

A ESCRAVIDÃO EM SALA DE AULA: A DESVITIMIZAÇÃO DE CATIVOS COMO HUMANIZAÇÃO DAS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA

Willian Robson Soares Lucindo¹

Resumo: O presente artigo pretende discutir o ensino de história como meio para a construção de uma educação para a diversidade, através da análise do período escravista apresentado nos livros didáticos de ensino médio: *A Escrita da História e História*. Questiona-se como foram inseridas (ou não) as renovações historiográficas, que permitem vislumbrar a perspectiva escrava, as quais, também, romperam com a noção de escravo coisa, mera vítima do sistema e valorizaram a experiência humana dos cativos.

Palavras-chave: Ensino de história; populações de origem africana; escravidão; livro didático

Resumé: Le present article pretends discuter le enseignement d'histoire comme milieu pour la construction de une education ouvert la diversité, à travers d'analyse du periode esclave apresnté dans les manuels *A Escrita da História et História*. On discute comme ont inséré (ou non) les renovations historiographiques, que permettent appercevoir la perspective esclave, lesquelles, aussi, a rompée avec la notion de esclave chose, simple victime du systéme et valent la experience humaine de les captives.

Mots-clés: Enseignement d'histoire; Populations d'origine africaine; Esclavage; Manuel

O ensino de história e livro didático

Ser membro da comunidade humana é situar-se
com relação a seu passado (ou da comunidade),
ainda que apenas para rejeitá-lo

Eric Hobsbawn

Se partirmos da idéia de Selva Fonseca, para quem “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (2008: 49), já justificamos os porquês de sempre “colocá-lo na roda” de discussão sobre educação para a diversidade. Mas, não parece que tudo já foi dito sobre ele, como aponta Cristiani Bereta da Silva

o livro didático tem ainda a oferecer muitas possibilidades de investigação: de práticas de leitura às práticas de ensino; sobre o cotidiano e construção de saberes escolares (dentre outras questões que se articulam a dimensões sociais, culturais e econômicas) (SILVA. 2007: 220).

Neste artigo, tentaremos apontar os modos como as populações cativas são apresentadas em livros didáticos e, assim, refletir como os saberes históricos dentro das escolas vêm sendo (re)construído e organizado para as propostas de ensino aberto à diversidade étnico-racial. A experiência e a herança escrava vêm se tornando fundamentais para entender a ambigüidade da identidade negra no Brasil. Por isso, para além de (re)apontar as lacunas e as fragilidades, atualmente as discussões sobre as formas de incorporação e apresentação das populações cativas são importante para se pensar a diversidade no ensino histórico escolar.

Material impresso, empregado para o ensino e formação, que tem por finalidade alcançar os espaços escolares, o livro didático é “o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo” (BITTENCOURT. 1997: 71). É nele que estudantes, seja de Ensino Fundamental e/ou Médio, fazem sua pesquisa escolar (quando proibidos de usarem a internet para isso). Visto como portadores de verdades absolutas, o livro didático, segundo Circe Bittencourt, primeiro se destinava ao professor que deveria assegurar o conteúdo básico e a ideologia que deveriam ser transmitidos, os alunos

deviam somente copiar e ouvir trechos em sala de aula (1993: 25). Essa postura começou a mudar no fim do século XIX e começo do século XX.

Longe de querer fazer a história do livro didático, julgamos interessante apontar que como objeto cultural ele sofreu alterações, que vai além das revisões de conteúdos e propostas. As alterações passam pelos modos de produção (de artesanal à escala industrial), e

a partir de 1970, os livros passam a obedecer alguns padrões de consumo que vão alterar não apenas seu tamanho, como também, e principalmente, sua apresentação gráfica: linguagem utilizada, formatação dos textos, quantidade de imagens, uso de variadas cores, tipos de letras, etc. (SILVA.2007: 223).

E o livro didático é, atualmente, “um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elaborados pelas propostas curriculares”, o meio por onde se transpõe o saber acadêmico para o saber escolar e também o responsável pela elaboração das estruturas e das condições do ensino para o professor, através de suas técnicas de aprendizagem (BITTENCOURT. 1997: 72).

Mesmo que muitos profissionais da educação o transformem em seu suporte e aliado, que a ele recorram quase sempre para preparar aulas e planejamento do ano letivo e que seu papel seja reproduzir ideologias e o saber oficial imposto por determinados setores das classes dirigentes, a relação com o livro didático não é de mera subordinação. O livro serve, em seus mais variados usos em salas de aula, “como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (IBIDEM: 72). E na condição de mediador ele é transformado, através das diversas leituras feitas por professores e alunos, como aponta Michel de Certeau (1994), a leitura apresenta traços de uma produção silenciosa. Ela implica na improvisação e expectativa de significados causados pelas palavras, intersecções de espaços escritos, mas que não se estoca.

No entanto aqui, por uma questão de tempo, tamanho e, principalmente, de objetivo, sairemos do debate sobre a construção de sentidos efetuada durante a leitura de livros didáticos e seus usos em sala de aula. O livro didático será abordado como “um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT. 1997: 72), ou seja, interessa saber como estão inseridas e como são ensinadas as experiências das populações cativas, assim como, a articulação desse tema com as novas abordagens no campo historiográfico.

A famosa pergunta de muitas respostas: para que estudar história? Ainda causa polêmica entre historiadores e professores, além de assombrar os profissionais da educação, que atualmente não convivem mais com um currículo desprovido de finalidade imediata, como foi até o século XIX na época do currículo “humanístico clássico”. Dificulta ainda mais, quando não é mais possível pensar em uma educação que forme a moral, no ideário de civilização de valores tidos como universais. Sem querer dar uma resposta definitiva, fechada e absoluta, mas também sem deixar de se posicionar nesse debate, acredito que o principal motivo para se estudar história é: criar uma relação com nosso passado público, que nos permite formular críticas sobre projetos de futuros.

Nesse sentido, o ensino de história de um modo geral desde os fins do século XIX, principalmente com os historiadores do Instituto Histórico Geográfico do Brasil, esteve vinculado com a construção da identidade nacional, em que “a genealogia da nação baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da nação” (BITTENCOURT. 2008: 79). Como aponta Vera Lucia Andrade, em seu estudo sobre o livro do professor Macedo, o “nós” como “elemento nacional brasileiro é construída pelo homem branco cristão, enquanto que no campo da alteridade”, o “outro” estão “o índio e o negro” (200: 37). Assim, atualmente se critica essa noção histórica universal, que segundo Henrique Cunha Junior funciona como uma imposição da visão eurocêntrica do mundo, em que o africano e o indígena na história do Brasil são vistos como “complementos dispensáveis, adereços e penduricalhos para enfeites” (1999: 255).

Retornando a discussão histórica dos conteúdos de história. Para os alunos secundaristas do início do século XX, os ensinamentos de história serviam para formar a cidadania e a moral cívica, além de possibilitar, através da história do Brasil, “às futuras gerações dos setores de elite informações de como conduzir a nação ao seu progresso, ao seu destino de ‘grande nação’” (BITTENCOURT. 2008: 81). Foi a partir da década de 1940, com o governo Vargas e a lei 4244 de 1942, assinada no ministério de Gustavo Capanema, que além de ganhar mais espaço, o ensino de história muda de função, com o objetivo de formar uma cultura geral e erudita. Essa função foi criticada por educadores formados pelos cursos de história das décadas de 1930, sem que a concepção eurocêntrica de história fosse questionada (IBIDEM: 81).

Nos anos de 1980 e 1990 ressurgem as discussões sobre os conteúdos de história, em que se confrontaram duas formas de tratar o conteúdo, de um lado quem acreditava

que os conteúdos das “escolas de elite” deveriam ser adotados pelas escolas das classes populares, de outro as pessoas identificadas com as propostas de Paulo Freire, sugerindo a escola deveria se prender aos conteúdos significativos. Atualmente, os conteúdos são entendidos como a integração de vários conhecimentos adquiridos na escola. Enquanto que os conteúdos de história não são mais aquilo que se apreende na “capacidade dos alunos de dominar informações e conceitos de determinados períodos histórico, mas também a capacidade de crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas”, através de tabelas, mapas e interpretações de textos (IBIDEM: 106).

Assim, para o Ensino Médio, o saber histórico escolar deve dar condições de maior autonomia aos estudantes e favorecer uma pesquisa histórica, a qual permita o aprofundamento do conhecimento histórico da sociedade atual, sem torná-los pequenos historiadores. A história, proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), introduz diferentes agentes históricos, apoiada nas novas tendências da História Social e da História Cultural, e a sua finalidade, no Ensino Médio é a formação política, formação intelectual e a formação humanística dos estudantes. Mas, de um modo geral, os conteúdos de história em livros didáticos para o esse grau de ensino são organizados de acordo com os exames vestibulares, os quais organizam seus programas de acordo com uma proposta “conteúdista”.

Desta maneira, a partir da segunda metade da década de 1990 os movimentos sociais negros passaram a criticar com mais força os estudos sobre as populações de origem africana nas escolas brasileiras. Um dos pontos freqüente nas críticas é: a falta de análises sobre os aspectos culturais, das experiências e expectativas de vida dos “negros”, juntamente com a ausência deles em outros papéis além de escravo. Esses movimentos alegam que os “negros” não conseguem gozar de sua cidadania em plenitude, nem mesmo conseguem se enxergar como agentes ativos da formação da sociedade brasileira, uma vez que a identidade nacional valorizada nesses estudos não se baseia nas interações culturais e sociais, não permitindo o reconhecimento das múltiplas identidades que formam a sociedade brasileira.

Após reconhecer como pertinente as críticas dessas instituições da sociedade civil, o setor público teve que atender algumas de suas exigências para lhes satisfazer, como o direito de participar da fiscalização de livros didáticos. Ainda, uma importante conquista dos debates promovidos por esses movimentos sociais é a Lei 10.639/2003,² que determina, entre outros pontos, uma mudança de foco nos estudos históricos sobre africanos e afro-brasileiros, permitindo que eles deixem de ser o ‘outro’

(GUIMARÃES. 2006). Com a mudança de foco, a intenção é fazer com que a memória das populações de origem africana não seja vista como pertencente somente aos “negros”, mas como pertencente a todos, já que a cultura brasileira é fruto da interação dos diversos grupos étnicos, mesmo que em posição desigual (MUNANGA. 2005: 17).

O problema, para o ensino de história, tem sido romper com a interpretação dominante da disciplina desde a década de 1950: a história de tendência marxista, que valoriza os fatores econômicos acima de tudo. Deste modo, a análise de livros didáticos a partir da incorporação dos aspectos culturais das populações oriundas da África no sistema escravista contribui para a revisão de conteúdos e de abordagem associada às mudanças de temas voltados para os debates em torno da diversidade.

A civilização do açúcar

Os livros didáticos *A escrita da História* da editora Escala Educacional, escrito em 2005, pelos professores Flavio de Campos e Renan Garcia Miranda, e *História* da editora Ática, e escrito por Divalte Garcia Figueira, em 2000, mas com uma revisão em 2005, fazem parte do conjunto de livros aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) com o selo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2009, 2010 e 2011. O PNLEM foi implantando em 2004 com a especificação cuidar de livros didáticos do Ensino Médio, mas tem, basicamente, a mesma forma de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), portanto está inserido numa série de políticas públicas educacionais, que possibilitaram a configuração de olhares vigilantes sobre os livros de didáticos, e a educação de um modo mais geral. O programa submete os livros didáticos a avaliações que são divulgadas nos Guias de Livros Didáticos, assim orienta o corpo docente na escolha dos livros didáticos em todo país.

Na avaliação de livros didáticos de história um dos critérios é a preocupação com a renovação historiográfica, esse critério lança um desafio aos produtores desses tipos de livros, que necessitam aliar essa exigência com o desenvolvimento mercador, que é o livro didático.³

Sobre o livro de Divalte, a análise do PNLEM de 2008 entende que ele se baseia, “ainda que de forma implícita, nas contribuições da psicologia cognitiva e do sócio construtivismo”, e, ainda, “sublinha a importância do ensino de História para a construção da cidadania e para a compreensão da realidade social” (2008: 40). Tem como ponto positivo, o uso de imagens, mapas, gráficos, documentos da época de toda espécie, muitas vezes adaptados, “o que torna o conteúdo da mensagem acessível ao

aluno”. Mas, em sua metodologia “depreende-se a opção pela cronologia linear, progressiva e eurocêntrica (...) a História é narrada de modo a constituir um processo harmônico e evolutivo” (IBIDEM: 40), sobre as transformações históricas, seu ritmo “é determinado pela história política factual européia, e a história do Brasil é nela integrada sem que maiores relações sejam explicitadas” (IBIDEM: 41). Para solucionar os problemas da interpretação dos fatos no livro *História*, recomenda-se que sejam valorizados os grupos de vencidos em sala de aula, para tornar a realidade social mais complexa.

O uso de variadas fontes históricas, também é o ponto forte do livro *A Escrita da História*, mas o ponto alto é a criatividade dos exercícios bem elaborados (IBIDEM: 21). Os problemas dizem respeito a “alguns conceitos históricos importantes, particularmente aqueles que se referem à compreensão da diversidade social, cultural e temporal, apresentados de modo simplificado” e, assim como o livro de Divalte, “há pouca valorização da relação entre passado e presente” (IBIDEM: 21). A metodologia de história adotada permite, segundo o PNLEM, que os estudantes reflitam sobre o sentido e a importância da existência de diferentes pontos de vista, uma vez que o conhecimento histórico é projetado como “o estudo dos processos de transformação da vida social dos vários contextos históricos temporais e como construção de conhecimento” (IBIDEM: 23). Mas, a história é abordada através da política, “que tem por meta a tomada de poder”, logo “a ação que emerge dos sujeitos históricos múltiplos, para além do Estado, não é contemplada”, e as diferenças e conflitos são vistos somente na dimensão política e econômica (IBIDEM: 24).

O livro de Vera Lúcia do Amaral Ferlini, *A Civilização do Açúcar. Séculos XVI e XVII*, de 1984, é base nos dois livros didáticos. Divalte Figueira faz citações a trechos adaptados da autora com frequência, enquanto que o décimo capítulo do livro *A Escrita da História* leva o mesmo nome que a obra de Ferlini, ainda, é possível notar, implicitamente, as idéias da autora na construção do mundo ao redor do engenho. É a partir deste mundo que se inicia a explicação da escravidão africana. Para Campos e Miranda, ela foi necessária por que “além da resistência dos indígenas, que se deslocavam com suas tribos para o sertão, fugiam das fazendas ou promoviam ataques aos portugueses”, a introdução de “negros africanos escravizados” como mão-de-obra geravam grandes lucros através do tráfico negreiro, assim “os negros africanos, eram as ‘minas de ouro’ da colonização portuguesa” (2005: 208).

Divalte Figueira também reconhece a lucratividade do tráfico, mas não sustenta a idéia de que a resistência indígena como um fator determinante na escolha de africanos. Ele aponta para a existência de trabalhadores indígenas no engenho, exercendo funções especializadas e na condição de livres, e lembra que os portugueses já “traficavam seres humanos da África para as ilhas do Atlântico e Europa” desde 1443, por isso, “não foi difícil para os portugueses fazer usos do trabalhador africano em larga escala” (2005: 161). Ainda, aponta para a existência da escravidão na África antes da chegada dos europeus, “embora tivesse um significado diferente nas sociedades locais: só a guerra levava um povo a escravizar outro”. A chegada e a exploração europeia foram o que modificou completamente o quadro da “escravidão” no continente africano, ao ponto de alguns povos africanos se especializarem na captura de prisioneiros e se fortalecerem recorrendo à guerra e à venda dos capturados, o principal exemplo disso, seria a fundação do Estado de Daomé, no século XVII (IBIDEM: 161).

Numa comparação entre os livros, a justificativa do segundo livro sobre a utilização da mão-de-obra africana escravizada na América, não se sustenta unicamente na idéia de Fernando Novais de que é o tráfico o ponto fundamental para entender a escravidão africana na América, ou seja, não se prende a critérios meramente econômicos para esta explicação. Ele apresenta dados ligados aos mais recentes estudos, que consideram a existência de um sistema de escravidão no continente como um fator importante para a exploração europeia. Ao apontar que as populações nativas resistiam à escravidão e, por isso, não eram usadas, os autores Renan Garcia e Flávio de Campos deixam que os estudantes entendam que os africanos não demonstraram nenhuma resistência, justificando, então, a sua escravização.

Também ocorre a ausência de resistência às mudanças das formas de escravidão em *História*. Neste, é abordada a adoção de alguns grupos, que conseguiram se fortalecer e tirar proveito da mudança, apontando como exemplo a fundação do estado de Daomé, que funcionava “para movimentar o lucrativo comércio de escravos” (IBIDEM: 161), mas não há nenhuma explicação do que foi este estado e de sua dinâmica. A apresentação da escravidão em solo africano feita por Figueira é simplista, uma vez só que afirma que “somente a guerra levava um povo a escravizar outro” (IBIDEM: 161), sem discutir a diversidade social e cultural na região.

A idéia de que a existência da escravidão em África facilitou o comércio transatlântico é encontrada em diversos especialistas em África, podendo destacar John Thornton. Este também afirma que existiu o tráfico transaariano antes e depois do

tráfico liderado por europeus, sendo que nem todas as sociedades do continente adquiriram escravos nesse período somente através de guerras (2003). Essa compreensão não é unânime entre especialistas em África, Carlos Serrano e Mauricio Waldman nem mesmo consideram que o “sistema” existente em África possa ser chamado de escravidão (2007). Desta forma, a discussão sobre as relações sociais e as formas de escravidão africana permitiria a contextualização dos conceitos: escravidão e escravos.

A inserção do sistema africano de escravidão na relação do tráfico transatlântico possibilita evidenciar os benefícios tanto da Coroa Portuguesa e das elites coloniais americanas, quanto das elites africanas e seus interesses no tráfico. Ou seja, evidenciam-se as “sociedades tradicionais” africanas no dinamismo contraditório que foi o tráfico, e que é, afinal, qualquer forma de exploração, devolve-lhes o estatuto de sociedades humanas repletas de contradições iguais as demais. Só a partir dessa inserção é possível criar hipóteses plausíveis para participação de africanos no tráfico de cativos.

A participação de africanos, de forma ativa, no tráfico é demonstrada somente em *História*. Nele é apontado que o tráfico ganhou uma complexidade com o início da colonização da América, “e passou a mobilizar chefes locais, que trocavam seus prisioneiros por diversas mercadorias, como aguardente e o fumo produzidos na América” (FIGUEIRA. 2005: 162). Porém, a citação adaptada da obra de Vera Lúcia Ferlini indica um processo um pouco mais complexo. No “comércio triangular” de escravos, os

navios partidos de Lisboa carregavam para as costas do Golfo da Guiné produtos manufaturados, conduzindo depois para o Brasil os escravos negros e, posteriormente, açúcar brasileiro para Lisboa. Numa outra corrente de comércio, navios carregavam produtos manufaturados, vinhos, alimentos e artefatos de cobre para o Brasil, levavam aguardente e tabaco para a África, retornavam ao Brasil com os negros, seguindo abarrotados de açúcar para Lisboa (FERLINI. 1984: 64. Apud. FIGUEIRA. 2005: 162).

Assim, a diversificação de produtos utilizados na troca de escravos é apresentada, dando ênfase ao fumo e aguardente sem evidenciar quais os produtos manufaturados que eram levados à África. A indicação de outros produtos usados na troca, além de fumo e aguardente, pode despertar a curiosidade do corpo discente sobre quais seriam esses produtos. Contudo, é importante atentar para o fato de que a

indicação da variedade está destacada do texto, na parte em que o autor descreve sobre o “triângulo comercial” não é feita referência aos produtos manufaturados levados à África.

A vida “para os negros africanos a Colônia era um verdadeiro inferno” (CAMPOS e MIRANDA. 2005: 217), onde

os trabalhos a que estavam submetidos os escravos eram insofríveis, os castigos e as violências não ficavam atrás. Após a travessia atlântica, realizada em condições subumanas, com altos índices de mortalidade e enfermidade, ficavam à mercê de abusos sexuais e tinham suas famílias desfeitas com a venda de seus membros em separado. Os cativos eram submetidos a palmatórias, açoites e correntes, sendo muitas vezes mutilados para garantir sua disciplina. Em geral, os castigos eram aplicados pelo feitor, que podia ser um homem livre pobre, um índio, um negro alforriado ou até mesmo um escravo de confiança do senhor (IBIDEM: 214).

Igualmente pensa Figueira, que considera que na América o escravo africano perdia tudo de sua comunidade de origem, as relações familiares já se perdiam antes da embarcação e “abatido pelas perdas, o escravo enfrentava ainda condições desumanas de trabalho”, seja nos canaviais ou no engenho (2005: 162). Quanto às mulheres, “cabia fazer todo serviço doméstico, atender às necessidades das esposas e filhos do senhor e satisfazer sexualmente aos seus donos brancos”. E todos “viviam sob a ameaça constante de castigos físicos” (IBIDEM: 162).

A forma como os abusos sexuais sofridos pelas escravas é apresentada em *História* é um pouco perigosa, pois está elenca juntamente com os serviços delas, uma espécie de obrigação. Porém, a satisfação sexual aos senhores não era abertamente aceita na sociedade, era uma transgressão moral da época, logo não era uma obrigação delas. A forma como ocorriam isso precisa ser contextualizada. Ademais, a afirmação de que deste lado do Atlântico “nada restava da sua comunidade de origem”, é contradita na mesma página, ao tratar das resistências dos africanos escravizados. Os quilombos foram espaços em que os escravos ficavam quando estavam em fuga e “reconstruíram formas comunitárias semelhantes às da África, no interior das quais podiam preservar o que restava de sua cultura” (FIGUEIRA. 2005: 162).

Em todo caso, em ambas as obras o poder dos senhores se sustenta somente pelo poder da violência. Ao indicar que o feitor poderia ser um “negro alforriado ou até mesmo um escravo” (CAMPOS e MIRANDA. 2005: 214), tem-se a possibilidade de discutir a relação escravista a partir da negociação e do paternalismo, que foram

medidas tão importantes quanto à violência no processo de dominação escravista. Isso ocorreria se fossem exploradas as formas de um escravo conquistar a confiança do senhor e o que significava dessa – seja para o senhor quanto para o cativo –, relação paternalista e de negociação na escravidão fazia com que, ao mesmo tempo, cativos e senhores se sentissem possuidores de direitos e deveres, e dava aos senhores um poder efetivo de controle social.

Entretanto, o paternalismo aqui referido não é o mesmo utilizado por Gilberto Freyre, que “é, sem dúvida alguma, um termo descritivo e impreciso, (...), implica noções idealizadas de calor humano e valorização das relações pessoais”, sua noção de paternalismo criou um sistema social plástico que contemporiza tendências antagônicas e apóia sua estabilidade (REIS e SILVA. 1989: 49). Os estudos de escravidão, surgidos na década de 80 do século XX, questionam principalmente a estabilidade do sistema escravista construída a partir da “violência, ou melhor, do temor da violência”. Consideram que ao lado do temor há correntes de negociações e sabedoria política. O paternalismo desses estudos está vinculado aos trabalhos de Eugene Genovese, que associa esse conceito a outro: hegemonia. A sua utilização implica, então, na crença de uma luta de classe regida por alguns incentivos e concessões, que visavam dividir a comunidade escrava entre si, a partir do paternalismo é permitido ver a ambigüidade de percepção de mundo dos senhores e cativos. Enquanto que os primeiros achavam-se generosos através de concessões paternas, os últimos as viam como conquistas e/ou “direitos”.

Desta forma, a negociação tem que ser entendida “como um processo conflituoso em que ambas as partes procuram ‘persuadir’ o outro, podendo usar como arma até a ameaça de guerra e a própria [guerra]” (SLENES. 1999: 17). O que se quer com ela é a “colaboração”, tanto a colaboração de cativos pelos senhores, como de senhores pelos cativos, ela foi uma forma por onde os escravos conseguiram viver da melhor forma possível, pois segundo alguns cativos do sul dos Estados Unidos: “os brancos fazem como gostam; os pretos fazem como podem” (Apud. REIS e SILVA. 1989).

A sociedade colonial apresentada por Campos e Miranda assenta-se “na oposição entre senhores e escravos. Todos os demais grupos sociais definiam-se de acordo com seu grau de proximidade ou distância desse núcleo fundamental” (2005: 213). E “o enorme poderio econômico e político dos senhores era evidente”, eles “castigavam e submetiam os escravos a todo o tipo de violência”, além de interferirem

na vida de pequenos proprietários e lavradores “decidindo até mesmo sobre os casamentos de seus filhos” (IBIDEM. p.208).

O termo violência não pode ser usado de forma simplesmente abstrata, pois isso não permite que se veja a diferença entre a sociedade escravista e a atual, lembrando que “a capacidade para lidar com a diferença é algo essencial para um historiador: é o único caminho para evitarmos o anacronismo” (LARA. 1992: 234). Para diferenciar é preciso saber o que os valores dessa sociedade, como práticas aceitas e respeitadas. Só apreendendo essas características é que se pode entender o caso de três mulheres cativas lutando para continuarem com o antigo senhor, que era para elas justo, como uma negociação e imposição de limites. Ora, sabendo quando poderiam ser castigadas, essas mulheres saberiam como evitar o castigo, o que não aconteceriam com um senhor cruel, injusto. Essa ação das três mulheres significou lutar pelo que lhes era melhor dentro do que lhes era permitido.⁴

Os escravos, nessa sociedade,

podiam ser propriedade da mesma forma como adquire uma carroça, uma enxada ou um animal. Tanto seu trabalho quanto sua vontade pessoal pertenciam ao seu proprietário. Como mercadoria, podiam ser vendidos, emprestados, alugados ou dados, de acordo com o desejo de seu senhor (CAMPOS e MIRANDA. 2005: 213).

A oposição entre senhores e escravos também aparece em Figueira, sem que isso signifique uma dominação dos donos de engenhos sobre os demais homens livres. Complementa seu entendimento com a citação de Ferlini, a qual aponta que “o escravo definia o *status* de um homem branco. Sem escravos, um que fosse, nenhum colono poderia ser considerado um homem livre” (1984: 79 apud. FIGUEIRA. 2005: 162). Os três autores observam o sistema escravista a partir do viés econômico, portanto definem o escravo pela ótica dos dominadores, é ignorada a perspectiva dos escravos, deixando-os na condição de “figurante mudo”. Este definia o *status*, pois dele que famílias mais pobres tiravam seu sustento e “para montar, para vestir, para comer, para banhar-se, para tudo era *mister* escravos” (IBIDEM: 162).

A percepção dos dois livros não considera que a definição do escravo como uma coisa, uma mercadoria, mero instrumento de trabalho, fazia parte do jogo de poder do sistema escravista, em que as linguagens e modos de interpretação e identificações estão inseridos. Do ponto de vista jurídico os cativos foram considerados coisas, mas do

ponto de vista prático a relação cativos-senhores foi mais complexa. João José Reis utiliza alguns casos para ilustrar a complexidade da relação entre senhores e cativos, um dos casos diz respeito ao cativo Sebastiano, um pedreiro que em 1856 passou a não colaborar com seu senhor, este mandou espancá-lo durante um mês fazendo de suas costas “uma chaga viva”, mas ele não “colaborava”. Com medo de perder sua “propriedade” o senhor manda vendê-lo (1989: 19). Esse caso, juntamente com outros citados pelo mesmo autor, demonstra que apesar do direito de propriedade do poder de venda, as vontades de cativos eram levadas em conta, pois era a colaboração deles que permitia a continuação do sistema escravista, não só a violência (ou o temor dela).

De um modo geral, a abordagem de Reis e outros historiadores partem de um olhar para fatos singulares para se tirar o geral. Observam os comportamentos as estratégias pessoais que estão inseridas nas ações de socializações, que são inseparáveis dos recursos oferecidos e das limitações impostas, mas que permitem ações dos sujeitos.

Apesar de viverem num “inferno”, sofrendo com as ameaças de violência corporal e psicológicas, que muitas vezes eram efetivadas, os escravos utilizaram de algumas formas de resistência, uma minoria, segundo os dois livros.

sabotagens no processo de produção do açúcar; organizavam fugas coletivas ou individuais; assassinavam senhores e feitores, **suicidavam-se** e geravam revoltas nas *plantations* e povoações. Além disso, muitos sentiam o banzo, uma atitude apática de recolhimento, que os tornava ineficazes para os trabalhos requeridos. Deprimidos, definhavam até a morte.

(...)

Outra forma de resistência foi a preservação das crenças e ritos africanos, apesar da condenação e vigilância do clero colonial

(...)

Mas foram os quilombos a marca mais característica da resistência dos escravos à sua condição (CAMPOS e MIRANDA. 2005: 217-218)

A preservação dos ritos e crenças africanas não aparece explicitamente em Figueira, mas aponta que havia uma forma de reação que “reafirmava os sentimentos de identidade étnica e cultural”, também nos quilombos “os escravos reconquistavam a liberdade e reconstruíam as formas comunitárias semelhantes às da África, no interior das quais podiam preservar o que restava de sua cultura” (FIGUEIRA. 2005: 162). Sobre os quilombos, o autor prefere focar, como quase todo o livro, no aspecto econômico em que estava organizado. Ele aponta que esses espaços “se organizavam em torno de atividades de subsistência e do trabalho artesanal. Em muitos casos, praticava-se também o comércio com os povoados mais próximos” (IBIDEM: 162).

Campos e Miranda citam as atividades econômicas, mas também focam na participação de outros grupos além de escravos nesses espaços, como índios e bandidos, e também na ação criminosa das pessoas que os integravam. E

a organização social dos quilombos era estabelecida a partir de uma pequena elite de guerreiros, líderes da comunidade que promoviam sua defesa e os ataques armados às povoações portuguesas. Não era incomum a manutenção de relações de escravidão doméstica em seu interior, de forma semelhante àquela existente entre as tribos africanas. Podendo neles reproduzir suas heranças culturais africanas, os negros conseguiam construir seus efêmeros paraísos sobre as terras do Novo Mundo (CAMPOS e MIRANDA. 2005: 218).

As formas de resistências apresentadas podem ser consideradas como formas abertas de lutas, com exceção da preservação das crenças religiosas. Mas, esta forma de resistência não é aprofundada em nenhum dos livros, apenas em *A Escrita da História* é citado que havia uma diversidade de ritos africanos, em que “em comum, havia o culto aos antepassados, responsáveis pela proteção tribal” e que na América começou o culto a “divindades mais concretas, ligadas às forças mágicas da natureza”. (IBIDEM: 217) Nada é dito de como conseguiram preservar essa crença e de como a manutenção pode ser considerada como uma resistência.

Ao valorizar as “lutas abertas”, ainda considerando os quilombos como “a marca mais característica da resistência dos escravos à sua condição”, perde-se a oportunidade de explorar os múltiplos sentidos que o conceito resistência ganhou nas últimas décadas com os estudos culturais. É importante dizer que valorização das lutas abertas como a principal, ou até mesmo, como a única forma de resistência escrava é um modelo explicativo vinculado à tradição historiográfica da segunda metade do século XX, em especial com as produções bibliográficas da Escola Paulista de Sociologia. Os modos de perceber a resistência escrava fazem parte de um debate bastante produtivo na historiografia brasileira há pelo menos duas décadas.⁵

Sobre a vida dos escravos nas minas nada é dito em *A Escrita da História*, fala-se do aumento nos preços dos escravos e da intensificação do tráfico para a região mineradora, a diferença entre o trabalho nas minas e no engenho não é citado. Em *História*, aparecem as diferenças do trabalho e da perspectiva de vida entre os dois momentos. É dito que

em alguns aspectos a sorte da população escrava era melhor nas minas do que nos engenhos. Nas zonas de mineração, por exemplo, podia-se obter a liberdade (alforria) com mais facilidade do que na rígida sociedade açucareira (...) para muitos historiadores, a mineração criava oportunidades de o escravo reunir quantidade de dinheiro suficiente para comprar sua própria liberdade (FIGUEIRA. 2005: 188).

Apesar da apresentação de uma sociedade mais móvel, o conceito de liberdade usado pelo autor ainda está preso à idéia de liberdade de venda da mão-de-obra, sem se ater na diferenciação do conceito, para isso era preciso evidenciar outros pontos da escravidão, como constituição de família e a possibilidade de locomoção, que nenhum dos livros traz. Deveria ser também valorizados os estudos que buscaram “qualquer indicio que revele a capacidade dos escravos de conquistar espaços ou de ampliá-los, segundo seus interesses”, sabendo da escassez de fontes produzidas por cativos (REIS e SILVA, 1989: 15), que procuraram os “ladinos e espertos”, que “constituíram o vigoroso edifício de sincretismo de que somos herdeiros”, possível por que ao chegaram aprenderam e buscaram modos de passar a vida (IBIDEM: 13-14).

Sobre o processo de Abolição, ambos dão maiores ênfase às ações do Estado nas criações de leis, que atendiam “o clamor popular contra a escravidão, sem ferir os interesses dos grandes proprietários” (FIGUEIRA. 2005: 284). A participação da Inglaterra contra a escravidão no Brasil é enfatizada, ao ponto de se afirmar que “a pressão dos ingleses levou a um movimento popular sem precedentes, a campanha abolicionista” (IBIDEM: 284), a explicação dada para o posicionamento inglês é econômica, porém “disfarçado por princípios humanitários” (IBIDEM: 282). Continua

Os ingleses alegavam que o trabalho escravo era uma vergonha para a humanidade. Mas eles mesmos haviam praticado a escravidão em suas colônias nos séculos anteriores. (...) explica-se: para continuar crescendo, as indústrias inglesas precisavam ampliar cada vez mais os mercados consumidores. Só que havia um entrave: os escravos não tinham poder aquisitivo para consumir produtos manufaturados, por isso era urgente que o Brasil substituísse esse sistema de trabalho pela mão-de-obra assalariada. (IBIDEM: 284).

O caráter econômico é privilegiado na explicação de *A Escrita da História*, todavia os autores se prendem na economia interna do país e a relaciona com as transformações ou deformações sociais e culturais do sistema escravista na sociedade brasileira.

A escravidão começava a ser questionada pelas conseqüências que trazia à economia brasileira, limitando o desenvolvimento da agricultura e da indústria, e pela degradação moral e cultural que provocava, tanto nos escravos quanto em seus senhores, desqualificando e desmotivando o trabalho manual embrutecendo as relações sociais e bestializando a maior parte da população (CAMPOS e MIRANDA. 2005: 366).

Como as pressões das insurreições, das fugas e outras ações de escravos são vistas em ambos como secundárias, nos dois livros as leis abolicionistas são justificadas como formas de “não descontentar a maioria dos proprietários” sem deixar de atender as reivindicações abolicionistas (IBIDEM: 368). Não são apontadas como avanços, ao contrário, elas surgem como respostas às reivindicações dos senhores que conseguiram “frear a idéia de Abolição imediata” (FIGUEIRA. 2005: 284).

Os dois livros debatem sobre a relação imigração e Abolição, em *História* se justifica a utilização de mão-de-obra imigrante por uma escolha do novo cafeicultor surgido em 1870, com a chegada do café ao Oeste paulista. “Com uma mentalidade diferente”, ele “utilizava em sua fazenda métodos mais racionais e modernos de produção agrícola. Admitia também a substituição da mão-de-obra escrava por trabalhadores imigrantes vindos da Europa” (IBIDEM: 278). Em *A Escrita da História*, o foco é ampliado para os aspectos culturais e as bases científicas, que sustentaram essa chegada e sustentaram o debate sobre a construção da identidade nacional. Para a análise do período, foram apresentadas algumas das idéias de Silvio Romero e Nina Rodrigues, sobre a questão racial, e também como os movimentos literários: romantismo e realismo. Mesmo assim, os dois ao tratar do período republicano, e outros posteriores, não citam mais as populações de origem africana no Brasil.

Considerações finais

Nesse artigo, abordou-se a apresentação do sistema escravista em dois livros didáticos para o Ensino Médio, com a intenção de discutir o ensino de história como meio para a construção de uma educação preocupada com diversidade. Dessa maneira, procurou-se refletir nas implicações de pensar o escravo como coisa, mera vítima do sistema, valorizando apenas a óptica do senhor.

Enquanto cativos forem abordados como coisas, sob a lógica da dominação extrema, estaremos fadados a livros e ensino de história que exclui da história a perspectiva dos cativos. Essa exclusão, não permite a contextualização do conhecimento

histórico, algo necessário em sala de aula, e que possibilita a identificação das diferenças entre as sociedades humanas ao longo do tempo.

Um dos critérios de avaliação dos PNLEM é a inserção da renovação historiográfica nos livros didáticos Ensino Médio, mas a renovação não aparece de forma efetiva ao tratar da sociedade escravista nos dos livros. Apesar da referência a João José Reis na bibliografia de *A Escrita da História*, não é possível perceber suas idéias no tratamento da vida em cativeiro. Na bibliografia de Divalte Figueira, não aparecem obras dos principais especialistas em escravidão preocupados com a perspectiva escrava, que surgiram nos meados dos anos 80 do século XX. Desse modo, ambos se mantêm ligados a abordagem economicista e da extrema violência, vinculada a historiografia dos anos 60 e 70 do século XX.

A falta da perspectiva escrava não possibilita o debate sobre as formas diferenciadas de interpretação de mundo, anseio e valores entre africanos e europeus, assim como de seus descendentes. Essa discussão é importante para que se enfrente um tipo de história que já nasce pronta, que coloca os valores europeus, ocidentais e cristãos como valores universais. Desta forma, seriam valorizadas as interações culturais, que não foram construídas pacificamente, mas que tornam as memórias sobre o período como pertences todos os grupos da nação.

Assim, com esse texto o que se espera é defender a inserção dos saberes históricos sobre o sistema escravista como um algo cheio de vida humana, complexo, paradoxal, marcado por antagonismos, mas igualmente, solidário, para que de vítima as populações cativas sejam vistas como humanas.

Livros analisados

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**. São Paulo: Ática, 2005.

MIRANDA, Renan Garcia; CAMPOS, Flavio de. **A Escrita da História**. São Paulo: escala educacional. 2005.

Flavio de Campos e Renan Garcia Miranda, e

Referências

ANDRADE, Vera Lucia. **O Estudo do negro no passado: lições de Macedo**. In Encontros Revista do Departamento de História Colégio Dom Pedro II. n 7 outubro de 2006.

BITTENCOURT, Circe M. F. . Livros **didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993 (Tese de Doutorado).

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **História: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008**. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-consultas>, acessado em 4 de junho de 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

FONSECA, Selva Guimarães . **Didática e prática de ensino de História**. 7a. ed. Campinas SP: Papyrus, 2008.

LARA, S. H. . **Escravidão, Cidadania e História do Trabalho No Brasil**. Projeto História, São Paulo, v. 16: 25-38, 1998.

_____. . **Blowin' In The Wind: Thompson e A Experiência Negra No Brasil**. Projeto História, São Paulo, v. 12: 43-56, 1995.

_____. **Escravidão No Brasil: Um Balanço Historiográfico**. LPH - REVISTA BRASILEIRA DE HISTORIA, v. 3, n. 1: 215-244, 1992.

MATTOS, Hebe Maria. **O Ensino da História e a Luta Contra a Discriminação Racial no Brasil**. In: Martha Abreu; Rachel Soihet. (Org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, v. : 127-139, 2003.

MUNAGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma História Prazerosa e Conseqüente**. In KARNAL, Leandro. **História na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

ROMÃO, Jeruse e CARVALHO, Andrea **Negros e educação em Santa Catarina** In DALLABRIDA, Norberto (org) **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003

SILVA, Cistiani Bereta da. **O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações e gênero nos livros didáticos de história** In. Caderno Espaço Feminino, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2007.

SLENES, Robert Andrew Wayne. **Na Senzala, Uma Flor: Esperanças e Recordações Na Formação da Família Escrava (Brasil Sudeste, Século XIX)**. Rio de Janeiro - RJ: Nova Fronteira, 1999.

THORNTON, John. **África e africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1680**. Trad.. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2003.

WALDMAN, Mauricio; SERRANO, Carlos M. H. **Memória d'África: a temática africana em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGH/UDESC) e Pesquisador Associado do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma universidade (NEAB/UDESC).

² Alterada para lei 11.645/2008, que inclui o estudo das populações indígenas.

³ Ver: "avaliação de livros didáticos" em www.fnde.gov.br.

⁴ Ver LARA, Silvia. **Campos da Violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)**

⁵ Em GORENDER, Jacob. *A Escravidão Reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991, o autor ao criticar a nova abordagem da historiografia da escravidão, estabelece como marco o livro MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser Escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.