones del Signo, 2006. p. 13.

^{XV} Ibidem, p. 36.

^{XVI} Para maiores informações sobre a presença da colonialidade da natureza no livro de leitura *Cousas Brasileiras*, consultar o artigo de Oliveira e Lucini: “The ideal republican man: teaching “Brazilian things”, useful values and their colonizing aspects”. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/12428>

^{XVII} MIGNOLO, Walter. Colonialidade...op.cit.

^{XVIII} QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

^{XIX} Idem. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

^{XX} BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 41.

^{XXI} BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

^{XXII} BATISTA, op.cit.

^{XXIII} BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 107.

^{XXIV} A retomada da questão nacional visou, primordialmente, à consolidação do Estado-Nação que impactou, sobretudo, no ideal de homem que se esperava que a escola formasse a partir do projeto civilizatório republicano que visou à construção da identidade nacional. Conforme Quijano (2000), tais iniciativas para a construção do Estado-Nação e sua afirmação pela formação de uma identidade nacional na América latina não foram integralmente implementadas conforme ocorriam em países europeus que serviram de molde. Assim, no lugar desta iniciativa, houve a reestruturação da colonialidade do poder, ou seja, novas formas de invisibilizar, inferiorizar, hierarquizar, subalternizar as minorias pela ideia de raça.

^{XXV} PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

^{XXVI} SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XIX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

^{XXVII} Ibidem, p. 37, 38.

^{XXVIII} LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 141.

^{XXIX} Ibidem, p. 143. (grifos nossos).

^{XXX} FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: SILVEIRA, Renato de. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

^{XXXI} Ibidem, p. 135.

^{XXXII} Segundo Monarcha (2016), podemos compreender que a “geração 70” incorporou ideias ou “formulações acadêmicas” que abarcam o “‘darwinismo’, ‘positivismo’, ‘spencerismo’, ‘liberalismo’”. Com isso, tais ideias sofreram reinterpretações e se traduziram, portanto, em “teorias societárias”. Os intelectuais desse momento, que se entendiam como homens da civilização, almejavam a saída de um momento obscuro para o renascimento.

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

- Nesse contexto, a educação e a erradicação do analfabetismo na sociedade brasileira foram compreendidas mais amplamente e como base essencial à saída da obscuridade. (MONARCHA, 2016, p. 67).
- XXXIII OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.
- XXXIV MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros** (Brasil – XIX e XX). Uberlândia: Edufu, 2016.
- XXXV OLIVEIRA, op. cit.
- XXXVI Idem, p. 85.
- XXXVII O Conselho Superior da Instrução Pública do Estado de São Paulo foi criado em maio 1883 como parte da “direção suprema do ensino”, como afirma Reis Filho (1995, p. 115). Segundo o autor, o Conselho Superior era composto por “quatro membros natos, a saber: Secretário do Interior, Diretor Geral da Instrução Pública, Diretor da Escola Normal da Capital e Diretor da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal da Capital” (REIS FILHO, 1995, p. 118), com mais quatro membros que seriam professores eleitos por professores das escolas primárias, dos ginásios e delegados das municipalidades. O Conselho, por sua vez, foi incumbido de fiscalizar, dirigir, executar, julgar, assessorar e consultar. Entre tais incumbências esteve a decisão de adotar livros didáticos para as escolas públicas paulistanas. Segundo Reis Filho (1995), o Conselho foi extinto em 26 de agosto de 1897 pela Lei 520 em decorrência, considera o autor, do confronto entre objetivos do governo e dos professores, uma vez que estes predominavam e participavam de muitas decisões que iam contra as decisões governamentais.
- XXXVIII PUIGGARI, Romão. **Cousas Brasileiras**. 25 ed. Livraria Francisco Alves, 1927. p. S/N.
- XXXIX PFROMM NETTO, Samuel et al. **O livro na educação**. Primor/INL, 1974. p. 175.
- XL Ibidem.
- XLI VALDEMARIN, V. T. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In.: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 119.
- XLII BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- XLIII QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 193-238.
- XLIV Ibidem, p. 195.
- XLV Ibidem, p. 193-238.
- XLVI Ibidem, p. 194.
- XLVII SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993. p. 41.
- XLVIII SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- XLIX Ibidem, p. 1078.
- L VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 2 ed. Livraria Francisco Alves, 1906.
- LI Ibidem, p. 27.
- LII Ibidem.
- LIII CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. Editora da UNICAMP, 2001.
- LIV Ibidem, p. 68.
- LV SOUZA, op.cit.
- LVI QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 193-238.
- LVII Ibidem, p. 196.
- LVIII CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. Editora da UNICAMP, 2001.
- LIX Ibidem, p. 47.
- LX PUIGGARI, Romão. **Cousas Brasileiras**. 25 ed. Livraria Francisco Alves, 1927. p. 39.
- LXI Ibidem, p. 39.
- LXII SOUZA, op.cit.

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

LXIII QUIJANO, op.cit., p. 193-238.

LXIV PUIGGARI, Romão. **Cousas Brasileiras**. 25 ed. Livraria Francisco Alves, 1927. p. 39.

LXV Ibidem, p. 40.

LXVI Ibidem, p. 40.

LXVII SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. Editora Companhia das Letras, 2013. p. 86.

LXVIII FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: SILVEIRA, Renato de. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

Referências bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 139-151.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. Editora da UNICAMP, 2001.

DOS REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Autores Associados, 1995.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: SILVEIRA, Renato de. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2017, p. 1-18.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – XIX e XX)**. Uberlândia: Edufu, 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1990.

PÊCHEUX, M. A. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. P. Orlandi et al. Campinas, Editora da UNICAMP, 1995.

A FORMAÇÃO DOS VALORES SOCIAIS E A IDEIA DE RAÇA EM *COUSAS BRASILEIRAS*
(1896)

OLIVEIRA, E. S.

LUCINI, M.

PFROMM NETTO, Samuel et al. O livro na educação. Primor/INL, 1974. p. 175.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PUIGGARI, Romão. **Cousas Brasileiras**. 25 ed. Livraria Francisco Alves, 1927.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2000. p. 193-238.

RESTREPO, Eduardo; MARTÍNEZ, Axel Alejandro Rojas. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. Editora Companhia das Letras, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XIX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VALDEMARIN, V. T. O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In.: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 85-132.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 2 ed. Livraria Francisco Alves, 1906.

WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Ediciones del Signo, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.