

Desvitimizar para humanizar: uma análise sobre a escravidão nos livros didáticos*

Novictimize for humanizing: a study about slavery in school textbooks

*Willian Robson Soares Lucindo***

RESUMO

O presente artigo pretende analisar a inserção (ou não) das renovações historiográficas sobre o período escravista no livro didático *A Escrita da História*. Reconhece-se que esta inserção, ao permitir vislumbrar a perspectiva escrava, rompendo com a noção de “escravo coisa” e mera vítima do sistema, humaniza as populações cativas de origem africana no Brasil e suas experiências no ensino de história, ainda, questiona as estratégias de dominação ao longo do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; Populações de origem africana; Escravidão; Livro didático.

ABSTRACT

This article aims to analyze the inclusion (or not) of renewal historiography on the period of slavery in the textbook *A Escrita da História*. It is recognized that the insertion of allowing glimpse the slave perspective, breaking with the notion of slave thing and mere victim of the system, humanizes the captive populations of African origin in Brazil and their experiences in teaching history, also questioned the strategy domination over time.

KEYWORDS: History teaching; Populations of African origin; Slavery; Textbook.

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

Eric Hobsbawn

O ensino de história e livro didático

Se partirmos da ideia de Selva Fonseca de que “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. Porém, não parece que tudo já foi dito sobre ele.

* Esse artigo só pôde ser concluído graças à ajuda de minha colega do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UDESC), Karla Leandro Rascke, suas ideias e revisão foram muito importantes, obrigado.

** Mestre em História pela UDESC e Pesquisador Associado NEAB/UDESC/ Brasil.

Estamos convencidos, como afirma Cristiani Bereta da Silva, que

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).

Hebe Maria Mattos (2003) entende que a experiência escrava e a herança racialista são fundamentais para entender a ambiguidade da identidade negra, por isso, ao se tentar investigar como as populações cativas são apresentadas em livros didáticos será feita uma reflexão sobre o saber histórico escolar e as propostas de ensino abertas à diversidade etnicorracial. Deste modo, para além de (re)apontar as lacunas e as fragilidades do livro didático, discutir as formas de incorporação e apresentação das populações cativas é importante para se pensar a diversidade.

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, de Ensino Fundamental e Médio, fazem pesquisas para trabalhos escolares (quando estão impossibilitados de usar a internet para isso) e, por vezes, visto como portadores de verdades absolutas, o livro didático. Segundo Circe Bittencourt, ele primeiro se destinava ao professor que deveria assegurar o conteúdo básico e a ideologia que se desejava ser transmitida, enquanto os alunos deviam somente copiar e ouvir trechos em sala de aula (1993: 25). Essa postura começou a mudar nos fins do século XIX e início do século XX.

Longe de querer fazer a história do livro didático, é interessante apontar que enquanto objeto cultural ele sofreu alterações, que vão 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).

Ainda, ele assumiu a forma do currículo escolar e dos saberes escolares, devido ao processo que corporificou nele os programas curriculares implementados a partir da década de 1970. E, até hoje, é “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, também é 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 transformem o livro didático em seu suporte e aliado, que a ele recorram quase sempre para preparar aulas e planejamento do ano letivo, a relação com o livro didático não é de mera subordinação. Por mais que o papel do livro didático seja reproduzir as ideologias e o saber oficial, impostos por determinados setores das classes dirigentes, na condição de mediador entre a proposta oficial, expressa nos programas curriculares, e o conhecimento ensinado pelo professor, ele é transformado pelos usos variados, tanto por professores quanto por alunos. Isso ocorre porque, como aponta Michel de Certeau, toda leitura apresenta traços de uma produção silenciosa, pois é um processo que implica na improvisação e na expectativa de significados causados pelas palavras, intersecções de espaços escritos, mas que não se estoca (1994).

Aqui serão apresentadas algumas leituras possíveis do livro *A Escrita da História* sobre as populações cativas no Brasil. Para isto é importante definir de que maneira será interpretado o livro didático, uma vez que ele é visto das mais variadas formas. De todas elas, Circe Bittencourt oferece uma que para os objetivos deste artigo parece ser a mais adequada: observá-lo enquanto “um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*” (BITTENCOURT, 1997: 72). Isto porque observar a presença e/ou a ausência de determinados assuntos, temas ou conteúdos significa questionar aquilo que está sendo privilegiado e normatizado na relação de ensino e aprendizagem escolar. Deste modo, ao compreender que a inserção da ótica de escravizados no ensino de história é uma das formas de debater a diversidade, quando são colocadas em questão as diferentes interpretações, como liberdade e família, sua análise implica em saber como a diversidade é trabalhada na formação dos estudantes.

A famosa pergunta de muitas respostas: para que estudar história? Ainda causa polêmica entre historiadores e professores, que atualmente não convivem mais com um currículo desprovido de finalidade imediata, como foi até o século

XIX no período do currículo “humanístico clássico”. Dificulta, principalmente, 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 resposta definitiva, fechada e absoluta, porém, também sem deixar de se posicionar nesse debate, acredito que o principal motivo para se estudar história é estabelecer 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 (IHGB), esteve vinculado à 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” (2006: 37).

Até a Era Vargas e a Lei Federal 4244, sancionada em 1942, a história nas escolas secundaristas era ensinada com o propósito de 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). Depois a intenção era oferecer a esses alunos uma cultura geral e erudita, a crítica surgida nas duas décadas posteriores era que esse ensino não proporcionava a autonomia intelectual, sendo necessária também a formação do “cidadão político”, segundo os educadores formados nos cursos de história criados nos anos 30 do século XX. Nenhuma dessas mudanças e críticas se preocuparam em discutir a concepção eurocêntrica da história. Em todas elas “a ‘genealogia da nação’ encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão” (Ibidem).

Foi na discussão sobre os conteúdos de história durante as décadas de 1980 e 1990 que apareceram as primeiras críticas a esta genealogia e aos conteúdos universalistas, que não incorporavam as mulheres, negros e indígenas. Os movimentos sociais negros compreendiam que faltavam conteúdos sobre os aspectos culturais, das experiências e expectativas de vida

dos negros, os quais eram apresentados somente como “escravos”. A consequência disso, segundo eles, é 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 formaram e formam a sociedade brasileira.

Segundo Henrique Cunha Junior, o tratamento universal 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). Após reconhecer como pertinente as críticas dessas instituições da sociedade civil, o setor público teve que atender algumas de suas exigências, como o direito de participar da fiscalização de livros didáticos. Outra importante conquista é a Lei Federal 10.639/2003,¹ 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’ e passem a ser contemplados como agentes históricos na construção da sociedade brasileira atual (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. Silvia Lara (1995) aponta para os grandes esforços de estudiosos brasileiros, como Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes, em saber se a colonização portuguesa impôs ou não uma produção historicamente nova, em que estiveram em jogo também as formas pelas quais foi constituída a identidade nacional brasileira. E, de uma maneira geral, a historiografia valorizou o ponto de vista de estudiosos que acreditaram na imposição de Portugal no seu processo de dominação da América. Os estudos históricos sobre a escravidão no Brasil ficaram presos às formas de dominação senhoriais, em

¹ Alterada para lei 11.645/2008, que inclui o estudo das populações indígenas.

que o país era governado pelos interesses de senhores, de exploração limite e de dominação através da extrema violência.

Esse fato alinhou os livros didáticos e o ensino de história à perspectiva desses estudiosos, os quais são criticados desde a década de 1980. Entende-se que essas análises sustentam a ideia de que o “escravo” é uma coisa, vítima do sistema escravista que lhe criou e transformou seus descendentes em pessoas com deficiências culturais e sociais, com dificuldade de se integrar à sociedade de classe e, por isso, substituídos por imigrantes no mercado de trabalho na sociedade livre. Essa substituição causou o sumiço dos negros na história do Brasil após a Abolição, o que pode causar um constrangimento bastante divulgado em textos especializados de relações etnicorraciais e educação: estudantes afrodescendentes que são associados somente a “escravos”. Segundo Jeruse Romão e Andréia Carvalho, esse tipo de constrangimento está “presente na perspectiva nada crítica da escola/educação ao tratar deste episódio da história de seu país. Ainda é uma perspectiva vinculada a idéia da inferioridade racial” (2003: 63).

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, o doce inferno do escravo

O livro didático *A escrita da História*, da editora Escala Educacional, escrito pelos professores Flavio de Campos e Renan Garcia Miranda, de 2005, faz 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 de avaliar os livros didáticos do Ensino Médio, mas tem, basicamente, a mesma forma de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Portanto, faz parte de um conjunto de políticas públicas educacionais que possibilitaram a configuração de olhares vigilantes sobre os livros 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, isso lança um desafio a seus produtores: aliar o debate acadêmico e o desenvolvimento de um produto de massa.

Segundo a avaliação de 2008, os pontos fortes do livro *A Escrita da História* são o uso de variadas fontes históricas e a criatividade dos exercícios bem elaborados (BRASIL, 2008: 21). A sua metodologia permite 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, é valorizada a história 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). Ainda, o livro tem problemas no que diz respeito aos “conceitos históricos importantes, particularmente aqueles que se referem à compreensão da diversidade social, cultural e temporal, apresentados de modo simplificado” e “há pouca valorização da relação entre passado e presente” (Ibidem).

Se os pontos positivos apresentados pelo Catálogo do PNLEM indicam que a perspectiva escrava é contemplada, por conta da reflexão sobre os diferentes pontos de vista, a apresentação dos problemas faz com que se suspeite da inserção dessa análise, quando informa para a ausência da ação dos agentes para além do Estado e a simplificação de conceitos. A simplificação de conceitos é necessária em livros didáticos, principalmente quando são usados para os três anos de Ensino Médio, porque é preciso dar conta de uma grande quantidade de conteúdos, expressões, termos e conceitos usando uma linguagem adequada aos jovens. Além disso, eles não têm a intenção de trazer as discussões fechadas, pelo contrário, a função deles é permitir o debate em sala de aula, levantando algumas questões que podem ser aprofundadas nesse espaço.

Os autores iniciam a história da escravidão africana a partir da reconstituição dos engenhos de açúcar na colônia portuguesa: a civilização do açúcar. “Além da resistência dos indígenas, que se deslocavam com suas tribos para o sertão, fugiam das fazendas ou promoviam ataques aos portugueses”, os

engenhos de açúcar gradativamente introduziam “negros africanos escravizados” como mão-de-obra por causa da lucratividade do tráfico negreiro, assim “os negros africanos, eram as ‘minas de ouro’ da colonização portuguesa” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 208).

Ao justificar a introdução de cativos africanos a partir da resistência indígena, somado aos lucros com a escravidão, sem mencionar as resistências ainda nos “navios negreiros” –como os suicídios– os autores acabam reforçando a corrente que legitima a escravidão africana colonial a partir da falta de capacidade de criar resistências. Ou seja, sugere que as populações nativas das terras conquistadas conseguiram se articular para resistir à exploração portuguesa, mas que o mesmo não aconteceu com africanos. Deixaram de explicar a escravidão africana dentro do próprio continente, o que seria importante para realizar uma confrontação de sentidos desse conceito –cabe lembrar, que isso é um dos objetivos do ensino de história nos níveis fundamentais e médio, ele precisa contextualizar as diferentes sociedades ao longo do tempo e do espaço para demonstrar a diversidade de conhecimentos e saberes.

A existência de uma forma de escravidão existente no continente africano é citada quando os autores exploram a organização social dos quilombos, mas sem fazer nenhuma comparação entre as duas situações vividas. Eles dizem que

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).

Da forma como está escrita esta passagem dá margem para que se compreenda a escravidão como uma das heranças culturais, que permitiram a construção dos “efêmeros paraísos”. Assim, escravizar pessoas passa a se tornar algo que é mais do que praticado entre africanos, é também desejado por eles. Apesar de adjetivar aquilo que era praticado nos quilombos como escravidão doméstica, não se vê a preocupação dos autores em diferenciar as formas de escravidão, já que o termo fica solto, sem uma explicação, podendo significar desde o uso de cativos somente para serviços domésticos, em casa, a proibição da venda ou da circulação deles para regiões fora de um determinado território.

Quando eles indicam que o uso de escravizados se dava “de forma semelhante àquela existente entre as tribos africanas”, posso deduzir que a expressão é para tratar desta última forma de escravidão, mas o problema é que não está elucidado isso e, por esta razão, será mais do que necessário fazer leituras e explicações minuciosas por parte do corpo docente, como também será preciso que o aluno esteja desprovido de todos saberes equivocado e preconceitos que ele possa ter sobre o continente –que talvez sejam reforçados por essa apresentação.

De outro modo, explorando a experiência africana seria possível criar hipóteses sobre os motivos para que alguns africanos não lutassem de forma massificada contra a escravidão e, ainda, apontariam as resistências ao tráfico dentro do continente demonstrando a diferença entre os sistemas africanos e na América. A partir de uma tradição afro-centrista, determinados historiadores vêm demonstrando que para entender a escravidão africana na América é preciso também colocar a África em cena. John Thornton, por exemplo, sugere que os navios com cativos africanos só foram lotados, fundamentalmente, graças à existência do sistema escravista na África, lembrando que houve um tráfico transaariano antes e depois do tráfico liderado por europeus (2003). Essa compreensão não é unânime entre especialistas em África, pois estudiosos como Carlos Serrano e Mauricio Waldman nem mesmo consideram que o “sistema” existente no continente possa ser chamado de escravidão (2007).

Divergências teóricas à parte, o tráfico de escravos no sistema mercantil mudou toda a lógica da escravidão em África, impôs uma nova relação nessa prática e, por mais que a existência da escravidão tenha colaborado para o tráfico transatlântico (e, talvez, por isso), é preciso que sejam evidenciadas as resistências às mudanças. Tal conduta pode evitar interpretações de que os africanos aceitaram de boa vontade a escravidão. Inserindo a experiência africana na relação do tráfico, além de evidenciar os benefícios da Coroa Portuguesa e dos portugueses colonizadores, podem ser visto os benefícios das elites africanas e seus interesses no tráfico. Ou seja, insere as “sociedades tradicionais” africanas no dinamismo contraditório que foi o tráfico –como são todas as formas de exploração–, e possibilita criar justificativas plausíveis para participação de africanos no tráfico de cativos. E, ao permitir que essas sociedades sejam vistas dentro desse dinamismo, são devolvidas a elas o

estatuto de sociedades humanas.

Tudo isso está ausente, talvez, pelos referenciais teóricos dos autores. Eles seguem Fernando Novais. Para este historiador, o tráfico de cativos é fundamental para se entender a escravidão africana colonial, é o montante de dinheiro e produtos que ele possibilitava girar entre a metrópole e as colônias foram os motivos para se optar em exportar a mão-de-obra escravizada do continente. Assim, o caráter econômico está acima dos outros fatores para explicar a escravidão moderna.

As formas de resistência de cativos são apresentadas demonstrando ações diversas, como

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, definham 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 (Ibidem: 217-218).

Nesta citação, nota-se que os quilombos são destacados como a marca principal das resistências, entretanto, aparecem, mesmo que de forma simplista, outras ações que não foram formas abertas de luta: a preservação das crenças e ritos africanos, o banzo e os suicídios. Este último item, porém, não é deslumbrado fora do território americano, dentro dos navios ou nos cativeiros em África, já que a vida de cativos é tratada de forma isolada na América, sem relação com suas experiências no continente de origem. Paulino de Jesus F. Cardoso, ao se debruçar sobre o suicídio de uma escravizada chamada Theodora, aponta que isso poderia ter ocorrido porque ela teve o cabelo raspado e isso, na cultura yoruba “constitui o ritual, através do qual, o iniciado transforma-se em pessoa plena e recebe o seu segundo nome”, portanto faze-lo fora do ritual, como foi o caso de Theodora, “poderia significar a morte social, perda de vínculos com a energia vital, a força do axé” (CARDOSO, 2008: 211-212). Então, é preciso pensar nos escravizados “para além da pele escura”, entendendo que eles “deveriam partilhar de valores culturais de origem africana” (Ibidem), fato importante quando se considera que o objetivo do ensino de história é permitir a compreensão das diversas sociedades e da

formação de diferentes conhecimentos ao longo do tempo e do espaço.

Um ponto que permite um debate sobre resistência é a manutenção de ritos e crenças. É dito que o clero condenava os rituais de origem africana e que eles eram proibidos, mas na América eles não só continuam como também são modificados. Antes neles “em comum, havia o culto aos antepassados, responsáveis pela proteção tribal”, até que começaram cultuar “divindades mais concretas, ligadas às forças mágicas da natureza” (Ibidem: 217). Como no livro não são apresentados os motivos para se reconhecer essa permanência como resistência –nem mesmo o conceito é explorado–, será preciso trazer outras bibliografias para se explorar o tema. Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio (2003) apontam que a manutenção das religiões africanas em território português fez com que alguns escravizados falassem coisas que desagradavam a Igreja em público, depois eram acusados e condenados à prisão por blasfêmia. O problema era que eles não eram cristãos e esta atitude era só uma forma de fugir do trabalho e da dominação do senhor.

Além disso, significa que cativos não aceitaram totalmente as formas de dominação senhorial, mantendo algumas práticas que remetiam a suas lembranças de experiências em África, que estão para além da religião, também envolvendo as relações de amizades e familiares. Os modos como conseguiram praticar seus cultos e suas relações, que estão ausentes no livro, também é importante ser vislumbrada, pois algumas vezes foram aceitas pelos senhores para manter seus cativos no trabalho. Deste modo, poderiam ser evidenciadas as maneiras de identificações e reconhecimento criados pelos próprios escravizados.

Porém, a forma de resistência que será valorizada, ganhando um pouco mais de espaço na discussão do livro, é o quilombo. Dele se explica as organizações econômicas e sociais, através de análises sobre os trabalhos realizados, as relações comerciais com a população local e de como era constituído e liderado. Segundo os autores, não eram só os cativos fugidos que estavam nos quilombos, também havia indígenas e bandidos fugidos, mas a liderança da comunidade era “de uma pequena elite de guerreiros, [...] que promoviam sua defesa e os ataques armados às povoações portuguesas” (CAMPOS e MIRANDA, 2005: 218).

A renovação da historiografia da escravidão considerou que a dominação

pela violência e a resistência do quilombo não davam conta de entender, de forma mais geral, a relação do escravismo, pois mais do que isso há a negociação para a constituição de famílias, para participar de irmandades e locomover-se pelas cidades e campos: há o paternalismo. Ela valoriza “qualquer indicio que revele a capacidade dos escravos de conquistar espaços ou de ampliá-los, segundo seus interesses” (REIS e SILVA, 1989: 15). Procurando 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).

Mas não é esse tipo de escravidão que aparece nas páginas do livro de Campos e Miranda, que consideram que “para os negros africanos a Colônia era um verdadeiro inferno” (2005: 217), onde

os trabalhos a que estavam submetidos os escravos eram insofritíveis, 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).

Neste trecho, aparece um bom gancho para se discutir a relação escravista a partir da negociação e do paternalismo. Quando os autores indicam que “negro alforriado ou até mesmo um escravo de confiança do senhor” poderiam ser feitor, pode-se abrir um debate questionando as maneiras que um escravizado poderia conquistar a confiança do senhor e o que significava ter essa confiança –tanto para o senhor, quanto para o cativo.

Um alforriado ou um cativo alcançava a confiança do senhor ou ex-senhor através da relação paternalista que envolvia a escravidão, ela ao mesmo tempo em que fazia cativos e senhores sentirem possuidores de direitos e deveres, dava aos senhores um poder efetivo de controle social. Não se retorna ao paternalismo de Gilberto Freyre, que “é, sem dúvida alguma, um termo descritivo e impreciso, [...], implica noções idealizadas de calor humano e valorização das relações pessoais”, que 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, seja na

concepção de Freyre ou na sua oposição, que tem por base a “violência, ou melhor, do temor da violência”. Consideram que ao lado do temor há correntes de negociações e sabedoria política.

O paternalismo da “nova” historiografia está vinculado aos trabalhos de Eugene Genovese. Nesses estudos ele está associado ao conceito de hegemonia, e não quer dizer consenso, mas sim a sua antítese e implica na crença de uma luta de classe. O que se vê não é uma relação em que o escravizado é convidado a colaborar, pelo contrário, o foco está na ambiguidade de percepção de mundo de senhores e cativos. Enquanto os primeiros achavam-se generosos através de concessões paternas, os últimos viam as concessões como conquistas, mantidas como “direitos”, já que as conquistavam através de lutas –no mais amplo sentido da palavra.

Essa ampliação faz com que se insista, “aliás, na centralidade dos processos de ‘luta de classe’ na constituição do sistema escravista (ou do ‘escravismo’) vendo os escravos como agentes históricos que frustraram a tentativa dos senhores [...] de impor um cativo ‘perfeito’”. A negociação, então, 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 na negociação é a “colaboração”, tanto de cativos pelos senhores, como o inverso, ela é a forma pela qual os cativos conseguiram viver da melhor forma possível, pois como diziam no sul dos Estados Unidos: “os brancos fazem como gostam; os pretos fazem como podem” (REIS e SILVA: 1989).

O termo violência também precisa ser contextualizado, não podendo usá-lo de forma abstrata, pois isso não permite que se veja a diferença entre a sociedade escravista e a atual, que também é considerada violenta por nós. Segundo Silvia Hunold Lara, este é um aspecto importante ao se estudar o sistema escravocrata, porque “a capacidade para lidar com a diferença é algo essencial para um historiador: é o único caminho para evitarmos o anacronismo” (1992: 234). Para diferenciar é preciso saber quais eram os valores dessa sociedade, como práticas aceitas e respeitadas. Só apreendendo essas características é possível entender, como uma negociação e imposição de limites, o caso de três mulheres cativas lutando para continuarem com o antigo senhor, que era por elas considerado justo, e não serem enviadas a casa do novo

senhor, visto como muito cruel (LARA, 1988). Ora, sabendo os motivos pelos quais poderiam ser castigadas, essas mulheres sabiam como evitar o castigo, o que não aconteceria com um senhor cruel, injusto. Essa ação das três mulheres significou a luta pelo que lhes era melhor dentro do permitido na época.

A sociedade colonial apresentada por Campos e Miranda assenta-se “na oposição entre senhores e escravos. [Onde] todos os demais grupos sociais definiam-se de acordo com seu grau de proximidade ou distancia desse núcleo fundamental” (2005: 213). E “o enorme poder 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: 208).

E dentro da oposição que assenta a sociedade colonial, os “escravos”

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 (Ibidem: 213).

Nesta definição fica nítido que as renovações historiográficas não estão inseridas na temática. Quando dão ênfase à óptica senhorial do sistema escravista, em que o “escravo” não é mais do que um “figurante mudo” e “incapaz de qualquer ação autônoma”, já que “tanto seu trabalho quanto sua vontade pessoal pertenciam ao proprietário”, eles mantêm a postura de autores como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, que fazem parte da Escola Paulista de Sociologia, que teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970.

A afirmação deles que as vontades pessoais de cativos pertenciam ao senhor de engenho, só é aceitável quando se concorda sistema escravista é definido a partir da “contradição de entre ser coisa e ser pessoa”, que “constituía a vivência do escravo durante toda a sua existência” (GORENDER, 1991). O problema desta análise é que se baseia somente na legislação, desvinculada da ação social, desse modo o “escravo” é uma coisa que pode sofrer julgado como pessoa, quando acusado de algum crime. E, ainda, desconsidera que esta a definição fazia parte do jogo de poder deste sistema, em que as linguagens e modos de interpretação e identificações estão inseridos.

Do ponto de vista jurídico os cativos foram considerados coisas, contudo do ponto de vista prático a relação entre cativos e senhores foi mais complexa. João José Reis e Eduardo Silva utilizam alguns casos para ilustrá-la, um dos

casos diz respeito à vida de Sebastiano, um pedreiro que em 1856 passou a não colaborar com seu senhor. Na tentativa de retomar a colaboração ele é espancado durante um mês, o que fez de suas costas “uma chaga viva”, porém ele não “colaborava”. Com medo de perder sua “propriedade” o senhor manda vendê-lo. Mais político era o Barão Pati Alferes, que ao desativar uma fazenda não dividiu “seus 140 escravos por todas as suas propriedades”, os transferiu para um único lugar, porque atitude contrária a esta “seria, além de impolítico, desgostá-los separando-os de uma tribo” (1989: 19).

Esses casos demonstram 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).

Mas, as populações em cativeiro não são vistas como sujeitos históricos nem mesmo no processo abolicionista. A explicação dada para o fim da escravidão era que ela

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).

Eles completam a explicação sobre o abolicionismo indicando que suas leis eram formas de “não descontentar a maioria dos proprietários” sem deixar de atender as reivindicações da campanha abolicionista, “iniciada nas grandes cidades por membros mais ilustrados da sociedade brasileira” (Ibidem: 369). As insurreições, revoltas e fugas ficaram em segundo plano, com espaço reduzido a um parágrafo de três linhas, enquanto que as leis são debatidas ao longo de duas páginas. As fugas de cativos, além disso, são vistas como ações lideradas pelos grupos abolicionistas mais radicais, formado por estudantes, advogados, comerciantes e “ex-escravos”, os caifazes, sumindo por completo a participação dos fugitivos na organização delas, já que não é explicado o seu desenvolvimento nem mesmo que tipo de “ex-escravo” era esse que participava desta ação –um liberto ou um fugitivo ou os dois.

Ainda, a citação está associada ao entendimento de Caio Prado Junior sobre a escravidão. Discordando de qualquer contribuição cultural trazida por afri-canos ao Brasil, ele escreveu que a escravidão anulou qualquer fator

positivo que eles poderiam trazer, o cativo “não lhe acrescentará elementos morais, pelo contrário degradá-lo-á eliminando o conteúdo cultural que porventura tivesse trazido do seu estado primitivo”, e estas degradações teriam se estendido às massas pobres e também à casa-grande tornando-a “uma escola de vício e desregramento” (PRADO JÚNIOR, 1976: 343). Essas ideias foram publicadas pela primeira vez em 1942, quando Gilberto Freyre e ele se colocaram contra as hipóteses de inferioridade racial dos negros, em alta na época. O autor, com essa explicação, tentava comprovar que os afrodescendentes perderam toda sua cultura oriunda da África por causa do regime violento que foi a escravidão, por isso eles ocupavam os piores postos de trabalho ainda na década de 40 do século XX.

Deste modo, os autores usam interpretações de uma obra com cerca de cinquenta anos, que participava de um debate histórico diferente dos dias atuais, ignorando a produção desenvolvida nos últimos anos, que valorizam as ações de cativos e reconhece o hibridismo cultural da sociedade sem sua desqualificação. A partir disso, esses estudos deslumbraram os projetos e as expectativas criadas para a vida na sociedade pautada no trabalho pelos cativos.

Considerações finais

Nesse artigo foi abordada a apresentação do sistema escravista num livro didático para o Ensino Médio, com a intenção de saber como são inseridas as renovações historiográficas sobre a escravidão que incorporaram a perspectiva escrava no sistema escravista. Procurou-se refletir nas implicações de pensar o “escravo” como coisa e valorizando apenas a óptica do senhor, que exclui da história a contribuição cultural das populações de origem africana surgida no período, corroborando com a ideia de deficiência social, cultural no pós-Abolição. Também não permite que alguns conceitos sejam debatidos a partir da diversidade de sentido que eles possuem: como escravidão, resistência, liberdade, família e etc.

Um dos critérios de avaliação dos PNLEM é a inserção da renovação historiográfica nos livros didáticos de Ensino Médio. Contudo, isto não aparece de forma efetiva para classificar a sociedade escravista no livro *A Escrita da História*, que ainda mantém a abordagem economicista e da extrema violência,

vinculada a historiografia dos anos 60 e 70 do século XX. Na bibliografia, dos principais títulos vinculados a historiografia da escravidão recente somente João José Reis e Eduardo Silva são citados, mesmo assim sua obra não teve nenhuma citação direta.

O livro não faz uma abordagem sobre a escravidão na África, nem sobre os aspectos culturais das sociedades africanas. Isso faz com que as manutenções e reelaborações desses aspectos não sejam trabalhadas, da mesma forma que a diversidade de saberes construída através das experiências diferentes. As histórias de cativos demonstram que tinham valores e projetos distintos do restante da sociedade, tanto por causa de suas experiências e lembrança das práticas culturais africanas, quanto por estarem na condição de escravizados. Ressaltar esses aspectos é importante para que se enfrente um tipo de história nascida pronta, que coloca os valores europeus, ocidentais e cristãos enquanto valores universais. É preciso dizer que ao falar da existência de escravidão em África, é usado o termo tribo para classificar as comunidades do continente, este termo além do caráter pejorativo, não dá conta de definir sociedades que podem ser formadas por milhares de pessoas.

Por fim, Paulino de Jesus Cardoso, reconhecendo que a história da escravidão dos anos 80 do século XX está consolidada, sugere que se amplie o foco para os estudos das experiências das populações de origem africana na escravidão independentemente da condição ocupada e, desta forma, elaborar trabalhos sobre irmandades, educação, trajetórias, religião, famílias, etc. (CARDOSO, 2000). Eles são importantes para demonstrar que a vida no período escravista foi mais complexa do que a relação entre escravizados e senhores, e trouxe consequências que são vistas no pós-Abolição, como a racialização. Por isso, também eles precisam ser incorporados nos livros didáticos para que o entendimento sobre contribuição dessas populações não se restrinja ao trabalho realizado enquanto escravizados e se questione os modos de pensar a raça.

Bibliografia

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

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

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

_____. *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.fnede.gov.br/index.php/pnld-consultas>>. Acesso em: 07/08/2010.

CARDOSO, Fernando. H. *Negros em Florianópolis: relações sociais e econômicas*. Florianópolis: Ed. Insular, 2000.

CARDOSO, Paulino de Jesus F. Para além do racismo e da negritude: reflexões sobre história e experiência das populações de origem africana em Santa Catarina no séc. XIX. IN: *Caderno de Resumos do VIII Encontro Estadual de História*. Florianópolis: Anpuh-Núcleo de Santa Catarina, 2000.

_____. *Negros em Desterro: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX*. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

_____; LUCINDO, W. R. S. Multiculturalismo, Diversidade Cultural e Desigualdades Raciais um olhar a uma Educação Sexual de respeito às diferenças. IN: FURALNI, Jimena. (Org.). *Educação Sexual na Escola equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças* 1 ed. Florianópolis: Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Ministério da Educação (MEC/Secad), 2008.

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

CHALHOUB, Sidney. *Os Mitos da Abolição*. In. *Trabalhadores*. Campinas: Fundo de Assistência à cultura, 1989.

CUNHA Jr, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: Lima, Ivan Costa et. al.(Orgs) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis, Nº 6, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1999.

DIAS, Maria Odila Leite S. *Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea*. In. *Projeto História*, São Paulo, nº 17, 1998.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus: Ed. Univ. S. Paulo, 1965.

_____ e BASTIDE, Roger. *Branços e Negros em São Paulo: Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

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

GORENDER, Jacob. *A Escravidão Reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991.

GUIMARÃES, Elisa. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Lei 10639/2003): Política de reparação, política de ação afirmativa. *Encontros Revista do Departamento de História Colégio Dom Pedro II*, nº 7. outubro de 2006.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da Violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Escravidão, Cidadania e História do Trabalho No Brasil. *Projeto História*, São Paulo, n° 16, 1998, pp. 25-38.

_____. Blowin' in ghe Wind: Thompson e a Experiência Negra no Brasil. *Projeto História*, São Paulo, n° 12, 1995, pp. 43-56.

_____. Escravidão no Brasil: un balanço historiográfico. LPH: Revista de História, vol 3, n° 1, 1992, pp. 215-244.

MATTOS, Hebe ou CASTRO, Hebe Maria Mattos de. O Ensino da História e a Luta Contra a Discriminação Racial no Brasil. IN: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

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

NOGUEIRA, Oracy. Família e Comunidade em Itapetininga. Coleção O Brasil provinciano. Monografia para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Ministério de Educação e Cultura (série Sociedade e Educação, vol. 6). Rio de Janeiro, 1962.

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

PRIORE, Mary L. M. ; VENANCIO, Renato P. Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2003.

REIS, João José e 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*, vol. 17, n° 1, jan./jul. de 2007.

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

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

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

Colaboração recebida em 08/02/2010 e aprovada em 26/06/2010.