

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
Área de Concentração: Política, Movimentos Populacionais e Sociais

CLAUDINEIA DA SILVA VARGAS OLIVEIRA

A ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 6ª SÉRIE

MARINGÁ
2011

CLAUDINÉIA DA SILVA VARGAS OLIVEIRA

A ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 6ª SÉRIE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, área de concentração em Política, Movimentos Populacionais e Sociais, linha de pesquisa: Instituições e História das Ideias, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação do Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes.

MARINGÁ
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

048

Oliveira, Claudineia da Silva Vargas
A escravidão no Brasil colonial nos livros didáticos de
6ª série / Claudineia da Silva Vargas Oliveira. --
Maringá: [s.n.], 2011.
130 f. : il. Color.

Orientador : Profº Drº Sezinando Luis Menezes.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
História. Universidade Estadual de Maringá.

1. Escravidão - Brasil - História. 2. Brasil - Período
colonial - História. 3. Escravo negro. 4. Livro didático.
I. TÍTULO

CDD 21. ed. 981.03

CLAUDINÉIA DA SILVA VARGAS OLIVEIRA

A ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 6ª SÉRIE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, área de concentração em Política, Movimentos Populacionais e Sociais, linha de pesquisa: Instituições e História das Ideias, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito à obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação do Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes (UEM)

Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes (UNESP)

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa (UEM)

Dedico este trabalho

Ao meu esposo, Reginaldo, e à minha filha, Letícia, e também aos meus pais que compartilharam os meus ideais, incentivando-me a prosseguir na caminhada, fossem quais fossem os obstáculos.

À minha amiga, Claudia Piori, que me fez acreditar que o sonho de ser mestre seria possível, e sempre contribuiu nos momentos que mais precisei.

A vocês, dedico minha conquista, com a mais profunda admiração e respeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força e coragem para a realização deste trabalho, que me acompanhou durante todas as viagens até Maringá, e também nos momentos mais difíceis, fazendo-me ser perseverante nesta jornada.

Ao meu orientador Professor Dr. Sezinando Luiz Menezes, pela compreensão e paciência, e pelas sugestões e orientações ao longo desses anos de estudos, estando sempre disposto em me atender e esclarecer minhas dúvidas. Agradeço pela dedicação, pelo ensinamento e pelas críticas construtivas que foram essenciais para a realização deste trabalho.

Ao Professor Dr. Célio Juvenal Costa e ao Professor Dr. Claudinei Magno Magre Mendes, pelas importantes observações na Banca de Qualificação.

Meu carinho especial ao meu irmão, que foi sempre inspiração para mim, com quem sempre dividi minhas angústias, medos e também os momentos felizes. Obrigado pelo carinho sincero que sempre me dedicou.

Aos amigos de caminhada, principalmente à Vivian, que esteve sempre pronta a me ouvir nos meus momentos de angústias e incertezas.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Estadual de Maringá, pelo conhecimento transmitido que muito contribuiu na realização deste trabalho.

A Secretária do PPH, Gisele Moraes, pela atenção dispensada, esclarecendo minhas dúvidas sobre as questões burocráticas.

Por fim, meus agradecimentos a todos os amigos que compartilharam comigo todas as minhas expectativas desde o início ao fim desta caminhada. Agradeço pelo companheirismo de todos.

A maioria dos seres humanos
atuam como os historiadores: só em
retrocesso reconhece a natureza de sua
experiência.
(Eric Hobsbawm)

RESUMO

A ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 6ª SÉRIE

O presente trabalho tem por objetivo analisar como a escravidão e o escravo negro são representados nos livros didáticos de História, utilizados na sexta série do Ensino Fundamental, verificando como esses livros divulgam suas idéias, contribuindo para direcionar uma leitura específica sobre a escravidão colonial. Para tanto, foram realizados levantamentos e selecionados os livros mais utilizados nas escolas públicas subordinadas ao Núcleo de Ensino de Cianorte. O trabalho está organizado em torno de dois eixos principais, no primeiro deles apresentamos a trajetória historiográfica sobre a escravidão no Brasil no período colonial; no segundo apresentamos a análise de como a escravidão e o escravo negro, são representados nos manuais didáticos selecionados. Para abordarmos estes aspectos, recorremos a historiadores que analisaram a colonização portuguesa e a escravidão no Brasil, cumpre destacar Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, e Sérgio Buarque de Holanda, em razão da importância e da influência que exerceram sobre a historiografia brasileira contemporânea. O trabalho evidencia também mudanças que ocorreram na historiografia, pois, nas últimas décadas, os historiadores abandonaram o estudo da história estrutural e de longa duração, a exemplo da escravidão, e passam a se dedicar aos indivíduos, isto é, os escravos.

Palavras-chave: Escravo negro. Escravidão. Livro didático.

ABSTRACT

SLAVERY IN BRAZIL COLONIAL IN SCHOOL TEXTBOOKS FOR 2ND FORM STUDENTS OF THE HIGH SCHOOL

Current essay analyzes how slavery and the Negro slave are represented in History school textbooks of the 2nd Form of the Junior High School, and investigate whether their ideas lead towards a specific type of reading on slavery during colonial times. Textbooks adopted by public government schools under the administration of the Education Nucleus of Cianorte PR Brazil were selected and surveyed. Analysis has been organized according to two main axes: the historiographic trajectory of slavery in Brazil during the colonial period and an analysis of how slavery and the Negro slave are represented in the selected school textbooks. The above aspects were based on the works of historians, with special reference to Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre and Sérgio Buarque de Holanda, who analyzed Portuguese colonialism and slavery in Brazil and who were highly influential on contemporary Brazilian historiography. Current investigation shows changes in historiography. This is due to the fact that during the last decades historians shifted from the study of structural and long-duration history, such as slavery, to individuals, or the slaves themselves.

Keywords: Negro slaves. Slavery. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Banto: tronco lingüístico de várias línguas da África Centro-Ocidental	87
Figura 2	Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Imagem de autoria de Johann Moritz Rugendas de cerca de 1835	91
Figura 3	Imagem de Mozart Couto	95
Figura 4	Ilustrações: Roko-Hector Gómez	95
Figura 5	Reprodução de gravura de um engenho feita por volta de 1705, representando diferentes etapas do processo de produção de fabricação do açúcar	97
Figura 6	Moenda de cana na visão do artista Rugendas (1802-1858) em obra feita no início do século XIX	99
Figura 7	Imagem do século XVII. Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro	100
Figura 8	Engenho de cana de Henry Koster. 1816. Coleção particular	103
Figura 9	Mozart Couto	103
Figura 10	Pequeno moinho de açúcar, Jean-Baptiste Debret, 1822. Coleção particular	104
Figura 11	<i>Negro e negra em uma plantação</i> , obra de Rugendas. Século XIX. Coleção particular	106
Figura 12	Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Feitores castigando negros, pintura de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), da década de 1830	106
Figura 13	<i>Loja da rua do Valongo</i> , Desenho aquarelado de Jean-Baptiste Debret, das primeiras décadas do século XIX	108
Figura 14	<i>Engenho</i> de cana – São Carlos, aquarela feita em 1840 por Hercule Florence (1804-1879)	108
Figura 15	<i>Desembarque</i> de Johann Moritz Rugendas. Produzida aproximadamente em 1835. Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro	110
Figura 16	<i>Mercado de escravos</i> , gravura de Augustus Earle	111
Figura 17	Obra de Jean-Baptiste Debret, <i>O jantar</i> , século XIX	112
Figura 18	Reprodução. Escravo sendo castigado publicamente, em gravura de Rugendas, feita em 1835, no Rio de Janeiro	114
Figura 19	<i>Congada</i> no Rio de Janeiro, em foto de Arsênio da Silva, produzida por volta de 1860	116

Figura 20	<i>O batuque</i> em São Paulo, obra realizada em 1817 pelos naturalistas alemães Johann Spix (1781-1827) e Karl von Martins (1794-1868)	116
Figura 21	Arquivo Histórico Ultramarino, Lisboa, Portugal. Planta do quilombo denominado Buraco do Tatu, feita por volta de 1765, pelas autoridades que deveriam reprimir a existência dessas comunidades	117
Figura 22	Gravura que representa o comércio de escravos na África, cerca de 1695	118
Figura 23	Africanos do grupo étnico mandingo, região do Senegal, desenho de 1780	118
Figura 24	Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. <i>Capitão-do-mato</i> , gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835	119
Figura 25	Detalhe da obra <i>Feitor açoitando negro</i> , de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839	120

LISTA DE SIGLAS

CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Usaid	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL	18
1.1 A ESCRAVIDÃO COLONIAL, SEGUNDO SEUS CONTEMPORÂNEOS	18
1.2 AS CONTRUÇÕES HISTORIOGRÁFICAS ACERCA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL	32
1.3 NOVAS ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ESCRAVIDÃO COLONIAL	43
CAPÍTULO II – OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	53
2.1 UMA BREVE HISTÓRIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL	53
2.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS NO ENSINO PÚBLICO PARANAENSE	61
CAPÍTULO III – A ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CIANORTE	80
CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

Neste trabalho é analisada a forma como a escravidão no Brasil colonial aparece nos livros didáticos de História, da 6ª série (ou 7º ano) do Ensino Fundamental. O nosso interesse pelo tema se justifica pela sua complexidade. A escravidão existe desde os primórdios de nossa história, quando, na conquista de novos territórios, os povos vencedores escravizavam os vencidos. Além dessa questão, quando tratamos de escravidão no Brasil, nos reportamos à colonização portuguesa, que implicou a vinda para a América de milhares de negros africanos.

Ao abordarmos o tema escravidão, observamos a grande quantidade de imagens retratadas nos livros didáticos, que aparecem muitas vezes apenas para ilustrar e não para acrescentar informação e conhecimento sobre a escravidão e as condições de vida dos escravos. Observamos que, tradicionalmente, os textos desses manuais que se dedicam à escravidão no Brasil enfatizam os senhores de engenho, a casa-grande, as relações de produção, entre outros aspectos, deixando de apresentar os escravos.

No Ensino Fundamental o assunto é tratado na 6ª série ou 7º ano (em conformidade com as Diretrizes Curriculares), quando é apresentado ao aluno o conteúdo sobre o Período Colonial. Assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar como o escravo negro é representado nos livros didáticos de História, utilizados na 6ª série do Ensino Fundamental, verificando como esses livros divulgam suas ideias e contribuindo para direcionar uma leitura específica sobre a escravidão brasileira, que predominou e ainda predomina na visão de seus leitores.

Optamos pela 6ª série do Ensino Fundamental, pois é nesse período que se trabalha com o tema escravidão, de acordo com as Diretrizes Curriculares de História; e também pelo fato de que nessa série os alunos apresentam mais dificuldades para a compreensão do tema se comparados aos alunos do Ensino Médio, que já tiveram contato com esse conteúdo.

Para tanto, foram realizados levantamentos e selecionados os livros mais utilizados nas escolas públicas subordinadas ao Núcleo de Ensino de Cianorte-PR. Selecionamos este Núcleo, ou seja, essa região, pois é nela que se encontra inserida a escola em que trabalhamos; sendo assim, temos interesse em conhecer os materiais didáticos utilizados nos estabelecimentos de ensino do nosso município e também em fornecer informações aos professores sobre os manuais didáticos que estão sendo utilizados para o ensino de História.

O processo de escolha dos livros didáticos ocorre a cada três anos, quando os professores das escolas escolhem democraticamente, dentre os livros constantes no Guia do

PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), aquele que deseja utilizar, levando em consideração as diretrizes curriculares da disciplina de História e seu planejamento pedagógico.

O trabalho está organizado em torno de dois eixos principais. No primeiro deles, apresentamos a trajetória historiográfica sobre a escravidão no Brasil no período colonial; no segundo, apresentamos a análise de como a escravidão e o escravo negro são representados nos manuais didáticos selecionados.

A partir da prática em sala de aula, observamos que o livro didático constitui-se em um recurso amplamente utilizado pelos professores e tornou-se comum no Ensino Fundamental, principalmente nas escolas públicas, a partir da obrigatoriedade da distribuição gratuita, pelo Governo Federal, por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Assim, as representações do passado e o pesado legado cultural da escravidão, expressos nos textos e nas imagens, consolidam-se na memória coletiva e são passados de geração a geração.

Desse modo, o nosso trabalho consiste em analisar os livros didáticos como documentos históricos, o que nos possibilita a compreensão de como os conteúdos presentes nos manuais didáticos influenciaram e estão influenciando na formação da mentalidade das novas gerações.

Quando iniciamos nossa carreira como professora da disciplina de História, na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), no ano 2000, percebemos que o ensino da História não sofrera mudanças em relação à época em que cursávamos o Ensino Fundamental e o Médio, nos anos 1980-1990, respectivamente.

Assim, começamos a perceber que os professores continuavam ensinando da mesma forma e utilizando, por vezes, os livros didáticos como o único meio transmissor de conhecimento. Assim, poucas mudanças ocorreram em relação às décadas anteriores.

Por volta do ano de 2003, verificamos a preocupação do Governo Federal em acrescentar, no ensino de História, pelas Diretrizes Curriculares e, conseqüentemente, nos livros didáticos, as Culturas Afro-brasileira e Indígena¹. A partir de então, esses dois grupos étnicos passaram a ser analisados com maior profundidade. Tal mudança, por sua vez, contribuiu para aumentar o interesse pelo seu estudo.

O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Segundo Circe Bittencourt, há professores que abominam os livros escolares, culpando-os

¹ Brasil (2003) e Brasil (2008).

pelo estado precário da educação escolar, enquanto outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia.

Ainda segundo a professora,

O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade (BITTENCOURT, 2002, p. 71).

Nesse sentido, a professora Circe Bittencourt afirma que não podemos nos esquecer de que o livro didático sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização; e que em sua construção interferem vários personagens, iniciando-se pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores, etc. Assim, o próprio livro impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor.

Segundo Alain Choppin (2004), os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar, consideravelmente, segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

- 1- Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
- 2- Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
- 3- Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos Estados Nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como moeda e bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar, em certos casos, a doutrinar as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou ainda, de maneira dissimulada, implícita, mas não menos eficaz.
- 4- Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada, afirmação que pode ser feita com muitas reservas, em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa

pessoal da criança e visam favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (p. 552-553).

O autor ainda nos chama a atenção para o fato de que é preciso levar em conta todo o processo de produção de um livro didático, ou seja, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações.

Além disso, segundo o mesmo autor, a concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultoso, quer sejam públicas ou privadas, e os recursos e as técnicas, e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosos. Destacamos, ainda, que sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas, sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas.

Outra questão importante abordada por Alain Choppin (2004) é sobre a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos, que corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade de modo diferente do que ela realmente é. Ainda, segundo o autor,

Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois, se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela (CHOPPIN, 2004, p. 558).

O nosso estudo sobre a forma como a escravidão colonial brasileira é tratada nos principais livros didáticos utilizados nas escolas públicas do município de Cianorte-PR foi organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *A escravidão no Brasil colonial*, apresentamos desde a análise de alguns de seus principais expoentes, a trajetória realizada pela historiografia ao longo dos anos, destacando as principais discussões realizadas pelos estudiosos da escravidão brasileira, ou seja, as ideias construídas e difundidas sobre o período recortado. Para tal, iniciamos com a apresentação das ideias dos principais contemporâneos da escravidão brasileira, como os Padres Jesuítas Antonio Vieira, Jorge Benci e Antonil. Utilizamos as reflexões desses pensadores contemporâneos para demonstrar a forma como a escravidão

colonial passou a ser analisada. Apresentamos como cada pensador procurou justificar a existência da escravidão no Brasil, inclusive as explicações sobre suas origens, buscando reconhecer as diferentes concepções sobre a escravidão e sobre o escravo negro, abordadas pelos contemporâneos. Buscamos ainda recuperar, a partir dos pensadores, como era a relação dos senhores e escravos nessa época, para compararmos com a historiografia brasileira. A partir daí, apresentamos uma breve discussão teórica com vários autores que tratam da escravidão no Brasil, a fim de nos aproximar da trajetória feita pela historiografia acerca do tema. Para tanto, se fez necessária a utilização de autores como Caio Prado Júnior (1963), Sérgio Buarque de Holanda (1976), Gilberto Freyre (1969), entre outros, em razão da influência que exerceram na historiografia brasileira contemporânea. Abordamos como cada um desses autores analisou a escravidão colonial, procurando destacar o modo como esse sistema foi implantado no Brasil e destacando a formação da sociedade colonial a partir da relação senhores e escravos. Assim, essa abordagem do tema nos possibilitou uma análise comparativa entre as visões dos pensadores contemporâneos e as dos autores da historiografia brasileira, para compreendermos o longo processo de amadurecimento das ideias sobre a escravidão. Concluímos este primeiro capítulo com a discussão em torno das novas abordagens historiográficas sobre a escravidão no Brasil colonial. Como, por exemplo, João Fragoso e Manolo Florentino (2001) e Silvia Lara (1988) que passam a ver o escravo negro de modo diferente, tentando combater a ideia de escravo mercadoria.

No segundo capítulo, intitulado *Os livros didáticos de História*, apresentamos um breve histórico sobre o livro didático, antes e depois da obrigatoriedade da distribuição gratuita, pelo Governo Federal, pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). O nosso interesse em apresentar esse breve histórico do livro didático foi no sentido de conhecermos todo o caminho traçado pelos manuais didáticos no Brasil até o acesso por praticamente todos os alunos das escolas públicas de todo o país, com a obrigatoriedade de sua distribuição. Ainda neste capítulo abordamos como ocorre o processo de escolha dos livros didáticos, iniciando pelos técnicos especializados do PNLD, que disponibilizam as coleções selecionadas, para que o professor da Rede Estadual de Ensino faça a sua escolha. Demonstramos quais os critérios utilizados pelos especialistas em livros didáticos para realizarem a escolha das coleções e as disponibilizarem para os professores da Rede Pública de Ensino. Ainda apresentamos os principais aspectos dos livros didáticos que selecionamos para nossa pesquisa a partir da visão dos especialistas do PNLD; em seguida, a partir de nossa análise, destacamos como cada livro didático foi organizado em relação aos conteúdos de História e o que possibilitou o conhecimento dos temas históricos abordados pelos autores de

cada manual didático selecionado. Destacamos ainda neste capítulo como ocorre o processo de escolha, pelos professores das escolas públicas, ressaltando os aspectos positivos e negativos que interferem no processo de seleção do livro didático.

No terceiro capítulo, intitulado *A escravidão nos livros didáticos do ensino fundamental utilizados pelos professores de História do Núcleo Regional de Educação de Cianorte-PR*, apresentamos a análise dos livros didáticos selecionados, destacando textos e imagens desses manuais e relacionando-os com a historiografia sobre a escravidão brasileira, apresentada no primeiro capítulo. Buscamos reconhecer quais visões historiográficas norteiam os conteúdos de História dos manuais didáticos, verificando se as novas abordagens estão sendo incorporadas pelos autores nos livros didáticos, a partir da análise das imagens, dos textos e dos documentos históricos apresentados nos manuais. Só então, chegamos às conclusões acerca de como os negros foram representados nos livros didáticos analisados; ou seja, se as imagens e os textos contidos nesses manuais podem representar de forma negativa os escravos negros no contexto do período colonial e como esse tipo de representação pode influenciar na formação de futuras gerações.

CAPÍTULO I

A ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL

1.1 A ESCRAVIDÃO COLONIAL, SEGUNDO SEUS CONTEMPORÂNEOS

Neste capítulo, apresentamos as visões que autores contemporâneos construíram sobre a escravidão colonial. Além disso, procuramos traçar o caminho da historiografia, que também é um dos objetivos deste trabalho. Essa retomada da forma como a escravidão era vista pelos contemporâneos, e posteriormente das diferentes formas como a escravidão foi analisada, nos permite fazer uma leitura dos conteúdos dos manuais didáticos de História da 6ª série, ou 7º ano, do Ensino Fundamental, além daquela que esses livros apresentam. Para isso recorreremos às concepções presentes nos *Sermões* do Padre Antônio Vieira, nos escritos do Padre Jesuíta Jorge Benci, *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*, e de André João Antonil, no livro *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, entre outros.

Esses autores são de fundamental importância, pois se constituem na principal fonte utilizada por diferentes historiadores, em distintos períodos históricos, para refletir sobre a escravidão. Além disso, segundo Vainfas (1986), foram esses escritores que, desde meados do século XVII, passaram a problematizar e a refletir sobre a escravidão, que até então era constatada, mas não refletida. É possível, também, com dados desses jesuítas, percebermos o longo processo de amadurecimento das ideias relacionadas à escravidão. Nesse contexto, destacamos Antonio Vieira², que explica a existência da escravidão enquanto penitência e

² Português, nascido em 1608, veio para o Brasil ainda menino e estudou com os jesuítas. Ingressou em 1623 na Companhia de Jesus, passando a lecionar Humanidades e Retórica na Bahia e em Pernambuco. Obtendo o grau de Mestre em Artes no Colégio da Bahia, ordenou-se sacerdote em 1634. Nos anos de 1630, distinguiu-se pela resistência às invasões holandesas em Pernambuco e como defensor da Restauração portuguesa no Reino. Foi enviado para Portugal em 1640, como integrante da embaixada enviada pelo governo colonial em homenagem a D. João IV. Permaneceu na Europa, exercendo embaixadas na França, Inglaterra, Holanda e Roma. Na política interna do Reino, defendia a tolerância para com os cristãos novos em nome do renascimento econômico português. Voltou ao Brasil em 1652, assumindo os cargos de Superior e Visitador do Maranhão, afirmando-se, então, como sério adversário da escravidão dos nativos em nome do projeto missionário nas reduções jesuíticas. Redigiu e pregou sermões pela 'liberdade dos índios' e pressionou a Coroa em busca de apoio político para a Companhia. A reação dos apesadores foi, contudo, intensa, logrando a revogação de algumas leis protetoras e a própria expulsão de Vieira em 1661. Retornando a Portugal, foi processado pela Inquisição, certamente por razões políticas, mas também pela redação de um livro intitulado *Esperanças de Portugal, quinto império do mundo*, no qual pregava a re-encarnação de D. Sebastião e a elevação de Portugal à condição de um império cristão mundial. Em 1668, foi liberado pela Inquisição, indo então para Roma, onde atuou junto à corte pontifícia. Retornou ao Brasil em 1681, assumindo o cargo de Visitador Geral do Brasil e do Maranhão, mas permaneceu na Bahia onde pregou e organizou a publicação de suas obras. Faleceu em 1697. De sua vasta obra, destacaríamos, especialmente, *Os sermões* em que defendeu a escravidão africana no Brasil, particularmente os *Sermões XIV, XVII e XX*, pregados na Bahia durante o Século XVII (VAINFAS, 1986).

graça. Vieira denuncia os abusos dos senhores contra os escravos, por meio dos sermões, alguns destes pregados nos engenhos da Bahia. Esses sermões eram direcionados tanto para os senhores como para os escravos, na tentativa de que os últimos aceitassem e se conformassem com a condição escrava. Vieira parte da questão de que o homem na vida terrena nunca vai encontrar uma forma de vida perfeita, que não é possível ao homem criar uma sociedade perfeita, mesmo porque o homem é imperfeito.

No *Sermão Vigésimo Sétimo do Rosário*, faz menção ao Evangelho, abordando a passagem na qual os filhos de Israel foram levados para o cativeiro da Babilônia e escravizados, fazendo, então, uma comparação com os negros africanos que foram arrancados de sua terra e enviados para a América:

Entra por esta barra um cardume monstruoso de baleias, salvando com tiros e fumos de água as nossas fortalezas, e cada uma pare um balcato: entra uma nau de Angola, e desova no mesmo dia quinhentos, seiscentos e talvez mil escravos. Os Israelitas atravessaram o Mar Vermelho, e passaram da África à Ásia, fugindo do cativeiro; estes atravessaram o mar Oceano na sua maior largura, e passam da mesma África à América para viver e morrer cativos. Infelix genus hominum (disse bem d'elles Mafféo) et ad servitutum natum. Outros nascem para viver, estes para servir (VIEIRA, 1951, p. 333).

Segundo nosso entendimento, em alguns sermões, Antônio Vieira estava contribuindo também com a manutenção da escravidão. Isso pode ser observado, por exemplo, quando afirma:

Isto é o que vos hei de pregar hoje para vossa consolação. E reduzido a poucas palavras, será este o meu assunto: que a vossa irmandade da Senhora do Rosário vos promete a todos uma carta de alforria: com que não só gozeis a liberdade eterna na segunda transmigração da outra vida; mas também vos livreis n'esta do maior cativeiro da primeira. Em lugar das alviças, que vos devera pedir por esta boa nova, vos peço me ajudeis a alcançar a graça com que vos possa persuadir a verdade d'ella. (VIEIRA, 1951, p. 337).

A partir daí, Vieira explicava que todos eram denominados de escravos, porém, o homem não era de todo escravo, pois todo homem é composto de corpo e alma, ou seja, era feito de duas peças, alma e corpo, justificando por que se denominavam os escravos de peças, e ressaltava que o nome de peça não compreendia a alma do escravo, e sim somente o corpo. Na citação abaixo, observamos essa distinção entre o corpo e a alma exposta por Vieira e também algumas denúncias de exageros de senhores em relação aos escravos.

Bem se viu aqui que os corpos somente são os cativos, as almas não. Eram os senhores tão tiranos, que lhes cortavam os dedos das mãos e dos pés; que lhes arrancavam os olhos e as línguas; que os frigiam e torravam vivos em certas ardes; e com outros esquisitos tormentos lhes tiravam as inocentes

vidas; mas eles, antes queriam padecer e morrer, que vender as almas (VIEIRA, 1951, p. 345).

Nesse sentido, o autor comprovava a ideia de que o homem compõe-se de duas partes, ou de duas metades, que são corpo e alma. Vieira afirma, então, que Cristo só libertava o homem do cativeiro das almas, e não da servidão dos corpos; pois, para libertar do cativeiro dos homens, bastavam apenas homens. Desse modo, os escravos deveriam se conformar com o cativeiro dos homens, ou seja, a ideia era “orar e conformar-se”, segundo Vieira.

Cativem-se para se libertarem, e façam-se escravos da Senhora do Rosário, para não serem escravos dos demônios, se ainda o são; ou para se conservarem livres, se já estão fora do cativeiro. Apaguem a marca do demônio, que é marca de cativos, e ponham em seu lugar a marca do Rosário, que é marca de livres (VIEIRA, 1951, p. 355).

No Sermão 27º, Vieira se dirige aos escravos na tentativa de torná-los obedientes, várias passagens evidenciam essa ideia, como exemplificamos abaixo:

Escravos, estae sujeitos, e obedientes em tudo a vossos senhores, não só aos bons e modestos, senão também aos maus e injustos. Esta é a suma do preceito e conselho que lhes dá o Príncipe dos Apóstolos, e logo ajunta as razões dignas de se darem aos mais nobres e generosos espíritos (VIEIRA, 1951, p. 359).

Em contrapartida, Antônio Vieira chama a atenção dos senhores para que valorizem os escravos, pois reconhece que alguns senhores são justos, porém outros são injustos e tratam com desumanidade seus escravos; escravos estes que os sustentam no Brasil, segundo o autor (VIEIRA, 1951, p. 369).

Bem sei que alguns destes cativeiros são justos, os quais só permitem as leis, e que tais se supõem os que no Brasil se compram e vendem, não dos naturaes, senão dos trazidos de outras partes: mas que teologia há, ou pode haver que justifique a desumanidade e sevicia dos exorbitantes castigos com que os mesmos escravos são maltratados? Maltratados disse, mas é muito curta esta palavra para a significação do que encerra ou descobre. Tiranizados devera dizer, ou martirizados; porque ferem os miseráveis, pingados, lacrados, retalhados, salmourados, e os outros excessos maiores que calo, mais merecem nome de martírios que de castigos.

Já o Padre Jorge Benci³ escreveu *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*, em fins do século XVII. Nesta obra, Benci defende a ideia de que a natureza fez o homem livre, porém, segundo ele, boa parte da humanidade permanece em situação de escravidão, condição esta que teria se originado do pecado original, como explica o autor:

³ Jorge Benci nasceu em Rímíni, na Itália, no ano de 1650. Em 1665 ingressou na Companhia de Jesus em Bolonha. Alguns anos mais tarde, pedia licença para partir em missão para o Brasil. No ano de 1681, embarcava de Lisboa rumo a terras brasileiras, numa expedição também integrada pelos Padres Antônio Vieira e André João Antonil.

Que sendo o gênero humano livre por natureza, e senhor não somente de si, senão também de todas as mais criaturas (pois todas elas as sujeitou Deus a seus pés [...]) chegasse grande parte dele a cair na servidão e cativeiro, ficando uns senhores e outros servos, foi sem dúvida um dos efeitos do pecado original e de nossos primeiros pais Adão e Eva, donde se originaram todos os nossos males. É certo que, se Adão perseverasse no estado da inocência, em que Deus o criou, não haveria no mundo cativeiro, nem senhorio; porque, como doutamente discorre S. Tomás, então se entende ser alguém servo, quando as suas ações se dirigem, não ao bem próprio seu, senão de quem o domina (BENCI, 1977, p. 47).

Para o autor, Deus criou os homens e as demais criaturas livres. Caso os homens tivessem se mantido como Deus os criou, viveriam todos ‘no estado de inocência’. Contudo, o pecado original cometido por Adão e Eva abriu as portas por onde entraram os males do mundo, entre eles, a escravidão.

Benci ressalta, ainda, que o pecado cometido pelo homem deu origem às guerras entre diferentes povos e nações e diferentes reinos e que, nas batalhas que esses homens travaram, decidiram não tirar a vida dos vencidos, por uma questão de humanidade, permitindo que estes permanecessem sob o domínio dos vencedores e com a obrigação de servi-los.

Na concepção de Benci, a escravidão aparece após o pecado original e de um ato de compaixão. Benci demonstrou, ainda, a necessidade de se aprofundar a reflexão acerca da escravidão, ou seja, buscou explicar quais eram realmente os frutos do pecado a partir do modelo implantado pelo sistema colonial:

[...] (Os escravos) deviam andar todos despidos, visto que a servidão e cativeiro teve sua primeira origem do ludíbrio, que fez Cam, da desnudez de Noé seu pai. Sabido é, que dormindo este Patriarca com menos decência descoberto, vendo Cam, e escarnecendo desta desnudez, a foi publicar logo a seus irmãos; e em castigo deste abominável atrevimento foi amaldiçoada do Pai toda a sua descendência, que no sentir de muitos é a mesma geração dos pretos que nos servem; e aprovando Deus esta maldição, foi condenada à escravidão e cativeiro: *Maledictus Chanaan; servus servorum erit fratribus suis* (y). Justo era logo, que tivessem os escravos, e singularmente os pretos, em lugar de vestido a desnudez, para lidíbrrio seu e exemplar castigo da culpa cometida por seu primeiro Pai (BENCI, 1977, p. 65, grifo do autor).

A escravidão aparece mais uma vez como fruto do pecado, pois, de acordo com a citação acima, os escravos são descendentes de Cam, isto é, de um pecador; dessa forma, todos os seus descendentes serão escravos; porém, os senhores, mesmo sendo filhos do pecado, parecem ter livre arbítrio. Nesse sentido, Benci propõe aos senhores que administrem seus escravos na concepção cristã, sendo assim, procura estabelecer um modelo, uma regra a ser seguida pelos senhores na relação com seus escravos a qual denominou de *Economia cristã*:

Isto é, regra, norma e modelo, por onde se devem governar os senhores Cristãos para satisfazerem às obrigações de verdadeiros senhores. Parece que cuidam muitos senhores que, por razão do senhorio, têm tão livre e absoluto domínio sobre os servos, como se fossem jumentos; de sorte que assim como ao jumento nenhuma obrigação deve seu dono, assim também nenhuma obrigação deve o senhor ao servo. Mas é engano manifesto, diz S. João Crisóstomo, porque também os senhores são servos dos mesmos que os servem. E a razão disto é, porque senhor e servo são de tal sorte correlativos, que assim como servo está obrigado ao senhor, assim o senhor está obrigado ao servo (BENCI, 1977, p. 50).

Assim para estabelecer as regras que conduziriam a relação senhor e escravo, Benci usou as normas da ética cristã, como podemos perceber no trecho citado abaixo:

Esta mútua e recíproca correspondência de obrigações entre senhores e os servos reconhece o Apóstolo na Epístola aos Colossenses. E por isso, depois de intimar aos servos que se sujeitem em tudo e obedeçam a seus senhores com simplicidade de coração, não tanto para agradarem aos olhos dos homens a quem servem, como aos olhos de Deus a quem temem; passa a falar com os senhores, e lhes encomenda que se hajam de sorte com os servos, que não faltem às obrigações da justiça e equidade; que foi o mesmo que dizer-lhes (comenta S. Anselmo) que lhes guardassem o direito natural e da razão: *Quod ius naturae, vel rationis exigit*. De maneira que a diversidade, que há entre o senhor e o servo, não consiste em que o servo esteja obrigado ao senhor e não o senhor ao servo; mas na diversidade das obrigações, que reciprocamente devem um ao outro (BENCI, 1977, p. 50).

Para Benci, um senhor cristão tem obrigações a cumprir com seus escravos, ressaltando que, ao escravo, se deviam o alimento, o ensino e o trabalho. Segundo Benci, o alimento deveria ser dado ao servo para que ele não desfalecesse; o ensino para que ele não errasse; e o trabalho para discipliná-lo e não o fizesse insolente. Nessas obrigações dos senhores para com os escravos, Benci fundou o discurso da *Economia cristã*:

E assim, nestas três palavras, *panis, disciplina, opus*, se compreendem todas as obrigações, que não são poucas as que se devem os senhores aos servos. Por isso nelas fundarei os discursos desta *Economia Cristã*, em que pretendo instruir aos senhores, e especialmente aos do Brasil, no modo com que devem tratar os escravos, para que façam distinção entre eles e os jumentos; a qual certamente não fazem os que só procuram tirar deles o lucro, que interessam no seu trabalho (BENCI, 1977, p. 52, grifo do autor).

Assim, após mostrar quais seriam, a partir de uma concepção cristã, as origens da escravidão, Benci passa a mostrar as normas, para que esse sistema se tornasse mais estável e menos violento. Dessa forma, destacamos a primeira obrigação dos senhores para com os servos, segundo Benci:

Deve o senhor ao servo o pão, para que não desfaleça: *panis, ne succumbat*. E debaixo deste nome de pão, conforme a frase hebréia, se compreende, primeiramente, tudo aquilo que conduz para a conservação da vida humana,

ou seja, o sustento, ou o vestido, ou os medicamentos no tempo da enfermidade (BENCI, 1977, p. 53, grifo do autor).

Benci, ao tratar do sustento que devia o senhor ao seu escravo, ressalta que os senhores eram obrigados a alimentá-los, uma vez que os escravos não podiam trabalhar para si, devendo trabalhar apenas para seu senhor. Destaca, ainda, que tudo o que adquiria um escravo era para seu senhor. Benci, como um homem profundamente ligado à Igreja, ao defender essa ideia, busca sustentação teórica nos ensinamentos religiosos, como podemos perceber na citação abaixo:

Assim o declarou o mesmo Deus a Adão, quando rebelando-se contra seu criador, o condenou como vil escravo a trabalhar na terra: *In sudore vultus tui vesceris pane tuo*, com o suor do teu rosto comerás o teu pão. Reparo que diga Deus a Adão, que o pão era seu, e que nele tinha direito, como em coisa sua, *pane tuo* (BENCI, 1977, p. 57, grifo do autor).

Benci (1977) argumenta que os senhores não devem tirar o sustento de seus escravos, pois nem Deus o tirou de Adão. Assim, percebemos que Benci compara Adão aos escravos e Deus aos senhores, pois, para o autor, a relação dos senhores com os escravos deve ser como a relação pai e filho, ou seja, o pai, assim como o senhor, tem a obrigação de dar o sustento, inclusive espiritual, e de educar seus filhos, o que, para Benci, significa torná-los cristãos. Exatamente por isso não admite que os senhores neguem sustento aos seus escravos, pois Deus não o negara a Adão.

Outra questão importante apresentada pelo pensador é que a fome pode levar os cativos a praticarem furtos para suprirem suas necessidades físicas; dessa forma quem pagará pelos furtos, se quem nega o sustento para com os escravos são os senhores?

E se o servo obrigado da necessidade furta para sustentar a vida; ainda que ele não cometa pecado, porque, como diz o provérbio, a necessidade não tem lei; quem duvida que peca o senhor, que por faltar ao escravo com os alimentos necessários, o necessitou a furta o alheio? E a razão é evidente. Porque, como diz o Direito, aquele faz o dano, que é ocasião e causa de se fazer o tal dano: *Verum est, eum, qui causam praebuit damni dandi, damnum dedisse*. Sendo pois os senhores, que faltam aos servos com o sustento, a causa dos furtos que eles cometem; quem duvida que ficam obrigados à restituição destes furtos, e a refazer todas as perdas e danos, que deles se seguem; e que não pode haver confessor, que os absolva destes pecados, sem que restituam primeiro o que furtaram seus escravos constrangidos da fome? Logo, se não quereis cair nestes pecados, e na obrigação destas restituições, dai de comer a vossos servos, ou dai-lhes tempo conveniente em que possam granjear (BENCI, 1977, p. 61, grifo do autor).

Para Benci, além do sustento corporal, os senhores também devem aos seus escravos o sustento para a alma. Segundo Benci, o alimento espiritual consiste em três coisas:

[...] a Doutrina Cristã, o uso dos Sacramentos, e o bom exemplo da vida⁴. E, suposto que neste lugar fala o Concílio particularmente com os Párcos e Pastores de Almas, não deixa contudo de falar também com os senhores, pois também de algum modo são Curas das almas de seus servos (BENCI, 1977, p. 84).

Nesse sentido, Benci insiste na educação religiosa dos escravos:

Nem se desculpam bem os senhores, que se escusam deste santo ministério, dando por causa a rudeza dos escravos, e dizendo que são brutos, que são boçais, e que são incapazes de perceber o que nos ensina e manda crer a Fé. Não se desculpam bem, torno a dizer; porque a esses mesmos brutos e boçais, e (ao que vos parece) incapazes, quer Deus que se ensine e pregue sua doutrina (BENCI, 1977, p. 86).

Diante das dificuldades de se doutrinar os escravos, como percebemos na citação acima, Benci (1977, p. 89) sugere que

quando não possais ou não queirais doutrinar por vós mesmos os vossos escravos, porque os não trazeis aos Colégios e Casas da Companhia, e aos mais Conventos das outras famílias Religiosas, onde há operários, que têm à sua conta ensinar os escravos no seu mesmo idioma; porque desta sorte se suprirá a vossa falta?

Porém, quando Benci ressalta a importância de se dar de comer aos servos, mesmo que esse alimento seja o espiritual, utilizando o nome de pão, ele refere-se também ao termo vestido; ou seja, não são menos obrigados os senhores a dar aos servos o alimento, com que se mantenham e sustentem, do que são obrigados a dar-lhes também o vestido, com que se cubram, pois na concepção do autor também lhes falta o vestuário.

E sendo pois obrigação precisa dos senhores vestir aos servos: como se acham senhoras, que não dando com que se vistam às escravas, as querem mui bem trajadas? E de que sorte hão de buscar elas estes trajos e estes vestidos? Pedindo-os de esmola? Se vós, que lhos deveis de justiça, lhos não dais: como lhos há de dar por caridade quem não lhos deve? Sabeis o que é isto? É querer que elas o comprem a preço de pecados. E queira Deus que o não façam melhor, ou pior, do que eu digo! Senão, dizei-me: de que e com que se traja a maior parte das escravas de todo o Brasil, senão à custa das ofensas que cometem contra Deus? E haverá senhores e senhoras, que obriguem ou consintam que suas escravas se trajem com as ofensas de Deus, e façam gala de sua culpa? Tomara saber onde está aqui o brio, o timbre e pundonor dos Portugueses (BENCI, 1977, p. 67).

O autor chama a atenção dos senhores em relação aos cuidados que devem ter com as vestimentas dos escravos e principalmente das escravas, relatando que a principal finalidade do vestuário é evitar que as ‘indecências’ fiquem à mostra, expostas aos olhos de todos

⁴ Esta foi a definição do Concílio de Trento.

(BENCI, 1977, p. 69). Benci cobra dos portugueses que vistam como cristãos e dignamente seus escravos.

Tirai-lhes logo todos esses trajos e dai-lhes o vestido que lhes deveis. Porque se vós lho não dais, e elas o granjeiam com ofensas de Deus: por conta de quem correm estes pecados? Por conta delas e vossa também; pois por lhes faltardes com o vestido, vindes a ser a principal causa de tantas culpas (BENCI, 1977, p.71).

Finalmente, o autor contesta os senhores que afirmam que não têm condições de dar aos escravos o vestuário.

A desculpa comum e vulgar dos senhores e senhoras do Brasil nesta matéria, é dizerem que suas posses não chegam a poder vestir tanto número de escravos e escravas. Boa razão era esta, se eu obrigasse a dar-lhes vestidos e galas de grande preço. Mas nem eu, nem Deus obriga a tanto; senão a cobrir de tal sorte os escravos, e principalmente as escravas, que não andem indecentemente vestidos. E se houver quem diga que nem com esse vestido, assim decente e de pouco custo, pode acudir aos seus escravos; eu lhe responderei, que se não tem posses para os vestir, não tenha posses para os ter (BENCI, 1977, p. 71).

De acordo com as citações acima, entendemos que, em matéria de vestimenta dos escravos, Benci destaca a necessidade de se dar o básico para esses cativos e, se acaso os seus senhores não tivessem condições de lhes fornecer tais vestes, como trata o autor, que assim não os possuíssem.

Benci atribui diversos significados ao termo ‘pão’, como medicamentos e o cuidado, que deviam os senhores aos seus escravos quando estes estivessem doentes, pois as doenças deixavam os escravos desamparados. Nesse sentido, Benci afirma que o único bem que possuía o escravo era a saúde, pois riqueza não podia alcançar, uma vez que todo o lucro pertencia ao senhor. Fazia apelos aos senhores para que tivessem compaixão dos servos enfermos e observa que

No Brasil (e queira Deus que só no Brasil) se acham senhores de entranhas tão compassivas e em tanta maneira duras, que logo que vêem os servos enfermos (principalmente se a doença pede cura dilatada e custosa) os desamparam, deixando-os à discrição da natureza, e indiscrição e rigor da enfermidade (BENCI, 1977, p. 74).

Para esses senhores que agiam dessa forma, Benci lhes recomenda:

A primeira é que não são dignos do poder e domínio, que têm nos escravos; a segunda, que não merecem ser contados no número de Cristãos; senão numerados entre os Gentios. Digo primeiramente que não são dignos do mando que têm, nem de ser senhores, os que não cuidam dos servos enfermos; e digo bem. E não sou eu só o que o digo, porque o dizem comigo as Leis Civil e Canônica; as quais em pena do grave delito que cometem os senhores desamparando aos servos no tempo da enfermidade e lançando-os

barbaramente de casa para os não curarem, decretaram que os mesmos senhores perdessem o domínio que tinham nos servos desamparados, e estes ficassem livres e forros. Ouvi como gravemente fala o Direito Civil: Se alguém lançar de casa ao seu servo enfermo, e o puser na rua, não tratando de o curar, ou não dando comissão a outrem para que lhe assista; este tal servo, ainda contra vontade de seu senhor, consiga no mesmo ponto a liberdade, e seja tido e havido por cidadão romano (BENCI, 1977, p. 75).

As ideias de Benci, ao que parece, estavam amparadas pelas Leis Civis, como podemos observar a partir da citação acima; porém, o autor se apoiava também nas explicações divinas, para convencer os senhores dos cuidados que haveriam de ter com seus servos:

Olhai bem, senhores, para a vossa obrigação e vede o que fazeis; porque faltando com o remédio e medicina ao vosso servo no tempo da enfermidade, provocais contra vós e contra todos os vossos a espada e vingança eterna. E talvez que esta seria a causa e razão total, pela qual experimentou o Brasil tantos e tão notáveis destroços das armas Holandesas trazidas por Deus da Europa para ruína e destruição da América. Ainda chora Olinda, feita cadáver e sepulcro de si mesma; a quem pode acompanhar a Baía, pois também viu cair por terra, destruídas à violência do fogo, as mais ricas e opulentas fábricas dos seus açúcares. Não obrigueis a Deus com tiranias a desembainhar a espada de sua indignação. Não desampareis aos vossos servos quando enfermos; assisti-lhes com o remédio e cura conveniente, pois lha deveis não menos que o sustento e o pão, para que não pereçam, *panis, ne succumbat* (BENCI, 1977, p. 81, grifo do autor).

Já em relação aos castigos, Benci ressalta que é uma obrigação do senhor e que, merecendo os escravos, estes deveriam ser punidos, porém esses castigos deveriam se limitar a açoites e prisões moderadas. Ainda, o autor defendia a ideia de que o escravo era nascido em meio a certa liberdade absoluta, nesse sentido, não conheciam a moral, ou seja, os escravos eram brutos e não conheciam a civilização:

Deixar o senhor viver o escravo à sua vontade, e por mais desordens que faça, dar tudo por bem feito ou (quando muito) passar com uma repreensão; é dar-lhe atrevimento, para que se arroje a todo gênero de pecados; pois nenhuma coisa aos homens dá mais ousadia para delinqüirem e soltarem a rédea aos vícios, do que saberem que não hão de ser castigados seus delitos. Grave e compendiosamente S. Bernardo. A impunidade (diz o Santo) ou falta de castigo é filha da incúria, mãe da insolência, raiz da audácia, e aumentada das transgressões e quebra das leis (BENCI, 1977, p. 127).

Para disciplinar os escravos, havia a necessidade de castigá-los, porém, segundo Benci era necessário verificar se eles realmente mereciam os castigos. Benci orienta para que os senhores não dessem ouvidos a tudo o que os outros falavam sobre os delitos dos escravos, ressaltando que os senhores deveriam ouvir primeiramente as justificativas dos escravos; e só então poderiam executar o castigo.

Nem só deve o senhor ouvir aos servos antes de chegar á execução do castigo; mas se ainda no mesmo tempo, em que está castigando, quiserem alegar suas razões e desculpas, não lho deve tolher o senhor, diz Plutarco. Daqui podeis inferir quão grande é a crueldade daqueles senhores, que, para que os servos não falem por si, nem ainda dêem gemidos no tempo do castigo, lhes mandam atravessar um pau na boca; como se desculpar-se e o gemer fosse alguma blasfêmia contra o mesmo senhor, que os manda castigar; sendo que quando assim fosse, ainda lho não deviam proibir (BENCI, 1977, p. 133).

Quando, então, os senhores tivessem ouvido os seus escravos, verificando que estes eram culpados, não há dúvida de que realmente deveriam castigá-los, caso contrário, estariam os senhores faltando com as suas obrigações; seria, dessa forma, um pecado, assim como se o castigassem inocentemente (BENCI, 1977). Benci estava tentando regulamentar a relação senhor e escravo.

Nesse sentido, Benci elenca várias recomendações sobre os castigos que deveriam os senhores aplicar aos escravos:

E se todas as vezes que o escravo falta a alguma de suas obrigações, houver seu senhor de descarregar sobre ele o castigo, em breve tempo não terá a quem castigar. O castigo é medicina da culpa; e os medicamentos, para quem façam efeito, não hão de ser mui continuados, porque a continuação faz que não obrem; pois como ensinam os Filósofos, o que se faz por costume muito continuado, não faz moça nem moção [...] O escravo calejado com o castigo já o não teme; e porque o não teme, não lhe aproveita. É o castigo como a guerra. A guerra mais espanta, temida que experimentada [...] (BENCI, 1977, p. 138).

Desse modo, era necessário que os castigos fossem moderados, assim essas punições não seriam entendidas como uma violência física, mas como uma forma de se disciplinar o escravo.

Ao advertir, desse modo, os senhores sobre os castigos para com os escravos, Benci chama a atenção desses senhores em relação aos sinais que Deus estaria enviando, como carestia, fome, pestes, etc., que seriam conseqüências das punições exageradas aos seus servos e também por ocupá-los nos domingos e dias santos, como podemos observar a seguir:

Agora ponderai bem esta conseqüência. Se as cinzas das fornalhas, em que os Israelitas eram obrigados por seus senhores a trabalhar com excesso, foram bastante para introduzirem no Egito esta terrível enfermidade; que maravilha é que experimente bexigas o Brasil? Que maravilha é que as cinzas das fornalhas, em que os senhores ocupam com tanta tirania aos servos, oprimindo-os com tão excessivo trabalho, não só de dia, mas também de noite, que maravilha, digo, é que Deus lhes infunda a mesma virtude, e que espalhadas pelos ventos, e inficionados os ares, causem bexigas, assim Brancos e livres, que se tratam como homens; e nos Pretos e cativos, que são tratados como brutos [...]. De tudo isto devem os senhores do Brasil aprender a haver-se de tal sorte com seus escravos, que os não oprimam com o

demasiado trabalho; pois vemos que o trabalho excessivo é a total causa deste terrível açoite e contágio das bexigas, com que Deus ainda continua e parece quer destruir e assolar rematadamente este Estado, privando aos mesmos senhores dos escravos, que tão inumana e barbaramente tratam (BENCI, 1977, p. 212).

Essa citação nos remete ao que Benci considera a quarta obrigação do senhor para com o escravo, que é o trabalho. Para o autor (BENCI, 1977), devendo, pois, os escravos merecer o que comem, justo é que trabalhem; e, sendo justo que trabalhem, justo é também que o senhor os ocupe e não os deixe ociosos. Principalmente no tempo em que isso escreve, pois tanto os apertava a carestia. O trabalho é abordado por Benci como forma de educação. O autor ainda nos fornece algumas explicações do porquê de se dar trabalho aos escravos:

A razão mais eficaz e urgente é a que dizíamos. Para que se não façam insolentes, e para que não busquem traças e modos com que se livrem da sujeição de seu senhor, fazendo-se rebeldes e indômitos [...] O trabalho pois é o melhor remédio para trazer os servos sujeitos e bem domados [...] O trabalho do servo é descanso do senhor; porque enquanto o servo fatigado do serviço anela e aspira a algum repouso, não cuida, nem trata de se rebelar contra seu senhor (BENCI, 1977, p. 175-176).

Observamos na passagem citada que, para Benci, o trabalho disciplinava e mantinha os escravos obedientes. Segundo Benci, o escravo ocioso poderia se rebelar e tentar livrar-se da escravidão.

O autor (BENCI, 1977) acrescenta, ainda, que os escravos são como os jumentos, que, estando ociosos, se fazem ‘manhosos e rebelões’ e à vista da carga logo passam aos coices por não admiti-la. Se o remédio dos jumentos são o jugo e as rédeas, é o serviço contínuo que amansa os escravos, tornando-os ‘obedientes’ e ‘humildes’. Para Benci (1977), muito menos devem consentir os senhores ócio aos escravos, para que estes não se façam insolentes contra Deus, desmandando-se em vícios e pecados. Sendo assim, o autor apresenta uma razão pela qual associa o ócio ao pecado:

[...] O ócio é a escola onde os escravos aprendem a ser viciosos e ofender a Deus [...] E como os pretos são sem comparação mais hábeis para o gênero de maldades que os brancos, por isso, eles com menos tempo de estudo saem grandes licenciados do vício na classe do ócio (BENCI, 1977, p. 178).

Conforme vimos, Benci vê no trabalho uma forma de disciplinar e conduzir os escravos à obediência às leis de Deus. Esse autor pretende elencar quais as obrigações dos senhores no governo dos escravos, ressaltando em primeiro lugar que deveriam dar o ‘pão’, para sustentá-los fisicamente, e o ‘pão’ espiritual, como alimento da alma. Em seguida, chama a atenção para que se corrijam os escravos com moderação; e, finalmente, o trabalho, porém de modo que não lhes oprima a vida; com o objetivo de que os mesmos senhores procurem

dar a execução todas essas obrigações, considerando a miserável condição de quem é escravo (BENCI, 1977).

Em síntese, percebemos que Benci se coloca contra alguns excessos do sistema escravista, e, nesse sentido, estabelece regras que orientavam os senhores no trato para com os seus escravos. O objetivo de Benci não é, pelo que notamos em sua obra, criticar a escravidão, mas denunciar as atitudes excessivas de alguns senhores em relação a seus escravos.

Dessa forma, concluímos que Antônio Vieira, assim como Benci, não tece críticas à escravidão, ambos procuraram explicá-la. Vieira buscou educar os escravos para servir com obediência a seus senhores, utilizando-se também de seus sermões para denunciar os abusos praticados com os escravos no Brasil.

Por fim, sobre o sentido da escravidão, é de grande importância abordarmos as ideias de Antonil⁵, que, assim como os demais pensadores a que recorreremos, destaca a sua visão sobre a necessidade dos escravos na vida dos senhores:

Os escravos são as mãos e os pés dos senhores de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente (ANTONIL, 1976, p. 89).

Para Vainfas (1986), a concepção de Antonil sobre a propriedade é aristotélica, pois, para o jesuíta, o escravo é parte do senhor, extensão física do seu corpo. Porém, o autor deixa claro que, como jesuíta, Antonil era portador de uma formação religiosa, introduzindo, vez por outra, imagens e preceitos de inspiração cristã, chegando a questionar alegoricamente a escravidão como algo natural.

⁵ Nasceu em Luca, na Toscana (Itália), em 1649. Estudou Direito Civil na Universidade de Perúsia e ingressou na Companhia de Jesus em 1667. Era professor de Humanidades e Repetidor de Retórica no Seminário Romano quando recebeu o convite de Vieira para acompanhá-lo na viagem para o Brasil, em 1681. Na Bahia, Andreoni foi professor de Retórica e Secretário de Antônio Vieira, assumindo posteriormente diversos cargos na Companhia de Jesus. No exercício de cargos importantes, estimulou a vinda de padres italianos e alemães, aos quais dava preferência na indicação das fundações docentes. Ao contrário de Vieira, opôs-se aos cristãos-novos e não defendeu a liberdade dos nativos, favorecendo em diversas ocasiões os interesses escravistas. Faleceu na Bahia em 1716. Sua grande obra foi a *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, publicada em Lisboa no ano de 1711. Andreoni escreveu sob o pseudônimo de André João Antonil (anônimo toscano) e dedicou o livro à canonização de José de Anchieta, em louvor à militância evangélica do jesuíta no século XVI. Utilizou o maior tempo da redação na primeira parte, relativo à economia açucareira, elaborada entre 1693 e 1698, e atualizada de 1704 a 1707. De 1707 a 1709, redigiu as partes relativas ao tabaco, às minas e à pecuária, contando, ao que parece, com a colaboração de outros autores, particularmente na parte da mineração. A obra de Andreoni foi retirada de circulação, e destruída por ordem régia, ainda em 1711. Segundo A. Mansuy, o fato se explica pela difícil conjuntura colonial (lutas dos emboabas, revoltados mascates) e portuguesa (pressões espanholas e francesas) – o que teria levado a Coroa a julgar a obra de Andreoni como um perigo à segurança portuguesa se caísse em mãos inimigas. Restaram, contudo, sete exemplares. *Da Cultura e opulência...* interessa-nos examinar os livros sobre a economia açucareira, que contém a maior contribuição de Andreoni à discussão da escravidão no Brasil colonial (VAINFAS, 1986).

Porém, Antonil (1976), em *Cultura e opulência do Brasil*, ressalta que não basta usar a força no sistema escravista. Era preciso agir com sensibilidade com os escravos, no sentido de atender a algumas de suas expectativas, como verificaremos a seguir:

Os que desde novatos se meterem em alguma fazenda, não é bem que se tirem dela contra sua vontade, porque facilmente se amofinam e morrem. Os que nasceram no Brasil, ou se criaram desde pequenos em casa dos brancos, afeiçoando-se a seus senhores, dão boa conta de si; e levando bom cativoiro, qualquer deles vale por quatro boçais (ANTONIL, 1976, p. 89).

Assim, Antonil parece estar preocupado com a vida dos escravos, porém, sua preocupação maior é de que estes dessem muitos lucros a seus senhores e conseqüentemente propiciassem o desenvolvimento colonial. Em Antonil, percebemos algumas práticas de mercado, ou seja, algumas ideias capitalistas, tais como:

Por isso, é necessário comprar cada ano algumas peças e reparti-las pelos partidos, roças, serrarias e barcas. E porque comumente são de nações diversas, e uns mais boçais que outros e de forças muito diferentes, se há de fazer a repartição com reparo e escolha, e não às cegas (ANTONIL, 1976, p. 89).

Assim como Benci, Antonil aborda questões como a relação senhor e escravo, alimentação e vestimentas dos escravos, sobre a enfermidade dos mesmos, a necessidade de ensiná-los na educação religiosa, entre outros aspectos.

[...] e sabendo também pedir-lhe perdão, quando erraram e encomendar-se-lhe para que os não castigue, com prometimento da emenda, dizem os senhores que estes não são capazes de aprender a confessar-se, nem de pedir perdão a Deus, nem de rezar pelas contas, nem de saber os dez mandamentos; tudo por falta de ensino, e por não considerarem a conta grande que de tudo isto hão de dar a Deus, pois (como diz S. Paulo), sendo cristãos e descuidando-se dos seus escravos, se hão com eles pior do que se fossem infiéis (ANTONIL, 1976, p. 90).

Além dos ensinamentos religiosos, Antonil (1976, p. 91) ressalta que no Brasil costumava-se afirmar que para o escravo eram necessários três P, a saber, pau, pão e pano; e, “posto que comecem mal, principiando pelo castigo que é o pau, contudo prouvera a Deus que tão abundante fosse o comer e o vestir como muitas vezes é o castigo, dado por qualquer causa pouco provada”, pois, segundo esse autor, havia situações em que os animais eram mais bem tratados do que os escravos, lembrando que isso não ocorria em geral no sistema escravista.

A orientação era para que não se castigasse antes de se averiguar, para não castigar inocentes, e, ao castigar, que se castigasse com açoites moderados ou os metesse em uma corrente de ferro por algum tempo ou tronco (ANTONIL, 1976).

Para Antonil, não era só a vontade do senhor que prevalecia, os escravos também tinham suas próprias vontades, como algumas horas de lazer, culto aos seus santos, como observamos na citação abaixo:

Negar-lhes totalmente os seus folguedos, que são o único alívio do seu cativo, é querê-los desconsolados e melancólicos, de pouca vida e saúde. Portanto, não lhes estranhem os senhores o criarem seus reis, cantar e bailar por algumas horas honestamente em alguns dias do ano, e o alegrarem-se inocentemente à tarde depois de terem feito pela manhã suas festas de Nossa Senhora do Rosário, de São Benedito e do orago da capela do engenho, sem gasto dos escravos, acudindo o senhor com sua liberalidade aos juízes e dando-lhes algum prêmio do seu continuado trabalho (ANTONIL, 1976, p. 92).

Desse modo, percebemos que a escravidão passou a ser refletida e analisada, a partir desses pensadores contemporâneos. Vieira, por exemplo, explica a existência da escravidão enquanto penitência e graça, ao mesmo tempo em que denuncia os abusos que os senhores cometiam em relação aos escravos. Para tal, utilizava os Sermões para chamar a atenção dos senhores pelos castigos desmedidos praticados contra os escravos. Benci procurou estabelecer normas para o sistema escravista, para que este se tornasse mais estável e menos violento, e demonstrar a necessidade de se aprofundar a reflexão acerca da escravidão. Para Antonil, a escravidão existia para conservar e aumentar a economia dos engenhos, e esta era a única forma existente - essa escravidão era sinônimo de afluência, isto é, de desenvolvimento econômico e não de atraso. Em relação aos demais contemporâneos, Antonil explicou o sistema escravista, de outra forma, pensando no desenvolvimento do sistema colonial. Por meio das reflexões realizadas pelos pensadores contemporâneos, concluímos que a análise em torno da escravidão foi realizada a partir do pensamento religioso, ou seja, esses pensadores buscavam, nas explicações religiosas, as justificativas para fundamentar a existência da escravidão no Brasil colonial.

Na historiografia brasileira, esse debate em torno da escravidão continuou a existir, porém, observamos que o pensamento religioso deixou de fundamentar a existência da escravidão. É importante lembrar que os pensadores contemporâneos iniciaram as reflexões acerca da escravidão, e suas ideias são utilizadas por muitos historiadores que analisam a escravidão no Brasil. A partir de então, percebemos a existência de um processo de amadurecimento dessas ideias. A escravidão passa a ser analisada a partir dos aspectos políticos, econômicos e sociais, e cada historiador passa a fazer uma análise em torno da escravidão no Brasil colonial, dando origem a um importante debate historiográfico.

1.2 AS CONSTRUÇÕES HISTORIOGRÁFICAS ACERCA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL COLONIAL

Entendemos que múltiplas leituras podem ser realizadas sobre a escravidão no Brasil, como de resto da História como um todo. Entre o grande número de historiadores que analisaram a colonização portuguesa e a escravidão no Brasil, cumpre destacar Caio Prado Júnior (1963), Gilberto Freyre (1969) e Sérgio Buarque de Holanda (1976) em razão da importância e da influência que exerceram sobre a historiografia brasileira contemporânea.

Percebemos entre esses autores um importante debate historiográfico, em que cada um deles apresenta um modelo explicativo sobre a escravidão no Brasil colonial. Caio Prado Júnior (1963), por exemplo, afirma que a escravidão americana não se filia, no sentido histórico, a nenhuma das formas de trabalho servil que vêm, na civilização ocidental, do mundo antigo ou dos séculos que o seguem; ela deriva de uma ordem de acontecimentos que se inaugura no século XV com os grandes descobrimentos ultramarinos e pertence inteiramente a ela. Para esse autor, com o descobrimento da América, a escravidão renasce das cinzas com vigor extraordinário, o que, para ele, teve importância capital. Para Caio Prado Júnior, o que caracteriza a sociedade colonial brasileira, até princípios do século XIX, é a escravidão, foi ela quem impulsionou o desenvolvimento da colônia.

[...] a escravidão brasileira tem características próprios; aliás, os mais salientes, têm-nos em comum com todas as colônias dos trópicos americanos, nossas semelhantes; e são tais características, talvez mais ainda que outras comuns à escravidão em geral, que modelaram a sociedade brasileira (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 267).

Ao tratar da escravidão no Brasil colonial, o autor se atém ao que é mais peculiar ao nosso caso, isto é, trata das características próprias do sistema escravista brasileiro, iniciando pela origem desta, ressaltando que ela não se liga ao passado ou tradição alguma. A escravidão

Surge assim como um corpo estranho que se insinua na estrutura da civilização ocidental, em que já não cabia. E vem contrariar-lhe todos os padrões morais e materiais estabelecidos. Traz uma revolução, mas nada a prepara. Como se explica então? Nada mais particular, mesquinho, unilateral. Em vez de brotar, como a escravidão do mundo antigo, de todo o conjunto da vida social, material e moral, ela nada mais será que um recurso de oportunidade de que lançarão mãos os países da Europa a fim de explorar comercialmente os vastos territórios e riquezas do Novo Mundo (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 268).

Prado Júnior (1963) faz uma crítica ao sistema escravista implantado no Brasil colonial, quando explica que esse sistema provocou uma devastação tanto das populações indígenas da América como das do continente negro, pelo fato de vir a nova escravidão, ao contrário do mundo antigo, desacompanhada de qualquer elemento construtivo a não ser de um aspecto restrito, puramente material, da realização de uma empresa de comércio, negócio este que foi produtivo apenas para seus empreendedores. No entanto, ressalta o autor que teria sido este um dos fatores da decadência da civilização ibérica, pois foram os países ibéricos que mais se engajaram nesse projeto. O autor ainda explica que a escravidão prejudicou muito mais as colônias americanas, pois “elas se formam neste ambiente deletério que ela determina; o trabalho servil será mesmo a trave mestra de sua estrutura, o cimento com que se juntarão as peças que as constituem. Oferecerão por isso um triste espetáculo humano” (1963, p. 269).

O autor faz uma comparação ilustrativa com a escravidão do mundo antigo, argumentando que, naquele, a escravidão se forneceu de povos e raças que muitas vezes se equipararam a seus conquistadores, se não os superaram; enquanto na América, tivemos o recrutamento de povos bárbaros e semibárbaros, arrancados do seu hábitat natural - nada mais se queria deles senão como instrumentos de trabalho. Podemos perceber, ainda, uma crítica moral de Caio Prado Júnior à escravidão colonial, pois o autor acredita que a escravidão poderia influenciar de forma negativa a formação moral e intelectual da sociedade.

Quando o autor (PRADO JÚNIOR, 1963) argumenta que a contribuição do escravo preto ou índio foi quase nula no processo de formação da sociedade brasileira, fica clara a ideia de que esses indivíduos contribuíram apenas como mão de obra escrava e agiam mais como fermento corruptor da outra cultura, a do senhor branco que se lhe sobrepunha.

Só se enxergava uma perspectiva: a remuneração farta do capital que a Europa aqui empantara. A terra era inexplorada, e seus recursos, acumulados durante séculos, jaziam à flor do solo. O trabalho para tirá-los de lá não pedia grandes planos nem impunha problemas complexos: bastava o mais simples esforço material. É o que se exigiu do negro e do índio que se incumbiriam da tarefa (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 271).

Percebemos, nesse sentido, que, para esse autor, o único objetivo dos colonizadores era o de utilizar os recursos naturais do seu território para a produção extensiva de um pequeno número de gêneros altamente remuneradores no mercado internacional, isto é, que geravam grandes lucros para a empresa colonial (PRADO JÚNIOR, 1963); para atingir tal objetivo, os negros africanos teriam contribuído de forma significativa. Por outro lado, e, segundo o autor, o negro estaria aqui desprovido de qualquer contribuição cultural,

consequência do próprio sistema escravista, que fez com que a cultura do branco predominasse.

Porém, o autor ressalta que o regime patriarcal estabelecido abrandava o contato de senhores e escravos, dando àqueles um quê de paternal e de protetor dos seus servos (PRADO JÚNIOR, 1963). Desse modo, o autor explica que o contato que o escravo doméstico mantém com seus senhores e com a sociedade branca em geral, é muito maior, muito mais íntimo se comparado ao das atividades propriamente produtivas.

Assim, no trabalho produtivo ou doméstico, os escravos estavam presentes em praticamente todas as atividades na colônia, o que acabou agindo sobre o conceito do trabalho, que se tornou ocupação pejorativa e desabonadora: “como todas as obras servis e artes mecânicas são manuseadas por escravos, dirá um observador perspicaz como Vilhena, poucos são os mulatos, e raros os brancos que nelas se querem empregar [...]” (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 277).

Afirma o autor que, nessas condições, não é de se admirar que tão pequena margem de ocupações dignas se destine ao homem livre.

Se não é ou não pode ser proprietário ou fazendeiro, senhor de engenho ou lavrador, não lhe sobrarão senão algumas raras ocupações rurais – feitor, mestre dos engenhos, etc.; algum ofício mecânico que a escravidão não monopolizou, e que não se torna indigno dele pela brancura excessiva de sua pele; as funções públicas, se, pelo contrário, for suficientemente branco; as armas ou o comércio, negociante propriamente ou caixeiro (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 277).

Porém, quando se tratava do comércio, o autor afirma que este era privilégio dos ‘reinóis’, isto é, os nascidos no Reino.

Os vindos do Reino, escreverá o Marquês do Lavradio, Vice-Rei do Rio de Janeiro, não cuidam em nenhuma outra coisa que em se fazerem senhores do comércio que aqui há e não admitirem filho nenhum da terra a caixeiros por donde possam algum dia serem negociantes; e daí abrangerem em si tudo que é comércio (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 278).

Em suma, o que verificamos é que os meios de vida, para os destituídos de recursos materiais, são na colônia escassos, abrindo um vácuo imenso entre os extremos da escala social, os senhores e os escravos, a pequena minoria dos primeiros e a multidão dos últimos (PRADO JÚNIOR, 1963).

Segundo o autor, existia ainda na colônia uma população composta por aqueles que vegetavam miseravelmente, como os caboclos, índios puros ou quase puros de outras partes da colônia, quilombolas - os fugidos da escravidão -, os agregados - aqueles que vivem à sombra de um senhor poderoso, em troca de proteção e auxílio -, e, por fim, os desocupados -

a casta numerosa dos ‘vadios’, que nas cidades ou nos campos se tornava preocupação constante das autoridades.

Caio Prado Júnior explica que a escravidão deslocou os indivíduos livres da maior parte das atividades e os forçou para situações em que a ociosidade e o crime se tornaram imposições fatais. A grande lavoura não abriu espaço para outras atividades: “e assim, todo aquele que se conserva fora daquele estreito círculo traçado pela grande lavoura, e são quase todos além do senhor e seu escravo, não encontra pela frente perspectiva alguma” (1963, p. 284).

O autor afirma, com base nessa passagem, que um grande número de indivíduos estavam inutilizados, perderam suas raízes, passaram então a vegetar à margem da ordem social, estes estavam desamparados, sem ocupação normal fixa e decentemente remuneradora. Desse modo, colocava-se no centro da vida social da colônia o grande proprietário.

Esta aristocratização não é apenas de nome, fruto da vaidade e da presunção dos intitulados. Constitui um fato real e efetivo; os grandes proprietários rurais formarão uma classe à parte privilegiada. Cercam-nos o respeito e prestígio, o reconhecimento universal da posição destacada que ocupam (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 287).

O autor lembra que essa situação tem sua origem no campo, onde se estabelece; porém, ela se transporta para os centros urbanos. Caio Prado Júnior (1963) afirma, ainda, que enquanto estes proprietários se constituíam de forma organizada, o restante da população se mantinha desorganizada.

Raças e indivíduos mal se unem, não se fundem num todo coeso: justapõem-se antes uns aos outros; constituem unidades e grupos incoerentes que apenas coexistem e se tocam. Os mais fortes laços que lhes mantêm a integridade social não serão senão os primários e mais rudimentares vínculos humanos, os resultantes direta e imediatamente das relações de trabalho e produção: em particular, a subordinação do escravo ou do semi-escravo ao seu senhor (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 340).

O autor conclui que o trabalho escravo nunca iria além do seu ponto de partida, ou seja, o esforço físico constrangido, que não educava o indivíduo, não o preparava para um plano mais elevado de vida humana, não lhe acrescentava elementos morais, pelo contrário, eliminava mesmo nele o conteúdo cultural que, porventura, tivesse trazido do seu estado primitivo (PRADO JÚNIOR, 1963).

Assim, o autor faz uma crítica ao modelo escravista implantado no Brasil, afirmando que os negros africanos contribuíram somente com sua força física, na formação da sociedade colonial, todo o seu valor teria se convertido ao trabalho, e eles teriam se convertido em propriedade dos senhores.

Caio Prado Júnior nos oferece uma série de recursos para analisarmos a escravidão no Brasil, porém, em razão da importância e originalidade desta, não podemos deixar de abordar as ideias de Gilberto Freyre sobre o tema. Em sua obra *Casa grande e senzala*, no capítulo I, intitulado *Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida*, este autor enfoca a história do amor, da vida cotidiana, vida rural e urbana, a intimidade nas casas, nas senzalas e, em suma, a formação do Brasil patriarcal sob o prisma cultural e também como se estruturavam essas relações. Ressaltamos que o autor apresenta, ainda, os aspectos positivos que contribuíram para a formação cultural da sociedade brasileira por meio do contato entre índios, portugueses e negros; é tomando como base esses processos que Gilberto Freyre analisa a formação da sociedade brasileira.

O autor analisa também os fatores que favoreceram a colonização portuguesa no Brasil, procurando a gênese da formação nacional em seu conjunto. Toma como ponto de partida a chegada do português ao Brasil com certo aparato tecnológico, o que justifica o sucesso da colonização baseada em uma sociedade agrícola, as condições, a estabilidade patriarcal da família, a regularidade do trabalho por meio da escravidão, a união do português com a mulher índia, ressaltando a aptidão do português para colonizar os trópicos brasileiros.

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos explica-se em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural de povo indefinido entre a Europa e a África. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana fervendo sob a europeia e dando um acre requinte à vida sexual, à alimentação, à religião; o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população brancarina quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura; o ar da África, um ar quente, oleoso, amolecendo nas instituições e nas formas de cultura as durezas germânicas; corrompendo a rigidez moral e doutrinária da Igreja medieval; tirando os ossos do Cristianismo, ao feudalismo, à arquitetura gótica, à disciplina canônica, ao direito visigótico, ao latim, ao próprio caráter do povo. A Europa reinando mas sem governar; governando antes da África (FREYRE, 1969, p. 6).

O autor explica a importância do contato dos portugueses com outros povos, desde a sua gênese, como os mouros, por exemplo; ressalta que a cultura portuguesa foi mista com características próprias, o que vai possibilitar facilmente a relação dos primeiros colonizadores com as índias, fato que pode ser explicado também pelas semelhanças existentes entre as índias e a lenda da ‘moura-encantada’, tipo delicioso de mulher morena e de olhos pretos, envolta em misticismo sexual, sempre de encarnado⁶, sempre penteando os

⁶ Segundo Gilberto Freyre, “é o vermelho [...] que o povo português vê em tudo que é maravilhoso: desde os trajos românticos das Mouras-Encantadas [...]” (1969, p.83).

cabelos ou banhando-se nos rios ou nas águas das fontes mal-assombradas, que os colonizadores vieram encontrar parecido, quase igual, entre as índias nuas e de cabelos soltos do Brasil (FREYRE, 1969).

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora. A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo prepara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual de raças de cor, invasoras ou vizinhas da Península, uma delas, a de fé maometana, em condições superiores, técnicas e de cultura intelectual e artística à dos cristãos louros (FREYRE, 1969, p. 12).

O sucesso dos colonizadores portugueses em se adaptar facilmente ao Brasil deriva, para Gilberto Freyre, do fato de os colonizadores não possuírem a ideia de superioridade racial, o que lhes permitiu misturar-se facilmente com outros povos. Outra circunstância ou condição que favoreceu o português tanto quanto a miscibilidade e a mobilidade, na conquista de terras e no domínio de povos tropicais, foi a aclimatabilidade, segundo o autor.

Nas condições físicas de solo e de temperatura, Portugal é antes África do que Europa. O chamado 'clima português' de Martone, único na Europa, é um clima aproximado do africano. Estava assim o português predisposto pela sua mesma mesologia ao contato vitorioso com os trópicos: seu deslocamento para as regiões quentes da América não traria as graves perturbações da adaptação nem as profundas dificuldades de aclimação experimentadas pelos colonizadores vindos de países de clima frio (FREYRE, 1969, p. 14).

Podemos observar que os colonizadores portugueses tiveram certa facilidade de se adaptarem ao clima tropical do Brasil, pois, de acordo com a citação acima, o clima de Portugal era semelhante ao da África, conseqüentemente parecido com o da colônia brasileira. Porém, Freyre destaca que, em relação ao clima a considerar, o encontrado pelos portugueses em 1500 era irregular, palustre, perturbador do sistema digestivo; clima na sua relação com o solo desfavorável ao homem agrícola e particularmente ao europeu, por não permitir nem a prática de sua lavoura tradicional regulada pelas quatro estações do ano nem a cultura vantajosa daquelas plantas alimentares a que ele estava há muitos séculos habituado (FREYRE, 1969).

Tudo aqui era desequilíbrio. Grandes excessos e grandes deficiências, as da nova terra. O solo, excetuadas as manchas de terra preta ou roxa, de

excepcional fertilidade, estava longe de ser o bom de se plantar nele tudo o que se quisesse, do entusiasmo do primeiro cronista. [...] Os rios, outros inimigos da regularidade do esforço agrícola e da estabilidade da vida de família. Enchentes mortíferas e secas esterilizantes – tal o regime de suas águas. E pelas terras e matagais de tão difícil cultura como pelos rios quase impossíveis de ser aproveitados economicamente na lavoura, na indústria ou no transporte regular de produtos agrícolas – viveiros de larvas, multidões de insetos e de vermes nocivos ao homem (FREYRE, 1969, p. 20-21).

O português encontrou na América tropical uma terra de vida aparentemente fácil; mas na verdade difícil para quem quisesse aqui organizar qualquer forma permanente ou adiantada de economia e de sociedade (FREYRE, 1969).

No entanto, o colonizador português do Brasil foi o primeiro, dentre os colonizadores modernos, a deslocar a base da colonização tropical da pura extração de riqueza mineral, vegetal ou animal, para a criação local de riqueza; ainda que riqueza, à custa do trabalho escravo, tocada, portanto, daquela perversão de instinto econômico em que cedo desviou o português da atividade de produzir valores para a de explorá-los, transportá-los ou adquiri-los. Desse modo, no Brasil, foi possível os portugueses iniciarem uma colonização em larga escala dos trópicos por uma técnica econômica e por uma política social inteiramente nova (FREYRE, 1969).

A sociedade colonial no Brasil, principalmente em Pernambuco e no Recôncavo da Bahia, desenvolveu-se patriarcal e aristocraticamente à sombra das grandes plantações de açúcar, segundo Gilberto Freyre.

A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado, nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador no Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbravava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América (FREYRE, 1969, p. 25).

A família patriarcal foi, para o autor, uma das bases para o sucesso da colonização portuguesa, pois muito contribuiu com este processo no Brasil; percebemos, por meio do texto citado acima, que as ações partiam das famílias patriarcais, evidenciando como exerciam o seu poder no Brasil colonial. Porém, todo esse sucesso da colonização portuguesa no Brasil dependia da regularidade do trabalho escravo. E é essa relação que se desenvolveu no Nordeste com o escravo africano, pois, “se o ponto de apoio econômico da aristocracia colonial deslocou-se da cana-de-açúcar para o ouro e mais tarde para o café, manteve-se o instrumento de exploração: o braço escravo” (FREYRE, 1969, p. 43).

Se o braço escravo estava presente em todos os setores da produção, o interesse do senhor era o de conservar, no negro, seu capital, sua máquina de trabalho; sendo assim, a

alimentação do negro podia não ser nenhum primor de culinária, mas faltar nunca faltava, segundo Freyre.

O escravo negro no Brasil parece-nos ter sido, com todas as deficiências do seu regime alimentar, o elemento melhor nutrido em nossa sociedade patriarcal, e dele parece que numerosos descendentes conservaram bons hábitos alimentares, explicando-se em grande parte pelo fator dieta [...] (FREYRE, 1969, p. 60).

Ainda segundo Freyre, os senhores de engenho procuravam obter do escravo negro, comprado caro, o máximo de esforço útil. O autor ressalta ainda que muitos dos grandes proprietários compreenderam que, se abusassem da energia dos negros africanos, essa mão de obra renderia bem menos, do que caso fosse bem conservada. A partir de então, passaram a explorar o escravo sem prejudicar sua eficiência.

Gilberto Freyre, em *Casa grande e senzala*, no capítulo intitulado *O colonizador português: antecedentes e predisposições*, procura explicar a existência da escravidão no Brasil. Assim, ressalta a importância do trabalho escravo na colonização, baseado na relação senhor e escravo, relação esta que o autor procurou destacar como ‘harmoniosa’.

O escravocrata terrível que só faltou transportar da África para a América, em navios imundos, que de longe se adivinhavam pela inhaca, a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos (FREYRE, 1969, p. 263).

Além de demonstrar como os senhores desenvolveram uma relação harmoniosa com os escravos negros, Freyre também procura destacar a grande necessidade da escravidão no Brasil colonial. Ressaltamos que, segundo o autor, era a única forma de se colonizar o Brasil.

No caso brasileiro, porém, parece-nos injusto acusar o português de ter manchado, com instituição que hoje tanto nos repugna, sua obra grandiosa de colonização tropical. O meio e as circunstâncias exigiram o escravo. Sentiu o português com seu grande senso colonizador que para completar-lhe o esforço de fundar agricultura nos trópicos – só o negro. O operário africano disciplinado na sua energia intermitente pelos rigores da escravidão (FREYRE, 1969, p. 336).

Freyre reconhece que só a colonização latifundiária e escravocrata teria sido capaz de resistir aos obstáculos enormes que se levantaram à civilização do Brasil pelo europeu, só a casa-grande e a senzala, o senhor de engenho rico e o negro capaz de esforço agrícola e a ele obrigado pelo regime de trabalho escravo poderiam vencer os obstáculos que se antepunham à colonização (FREYRE, 1969). É dessa relação senhor e escravo que o autor explica as origens da sociedade brasileira, buscando, por meio da casa-grande e da senzala, demonstrar o convívio social no Brasil colonial.

Outros autores, como Sérgio Buarque de Holanda, com sua obra *Raízes do Brasil*, têm grande valor histórico, assim como *Casa grande e senzala*, de Gilberto Freyre, pois nos permitem entender o processo de colonização e suas consequências na formação da sociedade brasileira. Em sua obra, Sérgio Buarque analisa o Brasil em sua dimensão histórica, política, econômica e cultural.

Para o autor, o sistema escravista aqui implantado colaborou na cultura do ócio, que, em sua visão, era uma das principais características do colonizador aventureiro, que veio para o Brasil.

Nas formas de vida coletiva podem assinalar-se dois princípios que se combatem e regulam diversamente as atividades dos homens. Esses dois princípios encarnam-se nos tipos do aventureiro e do trabalhador. Já nas sociedades rudimentares manifestam-se eles, segundo sua predominância, na distinção fundamental entre os povos caçadores ou coletores e os povos lavradores. Para uns, o objeto final, a mira de todo o esforço, o ponto de chegada, assume relevância tão capital, que chega a dispensar, por secundários, quase supérfluos, todos os processos intermediários. **Seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore** (HOLANDA, 1976, p. 13, grifo nosso).

Segundo Sérgio Buarque (1976), o que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custava ousadia, não riqueza que custava trabalho. A mesma, em suma, que se tinha acostumado a alcançar na Índia com as especiarias e os metais preciosos. Os lucros que proporcionou de início, o esforço de plantar a cana e fabricar o açúcar para mercados europeus compensavam abundantemente esse esforço – efetuado, de resto, com as mãos e os pés dos negros – mas era preciso que fosse muito simplificado, restringindo-se ao estrito necessário às diferentes operações.

O autor afirma, ainda, que não foi, por conseguinte, uma civilização tipicamente agrícola o que instauraram os portugueses no Brasil com a lavoura açucareira. Não o foi, em primeiro lugar, porque a tanto não conduzia o gênio aventureiro que os trouxe à América; em seguida, por causa da escassez da população do reino, que permitisse emigração em larga escala de trabalhadores rurais e finalmente pela circunstância de a atividade agrícola não ocupar então, em Portugal, posição de primeira grandeza⁷.

Desse modo, podemos afirmar que o Brasil assimilou características de outras culturas, inclusive no modo de praticar a agricultura, com a terra e no próprio costume. O modelo social implantado, de forma hierárquica, com inúmeros privilégios, viria a contribuir

⁷ Sérgio Buarque relata que “se em algum lugar a agricultura foi tida em desprezo – dizia – é incontestavelmente em Portugal. E antes de mais nada, o que faz o nervo principal de uma nação é aqui uma debilidade extrema” (1976, p. 19).

na formação da sociedade brasileira. Esse sistema, assim como a escravidão, acabou desvalorizando o trabalho e favorecendo os colonizadores que adquiriram riquezas, utilizando-se do trabalho escravo, pois, como explica Sérgio Buarque, os portugueses não viam com bons olhos o trabalho manual, o ideal para o português era ser ‘senhor’.

No capítulo II de *Raízes do Brasil*, intitulado *Trabalho & aventura*, Sérgio Buarque explica que existe uma ética do trabalho, como existe uma ética da aventura, ou seja, o indivíduo do tipo trabalhador só atribuirá valor moral positivo às ações que sente ânimo de praticar e, inversamente, terá por imorais e detestáveis as qualidades próprias do aventureiro, audácia, irresponsabilidade, entre outros aspectos; assim, para o português, nada lhe parece mais estúpido e mesquinho do que o ideal do trabalhador (HOLANDA, 1976). Desse pensamento é que surge a necessidade de se organizar o trabalho no Brasil colonial.

A abundância de terras férteis e ainda mal desbravadas fez com que a grande propriedade rural se tornasse, aqui, a verdadeira unidade de produção. Cumpria apenas resolver o problema do trabalho. E verificou-se, frustradas, as primeiras tentativas de emprego do braço indígena, que recurso mais fácil estaria na introdução de escravos africanos (HOLANDA, 1976, p. 17).

Segundo o autor, a presença do negro representou sempre fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais, pois os indígenas dificilmente se acomodavam ao trabalho acurado e metódico que exigia a exploração dos canaviais; sua tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos (HOLANDA, 1976). Desse modo, observamos que o indígena não se adaptava à escravidão, o que tornou o escravo negro necessário ao modelo de economia implantado aqui no Brasil colonial, pois, como já verificamos, os portugueses preferiam a riqueza fácil ao trabalho agrícola.

Todos queriam extrair do solo excessivos benefícios sem grandes sacrifícios. Ou, como já dizia o mais antigo dos nossos historiadores, queriam servir-se da terra, não como senhores, mas como usufrutuários, ‘só para a desfrutarem e a deixarem destruída’ (HOLANDA, 1976, p. 21).

Esse descaso com a terra pode ser justificado pela grande extensão de terras brasileiras, nesse sentido, não havia, por parte dos nossos colonizadores, certa preocupação com a terra. Sérgio Buarque explica que nossos colonizadores eram homens que sabiam repetir o que estava feito ou que lhes ensinara a rotina. Então, os portugueses aproveitaram os processos que os indígenas utilizavam com a terra, ditados pela lei do menor esforço e que se acomodassem às conveniências da produção em larga escala, “bem assentes no solo, não tinham exigências mentais muito grandes e o Céu parecia-lhes uma realidade excessivamente

espiritual, remota, póstuma, para interferir em seus negócios de cada dia” (HOLANDA, 1976, p. 22).

Sérgio Buarque (1976) ressalta que, além desses fatores, é importante acrescentar a ausência completa, ou praticamente completa, entre os nossos colonizadores, de qualquer orgulho de raça, o que justifica a aproximação de outras nações de estirpe latina e, mais do que delas, dos muçulmanos da África, o que se explica pelo fato de que os portugueses, em parte, e já ao tempo do descobrimento do Brasil, serem um povo de mestiços.

Neste caso o Brasil não foi teatro de nenhuma grande novidade. A mistura com gente de cor tinha começado amplamente na própria metrópole. Já antes de 1500, graças ao trabalho de pretos trazidos das possessões ultramarinas, fora possível, no reino, estender a porção do solo cultivado, desbravar matos, dessantrar pântanos e transformar charnecas em lavouras, com o que se abriu passo à fundação de povoados novos. Os benefícios imediatos, que de seu trabalho decorriam, fizeram com que aumentasse incessantemente a procura desses instrumentos de progresso material, em uma nação onde se menoscabavam cada vez mais os ofícios servis (HOLANDA, 1976, p. 22-23).

Para o autor, os portugueses já conheciam e utilizavam a mão de obra escrava africana no seu território e, ao colonizar o Brasil, não utilizaram outro tipo de força de trabalho além daquele fornecido pelo escravo negro, uma vez que já mencionamos o descaso dos portugueses em relação ao trabalho manual.

Com o correr do tempo não deve ter diminuído essa intrusão de sangue estranho, que progredia, ao contrário, e não só nas cidades. Em 1655, Manuel Severim de Faria pode lastimar que os mais dos lavradores se sirvam de escravos de Guiné e mulatos. E em fins do século seguinte, a célebre procissão dos Passos, em Lisboa, deveria ser espetáculo quase comparável ao que proporcionava qualquer cidade brasileira, daquelas onde o contingente negro fosse mais notável. Um visitante estrangeiro dizia em 1798 que participavam dos préstitos entre ‘quatro e cinco mil almas, sendo a maior parte constituída de negros e mulatos, de negras e mulatas’. Em outro depoimento, escrito setenta anos antes dessa data, atribuía-se à cor trigueira da gente portuguesa a efeito do clima e mais ainda ‘da mistura com os negros, muito ordinária no povo baixo’ (HOLANDA, 1976, p. 24).

Não podemos negar que existiam discriminações consagradas pelos costumes e que uma intolerância maior prevaleceu constantemente com relação aos ofícios de mais baixa reputação social, que pelas leis do reino derogam a nobreza. Ainda, segundo o autor, era esse um dos sérios empecilhos à constituição, entre nós, não só de um verdadeiro artesanato, mas ainda de oficiais suficientemente habilitados para trabalhos que requeriam vocação decidida (HOLANDA, 1976).

Outro empecilho vinha, sem dúvida, do recurso muito ordinário aos chamados ‘negros de ganho’ ou ‘moços de ganho’, que trabalhavam

mediante simples licenças obtidas pelos senhores em benefício exclusivo destes. Assim, qualquer pessoa com fumaças de nobreza podia alcançar proveitos derivados dos trabalhos mais humildes sem degredar-se e sem calejar as mãos (HOLANDA, 1976, p. 29).

Sérgio Buarque (1976) deixa evidente a influência dos negros, como escravos, na sociedade colonial, ressaltando algumas de suas características, como uma suavidade dengosa e açucarada, que invadiu desde cedo todas as esferas da vida colonial; porém, observamos, pelas citações acima e pela leitura de *Raízes do Brasil* como um todo, que as influências do processo colonizador não foram apenas positivas para a nova pátria que aqui construíram. Gilberto Freyre, por exemplo, procura destacar a grande necessidade da escravidão no Brasil colonial e, a partir daí, analisa as origens da formação da sociedade brasileira, por meio da relação senhor e escravo que se estabeleceu no Brasil colonial. Entre esses historiadores cujas reflexões procuramos demonstrar, destacamos Caio Prado Júnior (1963), que faz uma crítica ao modelo escravista implantado no Brasil. O autor procura demonstrar o verdadeiro “sentido da colonização”, ressaltando que a preocupação dos colonizadores era atender aos interesses do mercado externo. Para Caio Prado (1963), a escravidão instituída no Brasil para atender às necessidades do mercado europeu contribuiu para converter os negros africanos em propriedade dos senhores, o valor do negro era o trabalho que ele realizava. Porém, o escravo negro não era exatamente o que preocupava esses historiadores e sim a reflexão sobre a escravidão enquanto instituição. Nesse sentido as novas abordagens historiográficas propõem uma mudança no papel dos escravos negros na sociedade colonial - o escravo visto como coisa passa a ser visto como agente do processo histórico.

1.3 NOVAS ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE A ESCRAVIDÃO COLONIAL

Após tentarmos demonstrar as visões de Caio Prado Júnior (1963), Gilberto Freyre (1969) e Sérgio Buarque (1976) sobre a implantação do sistema escravista no período colonial no Brasil, abordaremos algumas interpretações que surgiram após a década de 1980 sobre o referido período e a escravidão no Brasil; visões que diferem da estabelecida por Gilberto Freyre (1969), por exemplo, da ‘democracia racial’ presente na obra *Casa grande e senzala*.

Ressaltamos que as visões de Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre e outros de sua geração não tinham como preocupação o ‘escravo’, o homem ou a mulher escravizada. Eles estavam preocupados com a instituição escravidão. Já a nova geração de historiadores preocupa-se com o indivíduo escravizado, ou seja, o ‘escravo’. Para abordarmos essa nova

perspectiva historiográfica, utilizamos as visões de João Fragoso e Manolo Florentino (2001) e Silvia Lara (1988).

João Fragoso e Manolo Florentino realizam um importante debate historiográfico em *O arcaísmo como projeto*, destacando os modelos explicativos da sociedade e economia colonial e, ao mesmo tempo, realizando algumas críticas a determinadas visões historiográficas, como as de Caio Prado Júnior, por exemplo. Fragoso e Florentino apresentam novos estudos sobre o escravismo colonial e o funcionamento da colônia, explicando-os a partir do tráfico atlântico, contrapondo-se à ideia de que a colônia era extremamente dependente da Metrópole portuguesa, ideia esta defendida por Caio Prado Junior (1963).

Implícita ou explicitamente, todos os autores até aqui visitados compartilham a ideia de que a perenidade da escravidão se tornava imprescindível a existência de um fluxo externo, contínuo e economicamente viável de mão-de-obra para o Brasil. O tráfico Atlântico é, pois, um problema central nos clássicos modelos explicativos de nossa história colonial. Tal centralidade pode ser expressa pelo fato de terem aqui desembarcado quase quatro dos cerca de 10 milhões de africanos importados pelas Américas entre os séculos XVI e XIX. Para que se tenha uma ideia do significado de tal cifra, a segunda maior área receptora, o Caribe britânico, recebeu pouco menos da metade desse volume (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 36).

Os autores reconhecem que a estrutura de funcionamento e o modo de inserção do comércio de africanos na lógica econômica e social da Colônia guardam importantes diferenças em se tratando de um autor ou de outro e mesmo entre trabalhos que compartilham perspectivas semelhantes, observando ainda que são marcantes os pontos de confluência entre eles.

Desse modo, se a reprodução física dos homens corresponde, no plano econômico, à reprodução da força de trabalho, então o comércio negreiro internacional configura um elemento central para o cálculo econômico escravista, dele dependendo a própria reprodução da empresa colonial (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 36-37).

Nesse sentido, os autores (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001) destacam que, embora alguns pensadores analisem o tráfico como um fluxo contínuo e barato, estes tomam a África apenas uma espécie de grande e passivo viveiro humano, não questionando as razões de o continente negro poder ter oferecido escravos durante uma longuíssima duração e a custos tão baixos. Após analisar as diferentes abordagens historiográficas sobre a economia colonial, os autores apresentam uma nova abordagem a partir do desenvolvimento econômico de Portugal, controlado pelo Antigo Regime, como podemos observar abaixo.

Se tomarmos o século XVIII lusitano, observaremos o amplo domínio de estruturas agrárias tradicionais, configurando, em princípio, a típica paisagem do Antigo Regime: a aristocracia controlava, direta ou indiretamente, metade das terras e seus pares eclesiásticos cerca de 30%. A cidade não se desenvolvia, travada pelo predomínio de atividades eminentemente mercantis e administrativas. A indústria era sinônimo de produção artesanal assentada em pequenas e médias oficinas, sendo exceção a manufatura mais complexa (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 42).

Os autores demonstram que a agricultura era incapaz de prover recursos necessários à manutenção da sociedade portuguesa; segundo eles, essa era uma tendência que se agravava há muito tempo. Desse modo, o desenvolvimento Ultramar se fez importante para transformar essa estrutura.

A colonização ultramarina transformou-se em precondição para a perpetuação dessa estrutura. Como resposta inicial às dificuldades de uma sociedade aristocrática abalada pela crise do século XIV e a necessidade de afirmação de um jovem Estado Nacional, a Expansão Marítima e a ulterior colonização americana modificariam a antiga sociedade e economia lusitanas para preservá-las no tempo. Eis o papel da transferência da renda colonial para a Metrópole: a manutenção de uma estrutura parasitária, consubstanciada em elementos como a hipertrofia do Estado; a hegemonia dos Grandes da aristocracia que, direta ou indiretamente, viviam dos recursos do Ultramar; e o sustento de categorias sociais como o fidalgo-mercador e de sua contrapartida, o mercador-fidalgo (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 43).

Segundo os autores, começava a desenhar-se uma política para a qual a expansão para além-mar surgia como possibilidade de fortalecer o Estado e afirmar a nova dinastia; ou seja, o Ultramar surgia como base do Estado Nacional constituído à sombra da realeza e que, ao mesmo tempo, se afirmava à custa da aristocracia, embora lhes garantisse os meios de sustento.

Em resumo, a Expansão Marítima serviu ao fortalecimento da autoridade estatal. À aristocracia fundiária em crise, permitiu contrabalançar a queda das rendas agrícolas derivada da depressão agrária e, posteriormente, fazer frente à contínua pobreza do Reino. Por fim, para os demais grupos sociais o Império aparecia como a possibilidade de enriquecimento e melhoria de *status* (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 51, grifo do autor).

Porém, é importante lembrarmos que a atividade comercial lusitana tinha por fim último a permanência de uma sociedade arcaica, não chegando a assumir os contornos revolucionários que desempenhavam em outros países (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001). Segundo esses autores, o capital mercantil metropolitano voltava-se quase que integralmente para a apropriação do resultado final da atividade econômica colonial; ou seja, sobre o trabalho dos cativos, contido no fluxo comercial entre o Brasil e Portugal, e que tal situação

constituiu, em si mesma, a primeira variável que ajudava a modelar a economia colonial: “em face de um projeto colonizador que prescindia de uma burguesia metropolitana forte, era teoricamente fácil à economia colonial adquirir certa autonomia, desde que fosse capaz de reproduzir seus fatores constitutivos” (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 54).

João Fragoso e Manolo Florentino (2001) argumentam que, de acordo com os modelos explicativos que analisaram, tais fatores redundariam em uma agricultura extensiva, cuja reiteração temporal dependeria, sobretudo, da existência de uma oferta elástica de homens, terras e alimentos, e que esses fatores, assim combinados, se adequariam a um quadro geral caracterizado por baixos níveis de capitalização e técnicas agrícolas rudimentares. Ressaltam que, ao assumir as terras, isso se constituía efetivamente em recursos abertos e verifica-se que alimentos e cativos se inseriam no processo de reprodução da agroexportação por meio do mercado; ou seja, a estrutura de produção colonial gerava seus mercados de homens e alimentos, o que, por sua vez, viabilizava a aparição de circuitos internos de acumulação para além das trocas com a Europa.

A mão-de-obra cativa era reproduzida na África, por mecanismos não-econômicos, e tinha por fundamento a montagem e/ou consolidação de hierarquias sociais internas ao continente negro. Por estar calcada na violência, tal reprodução implicava a apropriação de trabalho social alheio, o que, por seu turno, redundava em baixos preços da mercadoria humana. A isto se agregava a existência, no próprio espaço colonial, de um amplo mosaico de formas de produção não capitalistas – que se utilizavam do trabalho escravo, da peonagem, do camponês etc. -, geradoras de uma oferta de alimentos e de insumos básicos e baixo custos (FRAGOSO; FLORENTINO, 2001, p. 55).

Desse modo, homens e alimentos constituíam duas das principais variáveis do que os autores designaram de ‘mercado atlântico’. Assim, uma economia estruturada, marcada pelo controle de fatores baratos de produção, desfrutava de uma relativa autonomia em face das flutuações do mercado internacional, segundo os autores.

Já Silvia Lara (1988) não nega o que já foi feito na historiografia sobre a escravidão no Brasil; por escrever no período em que as novas ideias estão ainda em formação, a autora ainda busca a discussão da ‘escravidão’, para, somente depois, discutir o escravo. Porém, a partir da década de 1980, passa a ver algo de positivo nos negros, tentando combater as teses acerca do escravo ‘coisa’. Nessa perspectiva, o escravo torna-se pessoa, um agente da História. Silvia Lara (1988) analisa as relações sociais existentes no Brasil no final do século XVIII e no início do século XIX, a partir da relação senhor e escravo, demonstrando que essa relação não se pautava apenas na violência como algumas vertentes procuravam evidenciar.

Silvia Lara (1988) enfatiza que nos 30 anos anteriores à publicação de seu trabalho, a maior parte dos estudos realizados sobre a escravidão empreendeu uma revisão sistemática das teses sobre a benevolência e suavidade da escravidão, enfatizando que não só a realidade da escravidão era dura, bárbara e cruel, mas também que a própria violência era inerente ao sistema escravista, o que constituía uma de suas principais formas de controle social e manutenção. A autora ressalta que esses estudos lutavam contra o mito de uma pretensa democracia ou harmonia racial existente no Brasil, tese imediatamente correlata àquela da suavidade da escravidão. Esses estudos retomavam, segundo a autora, os termos abolicionistas da qualificação negativa da escravidão e da afirmação de que o ‘estado violento de compressão da natureza humana’ impediam a integração do escravo negro na sociedade de classes.

Nestes termos, a ênfase na violência da escravidão estava também associada à denúncia da coisificação do escravo, transformado em mercadoria, despojado de suas qualidades humanas e submetido a péssimas condições de vida e de trabalho. A humanidade do escravo afluía apenas quando este cometia uma ação criminosa, quando fugia ou se aquilombava, ou dependia de iniciativas senhoriais de ensinar ofícios ao trabalhador cativo (LARA, 1988, p. 20).

A autora deixa evidente, nesse sentido, que seu objetivo vai muito além dessas questões, como caracterizar a escravidão como ‘suave ou cruel’; o que realmente lhe interessa é analisar os mecanismos que deram origem à escravidão, questionar suas limitações e justificativas e, especialmente, recuperar o modo como senhores e escravos viviam e percebiam sua prática. A autora vai além, mergulhando nas vivências senhoriais e escravas da escravidão, na dinâmica de seus confrontos cotidianos, nas relações de luta e resistência, acomodamentos e solidariedades vividos e experimentados por aqueles homens e mulheres coloniais (LARA, 1988).

De acordo com Silvia Lara (1988), a violência no sistema escravista conservava obedientes os escravos, obrigando-os ao trabalho e mantendo-os submissos e que, mesmo sendo questionada, fazia parte da dominação dos senhores sobre seus escravos; ressalta ainda que a “violência do senhor era vista como castigo, dominação e a do escravo, como falta, transgressão, violação do domínio senhorial, rebeldia e que de modos diferentes sempre estiveram presentes no mundo colonial, fazendo-o funcionar, produzir ou não” (LARA, 1988, p. 21).

Assim eram vistos os escravos, que, segundo a autora, dominados ou explorados no mundo colonial, muitas vezes foram esquecidos e sufocados pelo silêncio ao longo dos séculos. Ela ressalta ainda a falta de fontes sobre esses sujeitos históricos.

No primeiro capítulo de *Campos da violência*, intitulado *Controle social e reprodução da ordem escravista*, Silvia Lara (1988) destaca que, além da exploração colonial, havia ainda outra forma de exploração, que seria aquela efetivada pelo senhor sobre o trabalho escravo; ressalta que era esse o modo da produção das riquezas acumuladas na Metrópole e ainda a base sobre a qual esteve fundada a exploração colonial. Havia, então, duas formas de dominação, a senhorial, presente na relação senhor e escravo, e a colonial, presente na relação Metrópole e Colônia.

Nessa relação colonial, a Coroa concedia vários privilégios aos senhores de engenho a fim de promover a cultura da cana-de-açúcar, para que as fazendas não interrompessem a produção. Além disso, regulava o tráfico de negros africanos, de maneira a manter uma oferta regular de cativos, necessária à produção colonial, ao mesmo tempo em que assegurava a transferência da renda do setor produtivo para o comercial, tentando equilibrar os ganhos dos negociantes metropolitanos e da própria Coroa (LARA, 1988).

Preocupada com a continuidade da produção escravista e com a remessa dos lucros (provindos também dos tributos sobre o tráfico), a Metrópole não só garantiu o abastecimento de mão-de-obra como também interveio em outros aspectos da economia que asseguravam a exploração colonial, salvaguardando a exploração senhorial (LARA, 1988, p. 34).

Observamos, nesse sentido, que a escravidão e o escravo não podiam ser contestados, pois eram vistos como fonte de lucros, objetos de comércio e mão de obra produtiva. Silvia Lara afirma que a Coroa interferia na repressão às rebeliões e legislava, também, sobre as fugas dos quilombos, chegando muitas vezes a expulsar da Colônia os que opinassem contrariamente à escravatura, temendo as agitações dos escravos negros. Para tal, a Coroa controlava até mesmo a entrada das ideias de liberdade aqui no Brasil.

Numa carta de 21 de fevereiro de 1792, dirigida a Conde de Rezende, Martinho de Mello e Castro mandava permitir a entrada, nos portos da Capitania, de dois navios franceses de uma expedição científica. Mas recomendava toda a vigilância, em virtude das idéias de liberdade e igualdade que anarquizavam a Europa: '[...] com a propagação destes abomináveis princípios atearam os mesmos clubes nas colônias francesas o fogo da revolta e da insurreição, fazendo levantar os escravos contra seus senhores e excitando na parte francesa da Ilha de S. Domingos uma guerra civil entre uns e outros, em que se cometeram as mais atrozes crueldades [...]' (LARA, 1988, p. 35).

Havia, portanto, interesse por parte da Metrópole e também dos senhores em manter a escravidão. Para a Metrópole, a exploração escravista colonial interessava em nível geral (do todo da Colônia); enquanto, para o senhor, ela era fundamental para a continuidade do seu empreendimento particular; em síntese, à Metrópole interessava predominantemente o

controle colonial, enquanto, à classe senhorial, o controle escravista (LARA, 1988). Ressaltamos que, além do comércio, a maior preocupação metropolitana era com as fugas dos escravos. Segundo Silvia Lara, a preocupação com as fugas esteve sem dúvida presente nas determinações metropolitanas; como “nas Ordenações portuguesas, há títulos específicos contra os que dão ajuda aos escravos fugidos, e muitas são as Cartas Régias que tratam das penas para as pessoas que encobrem ou vendem mantimentos aos fugitivos” (LARA, 1988, p. 38).

O principal objetivo de reprimir as fugas estava na preocupação constante de manter a produção. Consequentemente, de acordo com Silvia Lara, a Metrópole tinha também interesse em manter a relação senhor-escravo, porque isso implicava a produção escravista. Nesse contexto, a Coroa portuguesa não contava com recursos eficientes para garantir a continuidade da dominação do senhor sobre seus escravos; assim, garantia a dominação e exploração coloniais e a exploração escravista, porém, quanto à continuidade da dominação senhorial sobre os escravos, sua intervenção se dava somente fora da unidade de produção (LARA, 1988).

Nessas condições, a autora questiona, então, quais seriam os mecanismos encarregados de assegurar a continuidade da dominação do senhor sobre seus escravos, perpetuando a relação senhor-escravo e garantindo a exploração escravista. Desse questionamento, ela ressalta que vários autores, preocupados em explicar as razões que promoveram a escravização dos africanos, voltaram-se para os primórdios da expansão ultramarina, constatando que, para além de interesses propriamente mercantis e políticos, as intenções de propagar a fé cristã e promover a conversão dos infiéis se faziam presentes.

Deste modo se justificava a escravidão: enquanto proselitismo, movimento de conversão e catequese. Diríamos melhor, porém, que assim se justificava a escravização, não a escravidão. Uma vez cristão, por que continuaria o converso escravo? Mesmo assim, a questão da conversão do escravo africano percorreu todo o período colonial, em todos os níveis ‘colonizadores’. Basta lembrar as constantes leis sobre a boa catequese que devia anteceder o batismo dos negros, as numerosas cartas do Rei aos governadores das possessões d’além-mar a respeito do mesmo assunto e as constantes reclamações dos jesuítas a prelados contra os senhores de escravos que não cuidavam de ensinar-lhes os mandamentos cristãos (LARA, 1988, p.42).

A autora destaca que a catequese e a conversão eram justificativas apenas do ponto de vista do escravizador ou do senhor e nunca do ponto de vista do escravo, pois, para este, nada parecia ‘justificar’ seu apresamento e escravidão. A catequese conseguia ‘desculpar’ as consciências senhoriais, não prendia o escravo à sua condição e não o fazia trabalhar. Assim,

o motivo religioso permanecia fechado em apenas um dos polos da relação entre senhores e escravos e, não atravessando a relação entre esses dois polos, não a explicava, nem a promovia (LARA, 1988).

Desse modo, a partir da década de 1980, surgem novos estudos que deixam de privilegiar apenas o ponto de vista dos senhores, ou que privilegiavam apenas os senhores como sujeitos históricos. Nesse sentido, é inegável a importância dos estudos de Silvia Lara (1988) que analisa a figura dos escravos a partir de seus costumes, lutas, resistências, acomodações e solidariedades presentes no cotidiano daqueles homens e mulheres.

Silvia Lara (1988) descreve que a maior parte da bibliografia relativa à resistência escrava, por exemplo, tende a privilegiar o estudo dos grandes quilombos, rebeliões e insurreições; alguns mencionam ainda práticas individuais, como suicídios, abortos, descuidos no trabalho, entre outros aspectos, porém, a análise sobre as faltas, crimes e rebeldias escravas aparece contraposta aos castigos, sendo frequente encontrarmos na bibliografia a afirmação de que a resposta escrava a uma dominação essencialmente violenta era também violenta.

Ora, ao longo deste trabalho nos deparamos com escravos que formalmente reiteraram as expectativas senhoriais de fidelidade, obediência e trabalho assíduo para obter suas alforrias ou cumprimento de tratos sobre alimentação e vestuário, escravos que aproveitaram a ocasião de sua própria venda para escolher seu senhor, que se recusaram a certos trabalhos, fugitivos que, depois de capturados, tentavam ainda esconder-se de seus senhores através de respostas propositalmente erradas nos Autos de Inquirição. Do mesmo modo, encontramos cativos armados que invadiam terras, destruíam casas e lavouras, ameaçavam, feriam ou matavam pessoas sob ordens senhoriais, que se aproveitavam do poderio de seus senhores para ações de vingança contra outros escravos, de senhores rivais ou não (LARA, 1988, p. 344).

Inegavelmente, segundo a autora, essas são formas de resistência, e muitas delas constituem ações de resistência e ao mesmo tempo de acomodação, recursos e estratégias variados de homens e mulheres que, em situações adversas, procuravam salvar suas vidas, criar alternativas e defender seus interesses (LARA, 1988).

Além das várias formas de resistências dos escravos negros, Silvia Lara lembra a questão da liberdade de circulação dos escravos para além das unidades produtivas, pois estes estavam envolvidos em um círculo de relações pessoais que se encarregava de identificar os cativos e reafirmava sua condição mesmo que estivessem fisicamente longe de seus senhores.

A autora relata, ao longo de seus estudos, que encontrou escravos que pediam a 'faculdade de procurar senhor', que se recusaram a ser vendidos a um novo senhor, participando do próprio contrato de compra e venda, ou que apelaram para uma relação de apadrinhamento no sentido de obter sua alforria ou um senhor que julgassem menos cruel. A

autora encontra as situações mais adversas, como, “ainda, escravos que se recusaram a realizar determinados serviços para seus senhores e, até mesmo, um senhor que chegou a reconhecer que, em determinados casos, os escravos não estavam obrigados a prestar obediência a seus senhores” (LARA, 1988, p. 352).

Silvia Lara (1988) afirma que, para compreendermos tais situações, não basta simplesmente constatarmos que os escravos eram, ali e em determinado momento, coisa e, depois e acolá, pessoa. Participar do próprio contrato de compra e venda, escolher seu senhor ou recusar-se a realizar determinado trabalho eram ações e escolhas efetivadas pelos escravos enquanto escravos, reconhecidas e aceitas pelos senhores, as quais nos revelam o quanto a relação escravista era construída nos confrontos e dinâmicas que envolviam cotidianamente senhores e cativos, enquanto agentes dessas relações.

Quando encontramos escravos que saíam à noite pelos caminhos, que no domingo iam ao povoado próximo e retornavam à fazenda de seu senhor, escravos que possuíam direitos sobre moagem de canaviais, roças, leitões ou escravos – sem que isso lhes tirasse a condição de cativos ou questionasse o domínio senhorial -, devemos, necessariamente, rever imagens fixadas pela historiografia tais como a de que ‘o escravo auto-representava e era representado pelos homens livres como um ser incapaz de ação autônoma’, agindo sempre em função dos interesses e da vontade do senhor (LARA, 1988, p. 353).

A autora afirma, desse modo, que tais concepções, ao salientar a coisificação e a alienação do escravo, restringem-lhe a humanidade à sua ação criminosa, as ações de resistência explícita, como a fuga e o quilombo, ou a iniciativas senhoriais de ensinar ofícios ao trabalhador cativo. O escravo, assim caracterizado, anula a possibilidade de entendê-lo como ser que agenciava sua vida enquanto escravo, resistindo e se acomodando, e que a relação senhor-escravo era fruto dessa dinâmica.

Silvia Lara (1988) conclui que é necessário deixar de trabalhar com categorias abstratas, construídas de conceitos pré-estabelecidos do que seja ser coisa ou pessoa, ser cruel ou benevolente, ser senhor ou escravo, para recuperarmos o modo como aqueles homens e mulheres construía e acionavam essas noções.

Assim, concluímos que essa vertente trabalhada por Silvia Lara (1988) tenta recuperar os escravos como sujeitos históricos e agenciadores de suas próprias vidas, não apenas como vítimas; é, também, uma tentativa de desmistificação e reinterpretação dos estereótipos lançados pelas diversas correntes historiográficas. Como percebemos, as gerações anteriores de historiadores não se preocupavam em analisar os escravos, como estes agiam ou pensavam, estavam preocupadas com a instituição escravista. A partir daí, a questão passa a ser outra, a

nova geração de historiadores passa a valorizar o homem, a mulher ou a criança escravizada. Resgata o 'indivíduo' escravo e seu papel ativo na História. Vale ressaltar que essa geração anterior também analisava o indivíduo, porém, de outro ponto de vista. Gilberto Freyre (1969), por exemplo, ao tratar da formação da sociedade agrária no Brasil, destaca o trabalho escravo e seu papel no processo de miscigenação, que muito contribuiu na formação do povo brasileiro. Enquanto outros autores como Caio Prado (1963) partem da questão econômica para explicar a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, é importante ressaltar que o escravo estava inserido nas pesquisas das gerações anteriores, porém, as ações deles individuais ou coletivas não eram analisadas com profundidade.

Silvia Lara (1988) analisa o escravo, dando voz ao indivíduo. Isso corresponde a uma mudança na perspectiva historiográfica. Com a 'crise dos paradigmas', os historiadores deixam de estudar a história estrutural e de longa duração, como a escravidão, e passam a se dedicar ao estudo dos homens de 'carne e osso', os indivíduos, isto é, os escravos.

CAPÍTULO II

OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

2.1 UMA BREVE HISTÓRIA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO BRASIL

Neste capítulo traçamos a trajetória percorrida pelo livro didático, fazendo referência aos programas do livro, inclusive dos atuais; nesse sentido, é fundamental seguirmos as reflexões realizadas por Laurence Hallewell (1985), em seu clássico, *O Livro no Brasil*, e o *Guia de livros didáticos* (2011). A partir daí, teremos a oportunidade de conhecer resumidamente o processo de distribuição dos manuais didáticos aos alunos das escolas públicas do Estado do Paraná e como eles são utilizados. Só então analisamos de maneira sistematizada esses manuais, e como retratam a escravidão no Brasil no Período Colonial e, nesse contexto, como o negro, enquanto escravo, foi retratado nos livros didáticos de História, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2011 (PNLD) e que selecionamos para nossa pesquisa.

Segundo Hallewell (1985, p. 143-144), os primeiros livros escolares brasileiros foram impressos pela Imprensa Régia⁸. Essa primeira tentativa deveu-se às guerras napoleônicas, que interromperam os suprimentos normais da Europa. Depois que estes foram restabelecidos, nos contatos com Portugal, durante muitos anos, pouco se ouviu falar de livros escolares brasileiros. Não apenas o mercado era muito pequeno para interessar a qualquer editora nacional como também os métodos de ensino usados por muitas escolas dispensavam inteiramente o uso de livros, e também porque, nas primeiras décadas do século XIX, o interesse do governo se voltara quase exclusivamente para o Ensino Superior.

Já em fins do século XIX, os livros didáticos proporcionavam uma linha de vendas segura e permanente, dando também ao editor nacional uma vantagem sobre os competidores estrangeiros, cujos produtos jamais poderiam adaptar-se tão bem às condições ou aos

⁸ “A Imprensa Régia produziu mais algumas obras úteis além das que se referem as questões militares. Entre elas, estimamos como a de maior valia o *Thesouro dos meninos*, que trata de ‘moral, virtude e boas maneiras’. Com muita propriedade ele foi dedicado a Dom Miguel, segundo filho do Rei, pois que não há menino que tanto necessite dos seus ensinamentos como esse; sua educação foi mui limitada e infeliz. Um livro intitulado *Lições de filosofia* contém por demais dogmas de Aristóteles e dos tempos sombrios para que demonstre que seu Autor não é nem instruído nem judicioso. Temos também a *História de ilusões extravagantes e influência sobrenatural*; as *Leis comerciais do Brasil*, várias obras úteis sobre comércio e navegação, muito especialmente um almanaque náutico calculado para o Meridiano do Rio, obra mal feita, mas seguida de tábuas de declinação do sol, de latitudes e de longitudes; uma ou duas obras de geografia e um *Tratado das doenças dos negros*” Cf. Hallewell (1985, p. 37).

currículos locais. Baptiste Garnier já tinha, por essa razão, começado a desenvolver a publicação de livros didáticos, mas Francisco Alves, segundo Hallewell (1985), foi o primeiro editor brasileiro a fazer disso o principal esteio de seu negócio e, ao fim da primeira década do século XX, ele já não podia ser ignorado.

Segundo Hallewell (1985), o mercado escolar não tinha sido suficientemente grande para justificar toda a atenção de qualquer empresa e, ainda, a educação primária gratuita e universal fora introduzida como um conceito abstrato desde a Constituição de 1823 (art. 179), mas nunca houve recursos ou professores em quantidade suficientes. Destaca, ainda, que somente nos últimos 20 anos do Império ocorreu alguma melhora na educação, pelo menos quantitativamente, com a duplicação do número de escolas⁹.

A revolução na educação brasileira começou mais ou menos no último ano do Império, quando os políticos finalmente tomaram consciência do atraso da nação e a crescente prosperidade do comércio cafeeiro proporcionou os recursos necessários, pelo menos no centro e sul do país. A mudança de *regime*, em novembro de 1889, também foi importante, pois a Nova República, seguindo, na educação como em tantas outras coisas, o modelo dos Estados Unidos, procurou substituir a herança educacional elitista do Brasil por um sistema moldado na escola pública *yankee* (HALLEWELL, 1985, p. 208, grifo do autor).

Nesse sentido, a maioria das editoras provinciais começaram ocasionalmente a publicar livros didáticos para utilização local, desde o início de suas atividades editoriais, ingressando resolutamente no campo educacional quando a Revolução de 1930 abriu novas perspectivas.

Hallewell (1985) destaca, ainda, que a Revolução de 1930 trouxe a oportunidade de coordenação desses esforços e permitiu que se aplicasse, em nível nacional, aquela nova abordagem educacional. Com a criação do Ministério da Educação, o novo Ministro Francisco da Silva Campos, iniciou uma grande reforma educacional, que leva o seu nome.

Campos é caracterizado como “talvez o único ideólogo de peso que teve oportunidade de experimentar na prática uma filosofia de educação voltada para os problemas conjunturais” (HALLEWELL, 1985, p. 323). O autor afirma, ainda, que Campos era basicamente um elitista, que se voltou firmemente para a extrema direita política e foi quem, mais tarde, redigiu tanto a constituição fascista de 1937 como o ato de abril de 1964, que institucionalizou o regime militar. O autor conclui que, não obstante, esse Ministro se

⁹ De 3.561 para 7.500 escolas, e na proporção de escolares relativamente à população (de 1,2% para 2,1%), São Paulo foi suficientemente progressista para tornar o Ensino Primário obrigatório apenas quatro anos depois da Inglaterra, pela lei de Rodrigues Alves de 2 de fevereiro de 1874. Nenhuma outra província a acompanhou nisso, e embora um projeto de lei tivesse sido apresentado ao Congresso em abril de 1879 tornando compulsória a educação na capital do país, não conseguiu ser aprovado. Cf. Hallewell (1985).

preocupava seriamente em instituir um satisfatório sistema nacional de ensino elementar gratuito. Destaca:

A reforma atraiu a Globo¹⁰ para o mercado do livro didático, e sob a direção de Álvaro Magalhães a empresa lançou-se à tarefa de elaboração sistemática de uma série de livros para cada assunto do currículo, preparados por professores de reconhecido prestígio. Dez anos mais tarde, porém, outra reforma, a da Capanema, tornou, de um só golpe, obsoletos todos os seus livros didáticos para o nível secundário. Por muitos anos, depois disso, a Globo preferiu concentrar-se no campo mais estável da educação superior. Posteriormente, voltou a entrar no mercado para o nível elementar e a tal ponto que no início dos anos 70 este segmento editorial já se tornara sua principal atividade. Depois, as reformas de 1972 deixaram-na com cinquenta toneladas de livros didáticos inúteis, e ela novamente resolve dar menos atenção à área do ensino primário e secundário. Atualmente, os livros didáticos para o nível fundamental representam apenas cerca de um décimo do seu catálogo (HALLEWELL, 1985, p. 323).

O problema apresentado na passagem transcrita acima não ocorria com as escolas particulares, pois estas sempre tiveram liberdade de escolher seus próprios livros didáticos, mas, no Brasil, como em outros países, esse setor, isto é, o ensino privado, tem sido continuamente desgastado pelo crescimento do ensino público, segundo Hallewell.

No Brasil, porém, mesmo as escolas públicas têm tido liberdade para decidir sobre os livros didáticos que irão usar, devendo essa escolha ser feita a partir de uma lista de títulos já aprovada pelas Secretarias Estaduais de Educação; assim, o governo federal não faz mais que estabelecer as linhas gerais do currículo básico, ainda que durante o Estado Novo essas listas oficiais fossem cuidadosamente controladas pelo governo federal, por meio de sua Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecida em 30 de dezembro de 1938, numa deliberada tentativa de censura política. Porém, o sistema busca salvaguardar a independência do magistério, devendo evitar que qualquer outro autor ou editora estabeleçam monopólio em qualquer campo. Desse modo, a principal crítica acadêmica é a de que muitos professores são incapazes de fazer uma escolha criteriosa e que é muito fácil livros didáticos de má qualidade terem aceitação, segundo Hallewell (1985).

De fato, essa crítica acadêmica procede, pois, uma vez que atuamos na Rede Pública de Ensino, temos a oportunidade e experiência para reconhecer as inúmeras falhas, como o

¹⁰ Em 1956, quando a Globo atingiu seus 2.000 títulos desde 1930, foi decidido transformar a parte editorial do negócio num empreendimento legalmente separado. Assim, foi criada a Editora Globo, que é hoje uma sociedade anônima. Os interesses da Globo jamais estiveram inteiramente limitados à ficção e à literatura em geral. Com a criação do Ministério da Educação (Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1931), o novo Ministro Francisco da Silva Campos começava a grande reforma educacional, que primordialmente visava à modernização do currículo dando maior importância às ciências na educação secundária; o que consequentemente levou a Editora Globo a se interessar pelo mercado do livro didático. Hoje, em dia, a Editora Globo provavelmente seja mais conhecida por seus livros técnicos (HALLEWELL, 1985).

tempo insuficiente para a análise dos livros, disponibilizado pela Secretaria de Educação; esta é uma justificativa de muitos professores da Rede Estadual, o que conseqüentemente nos leva à falta de uma análise criteriosa dos manuais didáticos, entre outras falhas existentes no processo de escolha dos manuais didáticos, dos quais participamos há alguns anos.

Muitos professores, ao participarem do processo, não recorrem ao guia do livro didático, disponibilizado pela FNDE¹¹ (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação). Este guia se apresenta como um suporte, que possibilita reconhecer as qualidades e os problemas apresentados pelas coleções didáticas, entre outras questões de relevância, para o ensino de História que abordaremos mais adiante.

Segundo o *Correio do livro*¹², em meados de 1968, os preços dos livros eram os mais baixos possíveis e só poderiam ser ainda mais baixos se fossem mais simples, impressos em uma só cor, em papel inferior e com um mínimo de ilustrações. Esse fato demonstra a existência da concorrência entre as editoras nesse período. Havia 2.500 títulos de livros didáticos à venda no Brasil para todos os níveis educacionais, publicados por cerca de 60 editoras, segundo Hallewell (1985). Os livreiros também tinham que manter estoques desnecessariamente grandes, que muitas vezes permaneciam em suas mãos, fato obrigado pelo sistema de livre escolha dos livros didáticos. Além disso, os livreiros criticavam a existência da concorrência desleal, como podemos observar abaixo.

[...] queixavam-se os livreiros [...], também, da concorrência desleal da Fundação para o livro escolar, de São Paulo, entidade mantida pelo governo estadual, cuja função era aprovar os livros didáticos para uso naquele Estado e adquirir alguns títulos, entre os mais solicitados, para distribuição direta às escolas, gratuitamente. Tanto os livreiros como editores queixavam-se da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), do governo federal, criada em 1956 como Campanha Nacional de Material de Ensino, para prover os alunos carentes com material de papelaria barato, mas que estava agora invadindo o mercado dos livros didáticos, com a produção de atlas, dicionários, etc., que eram vendidos em seus postos de venda a preços irrealmente altamente subsidiados, prejudicando a comercialização de obras similares produzidas pelo setor privado. O problema daquelas milhares de crianças cujos pais eram pobres demais para poderem comprar seus livros escolares persistia; na verdade, esse problema se exacerbava pelo impacto das políticas antiinflacionárias do *regime* sobre os rendimentos da classe trabalhadora. Para resolvê-lo de modo compatível com a empresa privada, foi instituído o

¹¹ Autarquia vinculada ao MEC. O FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação) é responsável pela captação de recursos financeiros e os distribui para os vários programas e projetos voltados para o Ensino Fundamental. Os recursos são dirigidos para ações como capacitação e formação continuada de professores, aquisição de equipamentos e adaptação de escolas, além da produção e impressão de material didático pedagógico.

¹² Jornal Periódico. “Em setembro de 1968, logo depois de publicado o levantamento, Antônio de Carvalho escrevia no ‘periódico’ *Correio do livro* sobre o ‘extraordinário boom editorial’ brasileiro e de uma correspondente explosão de novas livrarias. O mesmo ‘periódico’, examinando os lucros das editoras em 1967, informa que esses aumentaram 58% sobre o ano anterior” (HALLEWELL, 1985, p. 480).

Programa Nacional do Livro Didático¹³ para adquirir livros das editoras, executado por um órgão denominado Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático (HALLEWELL, 1985, p. 467, grifo do autor).

Como podemos perceber pela citação acima, a preocupação com o custo dos livros didáticos sempre esteve em questão, inclusive, foi apresentada no VI Encontro Nacional dos Coordenadores do Livro Didático, em Brasília, no ano de 1975. Uma ideia para se reduzir ainda mais o custo dos livros escolares foi a do livro integrado, que reunia um só texto que cobrisse todo o material para as quatro primeiras séries, a ser produzido com o apoio do Ministério da Educação. Previa-se uma edição de 10 milhões de exemplares e argumentava-se que as economias de escala seriam maximizadas, conforme relata Hallelwell (1985).

O autor argumenta, ainda, que essa atitude não visava especificamente produzir a uniformidade e que dificilmente se teria podido evitar a criação de concentração maior do mercado. Os órgãos de classe dos editores acabaram demonstrando, inequivocamente, que, além dos riscos educacionais e ideológicos envolvidos em sua possível transformação, na prática, em ‘livro único’ (dado o envolvimento do Ministério da Educação), o resultado não seria econômico. Ao contrário:

Ao fato de a economia de escala ser desprezível em faixa de milhões de exemplares somava-se outro, dizia-se, mais grave e que não havia sido levado em conta nos estudos de sua viabilidade: a elevadíssima evasão escolar no Brasil tornaria seu custo, do ponto de vista prático, muito mais elevado que o das edições comerciais existentes no mercado. De qualquer modo, parece que o projeto acabou sendo fulminado pelo próprio MEC quando se soube que ele teria sido concebido para beneficiar uma única editora, sem expressão, a qual, segundo algumas fontes, fora autora do projeto e já possuía tudo pronto para impressão (HALLEWELL, 1985, p. 471).

A partir daí, algumas editoras alcançaram lugar de preeminência entre as maiores editoras brasileiras de livros didáticos, como a Editora Ática, fundada em 1964, e, hoje, sem dúvida, um dos nomes mais conhecidos no setor. Até princípios da década de 1970, a publicação de livros didáticos também era muito sedutora por causa das grandes tiragens, as maiores do mundo não comunista, talvez com exceção de Portugal, de Salazar. Pois, enquanto os livros escolares americanos e alemães vendiam edições de 150.000 exemplares, e os da França e do Reino Unido, edições de cerca de 100.000 exemplares, a regra no Brasil eram tiragens de 200.000 exemplares no caso de livros didáticos para o secundário e de 300.000 ou mais para o primário (HALLEWELL, 1985). Contudo,

¹³ Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que está em vigor até os dias atuais.

A indústria editorial brasileira já tem experiência de períodos de dificuldade econômica nacional e já resistiu a eles muitas vezes, e sobreviveu. A longo prazo, suas perspectivas são fascinantes. Durante quatrocentos e trinta anos, o Brasil foi uma sociedade essencialmente conservadora, rural e agrícola: foi a última nação do Novo Mundo a abolir a escravidão e a última a abandonar a monarquia. De 1930 para cá, tem-se desenvolvido freneticamente no sentido de tornar-se um Estado industrial moderno. No processo, alguns de seus valores talvez se tenham tornado por demais materialistas e prosaicos; mas isso é natural e inevitável (HALLEWELL, 1985, p. 612).

Atualmente, o processo de elaboração, publicação e distribuição de livros didáticos sofreu mudanças significativas. Para prover as escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares de qualidade, o governo federal executa o Programa Nacional do Livro Didático, como já abordamos anteriormente. O Programa foi criado em 1985 e distribui gratuitamente obras didáticas, escolhidas pelos professores, para cerca de 149 mil escolas públicas do Ensino Fundamental (1ª à 8ª série / 1º ao 9º ano), nos 5.564 municípios, atendendo a mais de 31 milhões de alunos. Atende, ainda, aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e os livros de alfabetização em Linguística e Matemática (BRASIL, 2008).

O Programa da suporte também aos alunos da Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino e das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado e é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no Guia do PNLD, aquele que deseja utilizar, levando em consideração o planejamento pedagógico dela. Ressaltamos que a existência de uma política para os manuais didáticos é anterior à década de 1980.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde 1929, o Estado criou um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático, como o Instituto Nacional do Livro (INL), que contribuiu para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção.

Em 1938, por meio do Decreto-lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

Já em 1945, o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser

utilizado pelos alunos, por meio do Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/45, conforme definido no art. 5º (FNDE).

Depois de alguns anos, em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade, segundo a Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. E, em 1970, a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (FNDE). Na década de 1970, o processo sofreu duas mudanças, a primeira em 1971, com o Instituto Nacional do Livro (INL), que passou a desenvolver o Programa do Livro Didático, para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então, a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação tornou-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid e efetivou-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

A segunda ocorreu em 1976, pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, em que o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los à parte das escolas e das unidades federativas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Pela insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa (FNDE).

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propôs a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental. Logo, em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que trouxe diversas mudanças, como:

Indicação do livro didático pelos professores; a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das

especificações técnicas para sua produção, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; e a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; e o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2009).

É importante ressaltar que, em 1992, a distribuição dos livros foi comprometida pelas limitações orçamentárias e houve um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do Ensino Fundamental. Porém, em julho de 1993, a Resolução FNDE nº 6 vinculou recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo, assim, o fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição desses manuais (FNDE).

Podemos observar que, de forma gradativa, voltava a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental, quando, em 1995, foram contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Em 1996, a de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História. Assim, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD de 1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado e é aplicado até os dias atuais (FNDE). Conforme o FNDE, os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Segundo informações do FNDE, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Desse modo, o Programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental público. No ano 2000, pela primeira vez na história do Programa, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização, ou seja, os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000 (FNDE). A partir daí, o PNLD ampliou de forma gradativa o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estavam nas salas de aula do Ensino Regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile, e, em 2004, foram distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares aos alunos de 1ª à 4ª série; de dicionários aos alunos de 1ª série e aos repetentes da 8ª série; e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª à 8ª série. Também foram entregues cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso

peçoal e aqueles passaram a ser propriedade do aluno, que poderia compartilhar a fonte de pesquisa com sua família (FNDE).

De acordo com as informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde 2005, foram distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série e 2ª à 4ª série, e reposição e complementação a todos os alunos de 5ª à 8ª série. Em 2007, o FNDE adquiriu 110,2 milhões de livros de reposição e complementação de matrículas para a 2ª à 4ª séries (3º ao 5º ano) e a grade completa a alunos de 1ª e 5ª à 8ª série (1º e 2º e 6º ao 9º ano) para beneficiar, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Adquirindo também dicionários trilingues, português, inglês e LIBRAS para fornecer aos alunos com surdez das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Alunos de 1ª à 4ª série com surdez também receberam cartilha e livro de Língua Portuguesa em LIBRAS e em CD-ROM. Foram adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de Ensino Médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do livro para o Ensino Médio, ampliou-se o atendimento do livro didático com a aquisição de livros de História e de Química, sendo completada a grade em 2008, com a compra de livros de Física e Geografia (FNDE).

A partir do ano de 2008, foram distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares: de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências de 1ª, 5ª à 8ª série e a reposição e complementação aos alunos de 2ª à 4ª série. Em 2009, houve a aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, representando, desde 2010, um investimento de R\$ 622,3 milhões; o maior volume deste material foi para as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (grade cheia) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de Ensino Médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação, e ainda foram investidos R\$ 18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do PNLD para a Alfabetização de Jovens e Adultos. No mesmo ano, novas regras de participação no PNLD foram ditadas pela Resolução nº 60, do FNDE, em que as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam aderir ao programa para receber os livros didáticos.

2.2 O PROCESSO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS NO ENSINO PÚBLICO PARANAENSE

Nas últimas décadas, o estudo da História sofreu mudanças consideráveis. Com a ‘crise dos paradigmas’ nos anos 1980, houve abandono das narrativas que buscavam as

construções de heróis, a busca da ‘realidade dos fatos’ e a construção de uma ‘história descarnada’, e novos objetos surgiram. A nova história social passou a ocupar um lugar de considerável destaque nas pesquisas.

Os historiadores passaram a decifrar e analisar as grandes estruturas sociais, econômicas ou culturais e as suas respectivas relações e transformações, construindo, assim, grandes contextos espaço-temporais para a demarcação de seus múltiplos objetos. Dentre esses objetos, podem ser incluídas instituições como a família, as profissões, fenômenos como a morte, os sentimentos, os imaginários, organizações sociais como vilas, cidades e regiões. Para abordá-los, os historiadores serriavam novos conjuntos de documentos como objetos arqueológicos, imagens, registros oficiais e não-oficiais, tabelas, gráficos, registros orais, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 49).

Porém, essa renovação no campo da pesquisa não se transfere imediata e automaticamente para o ensino que, muitas vezes, apoia-se nas antigas concepções negadas pela renovação na produção do conhecimento histórico. Os livros didáticos ocupam papel central no ensino. Podemos afirmar, inclusive, que esse material se constitui no eixo em torno do qual gira a história ensinada, pois se tornou um recurso amplamente utilizado pelo professor, principalmente nas escolas públicas, com a obrigatoriedade da distribuição gratuita pelo Governo Federal, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que explica a importância de se compreender o papel assumido pelos livros didáticos na formação de uma cultura escolar e intelectual como um todo. Nesse sentido, as representações do passado e o legado cultural da escravidão são repassados de geração a geração, pois estão expressos nos textos e também nas imagens.

É nessa perspectiva que analisamos os livros didáticos selecionados para este trabalho, para tanto, foram realizados levantamentos e selecionados os livros mais utilizados nas escolas públicas subordinadas ao Núcleo de Ensino de Cianorte-PR¹⁴. Após aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011. Dois destes, *História, Sociedade e Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2009) e *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009) foram escolhidos pelos professores do Núcleo Regional de Educação de Cianorte-PR,

¹⁴ Foram selecionados quatro livros didáticos para este estudo, a saber:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*, 7º ano: modernidade européia e Brasil colônia. Ilustrações das vinhetas Alex Silva; mapas Selma Caparroz. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *História e vida integrada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.). *Projeto Araribá: história*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2007.

no PNLD de 2011, lembrando que o PNLD¹⁵ é uma política do Estado brasileiro que compreende a participação de vários sujeitos.

Os dirigentes e os técnicos do MEC e do FNDE, juntamente com os membros da Comissão Técnica do PNLD, elaboram o edital que informa os critérios para inscrição e participação dos detentores de direitos autorais das obras didáticas. Desse passo inicial, somam-se as ações de técnicos do Instituto de Pesquisa Tecnológicas da Universidade de São Paulo que garantem a qualidade técnica dos livros, passam pelos professores que são convidados para emitirem pareceres acadêmicos, chegando finalmente ao público para o qual existe esse Programa, ou seja, os professores e alunos da Educação Básica (FNDE).

Os livros didáticos de História utilizados nesta pesquisa foram: *Projeto Araribá*, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, que é utilizada por todas as escolas do município de Cianorte-PR, nas quais nos incluímos, e pela maioria das escolas¹⁶ dos municípios subordinados ao Núcleo de Ensino desse município; o livro do autor Alfredo Boulos Júnior, *História, Sociedade e Cidadania*, selecionado pelos professores de escolas¹⁷ também subordinadas ao Núcleo de Ensino de Cianorte, pertencentes a outros municípios, lembrando que essas informações nos foram transmitidas pela responsável pelo Departamento do Livro Didático do Núcleo Regional de Educação de Cianorte-PR. Também foram selecionados os livros *História e vida integrada*, de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte, e *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues; estes estão entre os selecionados, pois os mesmos foram utilizados nas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Cianorte-PR, nos anos anteriores ao PNLD 2011.

Para o PNLD 2011, foram observados alguns critérios gerais para a seleção dos manuais didáticos, como a condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes, o que significa dizer que uma obra didática não pode conter textos ou imagens que comprometam o desenvolvimento de atitudes éticas essenciais sobre a diversidade, ou seja, uma coleção não pode veicular formas de preconceito e discriminação, nem promover incitação à violência, tampouco pode conter propaganda ou proselitismo político e religioso; o respeito à legislação que rege o Ensino público nacional, pois a legislação básica e as diretrizes que orientam o funcionamento do ensino devem ser rigorosamente observadas por

¹⁵ Este Programa tem objetivado o diálogo com o professor e medidas permanentes de formação para os docentes e técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais, responsáveis pela política dos livros didáticos.

¹⁶ Colégio Estadual Arnaldo Busato, Colégio Estadual Costa e Silva, Escola Estadual Felisberto Nunes Gonçalves, Escola Estadual Manuel Antonio da Cunha, Colégio Estadual 11 de Abril, Escola Estadual Pedro Féchio e Escola Estadual Professor Léo Kohler.

¹⁷ Escola Estadual Almirante Barroso, Colégio Estadual Almirante Tamandaré, Escola Estadual de Cuaraitava, Colégio Estadual Duque de Caxias (São Manoel do Paraná), Colégio Estadual Duque de Caxias (Tuneiras do Oeste), Escola Estadual Emílio de Menezes, Colégio Estadual Senador Moraes de Barros.

uma coleção didática. No caso da disciplina de História, particular destaque neste momento atual, deve ser efetivado o cumprimento da Lei 11.645, a qual dispõe sobre a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das Populações Indígenas, bem como reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo (FNDE).

Observa-se, ainda, a qualidade pedagógica e didática das coleções, pois uma boa coleção didática deve ser baseada em pressupostos claros, embasados e deve ser coerente como o que orientou sua confecção; isso não significa, de acordo com o FNDE, dizer que ela deva seguir um direcionamento pré-estabelecido pelo MEC, tampouco um modelo de abordagem para o território nacional, mas é desejável a existência de coleções diferenciadas, tendo em vista a grande diversidade de escolas existentes no país. Por isso, as coleções selecionadas pelo PNLD trazem consigo o princípio da pluralidade, por acreditar que o professor e a escola devem ter a prerrogativa de escolha daquilo que for mais pertinente e adequado para o Projeto Pedagógico definido no coletivo de cada instituição. Segundo o FNDE, no caso da História, isso significa que há a possibilidade de se lidar com coleções que valorizem a aquisição da informação sobre o que aconteceu no passado. Considera-se, nesse caso, a História como o estudo da evolução humana ao longo do tempo e o quanto é possível se avançar em direção aos princípios mais contemporâneos que envolvem a produção do conhecimento no âmbito da ciência histórica. Nesse caso, o acúmulo de informações sobre o que aconteceu no passado cede espaço a uma atitude formativa mais global; e a função educativa da História passa a ser considerada em função de se compreender a natureza da História como forma particular de conhecimento, pautada pela provisoriade das explicações, continuamente reescritas (BRASIL, 2011).

Outro critério observado ainda pelo PNLD na seleção dos livros didáticos é a qualidade do manual do professor, pois este manual é considerado uma ferramenta de formação continuada e auxílio do professor em seu cotidiano e no diálogo com o conjunto de professores da escola, como instigador para novas leituras e estudos. Desse modo, além de ser uma presença obrigatória, o manual do professor precisa ser constituído como um elemento de orientação ao professor. É observada, ainda, a correção das informações apresentadas aos estudantes, um livro didático não pode conter erros e desatualizações que comprometam seu uso pedagógico.

Por fim, o PNLD observa a qualidade e adequação do projeto gráfico e a estrutura editorial da coleção didática, pois uma obra didática não pode conter erros de edição, revisão e problemas de legibilidade que comprometam ou prejudiquem seriamente seu uso em sala de

aula nem apresentar um projeto gráfico inadequado ou incoerente com a proposta da coleção (BRASIL, 2011).

Quando uma coleção não se pauta pelo respeito a esses critérios centrais a mesma é excluída do PNLD e, portanto, não figura neste Guia. Na avaliação dos livros didáticos de História do PNLD 2011 chegaram à avaliação pedagógica 25 coleções. Foram aprovadas 16 coleções e reprovadas 9 (BRASIL, 2011).

De acordo com o FNDE, conhecidas as regras, as editoras inscrevem suas coleções e, ao mesmo tempo, o MEC escolhe as instituições universitárias que compõem comissões nacionais, responsáveis pela execução do processo de avaliação. Após as inscrições das editoras, professores e pesquisadores especializados, que atuam no campo do ensino de História e da formação de professores de diversas regiões do país, são mobilizados e elaboram pareceres sobre as coleções inscritas, não sem antes estudarem, cuidadosamente, a legislação e as regras estabelecidas pelo Edital. Durante a avaliação de uma obra, vários especialistas emitem opiniões. Isso significa afirmar que o destino de uma obra no processo de avaliação é resultado de um processo coletivo de pesquisa e discussão. A partir daí, são produzidas resenhas, muitas vezes, feitas por várias mãos. Essas resenhas têm por objetivo auxiliar o professor na escolha do livro didático e, para tanto, elas são também avaliadas no sentido de sua eficácia em termos de comunicação e informação ao professor.

Ressaltamos, ainda, de acordo com o FNDE, que, para produzir o guia do PNLD 2011, na área de História, após o trabalho dos especialistas, entrou em cena, a partir da produção das resenhas, uma equipe muito especial de professores da rede pública de ensino, com diferentes perfis de formação, tempos de magistério e histórias de vida que, do interior de seus lugares de atuação em diferentes escolas públicas, tiveram a tarefa de verificar a qualidade das resenhas e ajustar o que não ficara bom em uma primeira escrita. Desse modo, de acordo com o FNDE, a leitura das resenhas por esse grupo de professores foi fundamental no sentido de nos indicar aquilo que constitui o foco de interesse central do professor e aquilo que se deseja e se precisa conhecer nas obras durante um processo de escolha de livros didáticos (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, cada resenha foi elaborada de modo a propiciar ao professor uma Visão Geral da obra com suas potencialidades e limites; um detalhamento dos conteúdos e organização dos livros, série a série; uma análise das coleções em relação aos quesitos centrais de avaliação; uma descrição de como as temáticas africana e indígena são contempladas ao longo da coleção – aspecto fortemente enfatizado pelos professores que leram as resenhas em primeira mão – e, por último, dicas gerais relativas ao uso da coleção em sala de aula (BRASIL, 2011).

Esses critérios utilizados no PNLD 2011, para a seleção das obras didáticas, as quais foram apresentadas aos professores das escolas públicas, nos possibilitaram também o processo de análise dos manuais didáticos selecionados para realizar nossa pesquisa, contribuindo para entendermos que “não existe, a priori, um livro ótimo ou péssimo, existem livros que incorrem em problemas que não atendem aos requisitos básicos da avaliação – ainda que possam ter um ou outro elemento positivo” [...] (BRASIL, 2011).

De acordo com o FNDE, quando se pensa no universo de obras aprovadas, é possível afirmar que há livros distintos e que serão escolhidos pelos professores de acordo com suas realidades escolares. Sobretudo, é possível dizer que as obras não são todas iguais nem se situam no mesmo plano, ainda que do ponto de vista editorial, algumas sejam muito parecidas (BRASIL, 2011).

Após todas essas etapas que envolvem o processo de escolha dos livros didáticos pelo PNLD, cabe aos professores da Rede Estadual de Ensino, cada qual em seu estabelecimento de ensino, iniciar o processo de escolha dos manuais didáticos que serão utilizados pelos alunos. Nesse momento, as editoras começam a enviar as coleções didáticas de todas as disciplinas para as escolas, ou diretamente para o professor, lembrando que as coleções enviadas são aquelas escolhidas e selecionadas pelos especialistas do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

No PNLD 2011, foram selecionadas 16 coleções pelos especialistas e recebemos das editoras praticamente todas as coleções para que pudéssemos analisar. Esse é um processo muito significativo, pois permite ao professor escolher democraticamente o livro que irá utilizar durante três anos em sala de aula. Porém, a crítica mais comum que encontramos entre os professores, em relação ao processo, é a questão do ‘tempo’. Os professores reclamam, pois, quando todas essas coleções chegam até eles, o tempo para a escolha e indicação do livro para o Núcleo Regional de Educação já está se esgotando, comprometendo o processo. O governo lançou, inclusive, propagandas sobre o processo, ressaltando que os professores têm autonomia para a escolha e que o tempo é suficiente para definir quais livros didáticos são os mais indicados, na visão deles.

Porém, na prática, o tempo que nos disponibilizam não é suficiente para fazermos uma análise criteriosa. O professor que trabalha 40h semanais não tem como analisar adequadamente as coleções, de acordo com a realidade do seu estabelecimento de ensino. Alguns professores desconhecem a existência do manual do PNLD, que apresenta todas as coleções selecionadas pelo Programa, apontando os aspectos positivos e também negativos apresentados pelos manuais.

O segundo momento ocorre quando os professores das diferentes disciplinas - respeitando um cronograma elaborado pelo Núcleo Regional de Educação, após cada professor ter feito sua análise - se reúnem para indicar pelo menos duas opções das coleções indicadas pelo PNLD. Não são somente os professores de um município, mas todos os subordinados ao Núcleo Regional de Educação, que envolve vários municípios. Após os professores estarem todos reunidos, indicam suas opções e a coleção mais votada é a escolhida. É importante ressaltar que cada estabelecimento de ensino ou município tem liberdade de optar pela sua escolha inicial, sem que esta tenha sido a mais votada. Porém, nem sempre isso acontece, pois os professores dos vários estabelecimentos e municípios fazem opção pela mesma coleção, pensando nos casos de transferências de alunos, que terão que se adaptar a um novo material didático, entre outros aspectos.

Podemos afirmar que esse é o momento mais crítico do processo e ousamos dizer que é o ápice, quando utilizamos nossa ‘autonomia’ para escolher o livro mais indicado para o nosso aluno. Na prática não é isso que observamos. Não é nossa pretensão aqui tecer críticas aos professores da Rede Estadual de Ensino, mas procurar demonstrar o significado desse processo, uma vez que estamos ressaltando a importância do livro didático em sala de aula. Se reconhecermos a importância desse material em sala de aula e também que muitos de nossos alunos não têm outro recurso além do livro didático, por que não tentarmos escolher o mais adequado, mesmo que seja apenas na visão de professor e não de técnicos e especialistas em livros didáticos?

Decepcionamo-nos quando participamos do processo de escolha dos livros didáticos e percebemos que alguns professores demonstram que nem abriram as coleções que receberam e deixam para fazer sua escolha no momento da indicação, ou seja, indicam aquela que está sendo mais votada, sem saber o porquê da escolha. Outros analisam pela quantidade de imagens existentes nos manuais didáticos, acreditando que somente estas podem chamar a atenção dos alunos, ou até mesmo a capa do livro, a quantidade de páginas, pois, se for muito ‘grosso’, não conseguem terminar todo o conteúdo ou os alunos não vão conseguir transportar o material. Entre esses, outros problemas estão presentes no processo de escolha dos livros didáticos. No entanto, é importante lembrar que “não existe o livro didático perfeito” e, mesmo que esse livro didático perfeito existisse, isso não significa melhora na qualidade de ensino. Escolha-se o livro que escolher, o melhor ensino de História em sala de aula depende do professor, somente ele, independente do livro didático utilizado, poderá proporcionar aos alunos um ensino de qualidade. O professor deve buscar sempre estar bem informado, ou seja,

procurar acompanhar as mudanças que ocorrem nas perspectivas historiográficas para traçar todas essas transformações, em conjunto com os alunos, em sala de aula.

É importante destacar que, além de utilizar a análise dos especialistas do PNL D, para a escolha dos livros, os professores devem, ainda, conhecer as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, pois os livros didáticos devem estar de acordo com as mesmas.

De acordo com as Diretrizes, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esse seria o princípio implícito nessas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento.

Nestas diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais. Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre diferentes tendências pedagógicas no século XX (PARANÁ, 2008, p. 24).

Por meio dessas Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica, busca-se despertar reflexões sobre os aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e das relações entre o ensino da disciplina e a produção do conhecimento histórico. Ainda, segundo as Diretrizes, o ensino de História pode ser analisado sob duas perspectivas: uma que o compreende a serviço do Estado ou do poder institucional e outra que privilegia as contradições entre a História apresentada nos currículos e nos livros didáticos e a História ensinada na cultura escolar. “Na concepção de História, que será explicitada nestas Diretrizes, as verdades prontas e definitivas não têm lugar, porque o trabalho pedagógico na disciplina deve dialogar com várias vertentes tanto quanto recusar o ensino de História marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia” (PARANÁ, 2008, p. 45).

Segundo as Diretrizes, a História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio-históricas; são as formas de se agir, pensar, sentir, representar, imaginar, instituir e relacionar social, cultural e politicamente.

Em relação aos conteúdos para o Ensino Fundamental, segundo as Diretrizes, articulam-se os conteúdos básicos e específicos a partir das histórias locais e do Brasil e suas

relações ou analogias com a História Geral, e estes permitem acesso ao conhecimento de múltiplas ações humanas no tempo e no espaço. Por meio do processo pedagógico, busca-se construir a consciência histórica que possibilite compreender a realidade contemporânea e as implicações do passado em sua constituição.

Desse modo, na 6ª série ou 7º ano do Ensino Fundamental, as Diretrizes destacam, como conteúdos básicos, as relações de propriedade, a constituição histórica do mundo do campo e do mundo da cidade, as relações entre campo e cidade e os conflitos e resistências e produção cultural campo-cidade. “A abordagem metodológica dos conteúdos para o Ensino Fundamental parte da história local/Brasil para o mundo e deverão ser considerados os contextos relativos às histórias local, da América Latina, da África e da Ásia” (PARANÁ, 2008, p. 89).

Dessas considerações sobre o processo de escolha dos livros didáticos e das Diretrizes Curriculares para o ensino de História, pudemos apresentar uma visão geral dos manuais didáticos que selecionamos para nossa pesquisa a partir do PNLD 2011, o que nos permitiu um olhar mais criterioso, no momento em que analisamos os conteúdos e as imagens do livro didático sobre o escravo negro e a escravidão no Brasil no período colonial.

De acordo com o FNDE, o livro didático *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, preocupa-se em gerar atitudes de convivência democrática e valorização dos direitos humanos, merecendo destaque a presença de imagens, em tamanho e resolução de boa qualidade, que revelam a pluralidade e a variedade étnico-cultural brasileira. É perceptível, ainda, a intenção, tanto no texto-base quanto nas atividades, de se incentivar o estudante a desenvolver projetos vinculados a atitudes de respeito em seu círculo de relações e em contexto mundial, discutindo os malefícios da discriminação racial e da prática do preconceito em qualquer nível. As referências aos indígenas e afrodescendentes auxiliam na promoção positiva da participação destes em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, a fim de interar o passado-presente e a inserção do aluno na construção da sua própria história. Desse modo, vários capítulos são iniciados com problemas ou conjunto de problemas que permitem aos discentes iniciarem o estudo do tema a ser abordado e, aos professores, a percepção dos conhecimentos prévios do alunado. Apesar da abundância de imagens, nem sempre os suportes iconográficos apresentam legendas suficientes e, muitas vezes, apenas ilustram ideias já enfatizadas ou guiam o olhar do aluno com base em questionamentos pouco densos. É o que acontece com as frequentes linhas temporais inseridas no texto-base, que pouco contribuem para o desenvolvimento de noções espaço-temporais (BRASIL, 2011).

Quanto à metodologia de História, segundo o FNDE, em alguns momentos a coleção dialoga com fragmentos de textos de historiadores conceituados, havendo um ecletismo teórico em sua elaboração. A proposta curricular explicitada baseia-se na adoção da História Integrada e a cronologia prevalece como um elemento articulador. A História da África e dos Afrodescendentes é valorizada no Manual do Professor, no qual, na seção denominada *Assessoria África*, historicizam-se as lutas dos Movimentos Negros no Brasil, as questões legais e oferecem-se lista de livros, sítios da internet e filmes sobre essa questão. Ao se abordarem personagens históricos referenciados por seu grande relevo historiográfico, evitam-se estereótipos e contextualizam-se os atos daqueles como fruto de uma época. Os debates historiográficos, propostos nas atividades e, por vezes, no texto base, possibilitam que o aluno tenha contato com algumas questões discutidas pelos historiadores. Contudo, a formação para a compreensão dos significados que podem ser construídos em torno de um trabalho de pesquisa histórica não é um aspecto de destaque na coleção, sobretudo se considerarmos o texto-base que, ainda que de fácil compreensão, é construído sob uma estrutura mais informativa de datas, fatos e nomes e menos argumentativa (BRASIL, 2011).

Já o projeto gráfico dessa coleção, como destaca o FNDE, convida à leitura e favorece o aprendizado do conteúdo, pois gráficos, mapas, quadros e tabelas surgem ao longo dos volumes, particularmente aqueles dedicados aos 8º e 9º anos. Também são apresentadas fontes históricas de diferentes naturezas, como artigos de jornal, textos retirados de sítios da internet, poemas, textos literários, documentos oficiais, entre outros. Ressaltamos, ainda, que ocorrem alguns erros de revisão e que, ainda, entremeadas ao texto-base, aparecem inúmeras linhas do tempo que nem sempre favorecem o estabelecimento e o desenvolvimento da ideia de simultaneidade; na maior parte das vezes, estas apresentam problemas de escala gráfica, o que pode comprometer a construção da compreensão do conceito de duração, como aponta o FNDE.

A metodologia de ensino-aprendizagem busca, segundo o FNDE, uma relação entre o conhecimento histórico e suas funções práticas, permitindo reflexões sobre a realidade social, o estabelecimento de pontes entre o passado e o presente e o diálogo com conhecimentos prévios dos alunos. Contudo, as atividades disponíveis nem sempre integram os conteúdos apresentados nas unidades e nos capítulos e esses conteúdos acabam sendo trabalhados de forma estanque. É importante destacar que, apesar de os exercícios propostos buscarem desenvolver múltiplas habilidades, verifica-se que a pesquisa, a ser desenvolvida de forma individual ou em grupo, muitas vezes é usada para dar conta de conteúdos não abarcados pela coleção. Além disso, há pouca complexificação e variabilidade entre os volumes e uma

sequência de atividades praticamente igual a cada capítulo. Quanto às fontes visuais, estas estão fartamente dispostas ao longo dos capítulos, por vezes atuando no sentido de complementar os textos e aprofundar os conteúdos, e são também utilizadas na seção *A Imagem como fonte*. Entretanto, há legendas com informações insuficientes para a exploração da fonte e muitas são tratadas como simples ilustrações. Desse modo, a despeito da riqueza da seleção disponível, faltam orientações metodológicas mais densas no tocante ao trato com a iconografia (BRASIL, 2011).

O livro didático *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, intercala temas de História Geral, da América e do Brasil, priorizando a História Ocidental e enfatizando aspectos das estruturas e conjunturas político-econômicas. Em algumas seções, oferece uma variedade de textos complementares e documentos históricos que atendem à pluralidade de fontes e de autoria e fornecem ao professor condições de trabalhar o processo de construção do conhecimento histórico, pois apresentam posições e interpretações diferentes sobre os temas, embora essa não seja a tônica de abordagem do texto-base. Igualmente, segundo o FNDE, para estabelecer relações entre o passado e o presente, há proposições na apresentação dos capítulos, retomadas na seção *Voltando àquele assunto* e nas atividades, mas não no texto básico. Além disso, diversas atividades propõem questões que envolvem a articulação de muitas informações. Ainda de acordo com o FNDE, o texto básico é descritivo, por vezes factual, e nem sempre promove a relação entre a reflexão que conduz e a experiência social dos alunos. Assim, para que a compreensão histórica se efetive, a responsabilidade do professor, no sentido de buscar a articulação entre o texto básico e as atividades das demais seções, torna-se condição fundamental para garantir, de forma satisfatória, o aproveitamento e o uso didático da coleção.

Ainda nesse livro didático, a metodologia da História utilizada é fundamentada numa perspectiva cronológico-linear e privilegia o estudo das sociedades ocidentais e da política, segundo o FNDE. E, centrando a proposta nessa abordagem historiográfica, prioriza aspectos político-administrativos e/ou de viés macroeconômico. Essa coleção didática oferece variedade de fontes históricas e indicações adicionais de leitura que permitem ao professor desenvolver atividades voltadas ao confronto de perspectivas, identificação de diferenças e semelhanças, observação de mudanças e permanências, embora nem sempre tais alternativas apareçam de modo explícito e o volume de fontes apresentadas exija, com frequência, a mediação do professor para a sua devida contextualização. Os conceitos históricos fundamentais e as principais categorias temporais da análise histórica, como duração, sucessão e simultaneidade, são desenvolvidos de modo parcial e carecem de estratégias

sistemáticas que permitam desenvolver tais noções em bases crescentes de complexidade (BRASIL, 2011).

Quanto às atividades e os exercícios apresentados no livro didático *Saber e Fazer História*, elas aparecem de modo variado, sendo, em sua maioria, formuladas com clareza e correção, porém, podemos verificar também a existência de exercícios que estimulam a memorização ou de propostas de atividades de pesquisa de difícil execução. Embora predominem atividades individuais, mesmo que não variadas, verifica-se o estímulo à aprendizagem colaborativa e que nem sempre as fontes visuais apresentam legendas e créditos de modo adequado, de acordo com o FNDE.

O professor que utilizar esse manual didático em sala de aula deve saber que, para trabalhar a compreensão dos procedimentos de construção do conhecimento em História, poderá fazer uso do conjunto variado de fontes disponibilizadas na coleção, porém, deverá elaborar outras atividades, visto que as do livro nem sempre contribuem para o alcance desse objetivo. Para o desenvolvimento da temporalidade histórica, é necessário construir outras estratégias didáticas, pois essa noção não é suficientemente trabalhada. As inúmeras proposições de atividades, em especial as de pesquisa, exigem que os alunos tenham subsídios à disposição, já que os recursos presentes na coleção não atendem suficientemente a essa demanda. Da mesma forma, seu uso requer que o professor complemente os conteúdos relativos à História e à Cultura dos Povos Afrodescendentes e Indígenas, de modo a atender mais amplamente aos preceitos legais (BRASIL, 2011).

O livro didático *História e vida integrada* (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009) integra questões do tempo presente e do passado, fazendo uso de uma gama de fontes históricas de origem diversificada e ainda possui um projeto editorial que valoriza o uso das imagens, de forma integrada com os textos complementares e com as atividades propostas. Explicita uma concepção de História que oscila entre a História Social e a Cultural e apresenta textos complementares e atividades que valorizam o campo da cultura, embora, vista no conjunto, traga textos-base vinculados a uma narrativa histórica de cunho político (BRASIL, 2011). De acordo com o FNDE,

Um dos pontos altos da coleção reside no tratamento da questão da cidadania, em torno da qual pretende-se [sic] que os alunos assumam o papel de pensadores de sua própria realidade, levando-os a construir uma História Social fundamentada em uma gama diversificada de fontes, que abordam as junções entre o tempo presente e o passado. Vários capítulos são dedicados aos diferentes movimentos sociais e à organização social do trabalho em tempos e espaços distintos. A coleção ainda combate os estereótipos relativos a judeus e mulçumanos. Há muitas atividades que abordam os movimentos sociais e seus participantes, enquanto agentes históricos, e

discutem problemas sociais, tais como: lutas pelo acesso a terra e disputas por questões ambientais. Há ainda a valorização da democracia como forma de acesso político à cidadania e de combate a radicalismos e ditaduras em diferentes contextos e temporalidades históricas (BRASIL, 2011).

Esse manual didático está pautado por uma proposta gráfica e impressão de boa qualidade, que favorece e estimula a leitura e o manuseio do livro por parte dos alunos; suas imagens são nítidas e integradas ao texto principal, mesmo ocorrendo algumas omissões pontuais nas legendas, em termos de títulos, datas de produção ou local onde se encontram, segundo o FNDE. Nesse manual podemos encontrar uma metodologia de História estruturada a partir de uma narrativa cronológica, dentro de uma proposta de História Integrada, na qual inexistente separação entre a História do Brasil, das Américas e a Geral e, em termos teóricos e historiográficos, propõem-se reflexões no âmbito do campo Social e Cultural. Contudo, em seu texto base, a coleção apresenta narrativa marcada pela linearidade, na qual o conhecimento histórico aparece organizado de maneira factual, que valoriza especialmente a História Política e Social. Já os textos de apoio e as atividades propostas são mais coerentes com a renovação teórica anunciada e estimulam a crítica à História que privilegia por demais os acontecimentos políticos. Quanto à questão do ensino/aprendizagem, esta está pautada pela exploração de uma variedade de estratégias, expressas em variado e bem selecionado conjunto de textos, imagens, mapas, gráficos e tabelas. Esse livro didático ainda favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas dos alunos, bem como seu letramento, graças ao emprego de diferentes gêneros textuais e suas atividades e exercícios são variados, estimulantes e estão efetivamente integrados aos conteúdos dispostos nos capítulos, estimulando a aprendizagem colaborativa entre os alunos, por meio da proposição de trabalhos coletivos que oportunizam a comparação de textos e fontes históricas (BRASIL, 2011).

O uso desta coleção é adequado para professores que desejem trabalhar com volume grande de conteúdos e que busquem priorizar uma reflexão em torno das questões relativas à construção da cidadania. É necessário que o professor esteja atento aos limites do Manual para que o trabalho docente se efetive na direção do que é apresentado em termos dos princípios metodológicos gerais. É necessário, ainda, priorizar a utilização das partes da obra que vão além do texto-base que, em geral, não suplanta uma narrativa cronológica e com ênfase informativa. É, sobretudo, nas atividades e leituras adicionais que reside o principal valor da coleção (BRASIL, 2011).

Por fim, destacamos o livro didático *Projeto Araribá* (2007), obra coletiva organizada pela Editora Moderna, que tem como editora responsável a Professora Maria Raquel Apolinário, lembrando que esse manual é utilizado pelas escolas estaduais do município de

Cianorte-PR. O manual didático oferece, ao professor, condições para exercitar, com seus alunos, o procedimento da investigação histórica, ou seja, ensinar História da mesma forma como se constrói o conhecimento histórico, fato possibilitado pela quantidade e pela qualidade de textos, atividades e fontes históricas presentes nas diferentes seções dos volumes. É importante destacar a importância de se observar a perspectiva historiográfica que orienta a seção *Estudo dos Temas*, na qual se concentra o texto didático propriamente dito e cujo objetivo é, segundo o que se indica na abertura, apresentar os ‘temas selecionados para o estudo da unidade’, em que a narrativa é construída de uma visão de História descritiva, sem contradições, com uma abordagem fragmentada dos aspectos políticos, econômicos e culturais, abarcando grandes períodos cronológicos, e, por isso, tratados de forma panorâmica, além da pouca integração entre a História Geral e a História do Brasil. Ressaltamos que o potencial do livro didático é encontrado, portanto, nas seções complementares e é somente a partir da utilização efetiva delas que se consolidam as inovações propostas para o ensino de História (BRASIL, 2011).

Os conteúdos desse manual didático estão organizados cronologicamente em capítulos, ora sobre História Geral, ora sobre História do Brasil, o que favorece a valorização dos conteúdos de História Geral e em relação ao seu projeto editorial. Embora não tenham sido observados erros graves, segundo o FNDE, há grande número de imagens posicionadas no meio de páginas espelhadas, provocando um corte que prejudica a visibilidade e pode comprometer a leitura. Além disso, alguns mapas têm dimensão muito reduzida, o que pode dificultar o trabalho. A orientação do FNDE é no sentido de que

O professor que escolher esta coleção deverá estar atento, sobretudo, para o tratamento dos textos didáticos apresentados em *Estudo dos temas*. Ali os acontecimentos históricos são apresentados de maneira pouco instigante ou problematizadora, encadeados a partir da cronologia dos acontecimentos políticos. Para que um ensino de História inovador aconteça, faz-se necessária a utilização efetiva do conjunto dos diversos textos e atividades de todas as seções complementares (BRASIL, 2011).

Essa apresentação dos aspectos gerais dos livros didáticos selecionados nos possibilita um conhecimento geral dos manuais relacionados anteriormente, dos quais, a partir daí, é realizada análise de recortes de texto escrito e de imagens, para o estudo sobre a representação da escravidão e do escravo negro nos livros didáticos de História. Nesse sentido, é importante ressaltar que realizamos um recorte temporal, em que esta análise sobre a escravidão, no Brasil, se dá a partir da colonização portuguesa até o processo da Inconfidência Mineira, fins do século XVIII. Desse modo, são analisados os livros didáticos de 6ª série ou 7º ano.

O livro didático *História, Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, Volume dois, que corresponde à 6ª série ou 7º ano, possui 288 páginas e 15 capítulos distribuídos em quatro unidades. Na unidade I, o autor aborda o tema Europa Medieval, dividido em dois capítulos, sendo o capítulo I sobre os ‘francos’ e o segundo sobre ‘o feudalismo’. Na unidade II apresenta os conteúdos sobre os árabes, africanos e chineses. Esta unidade encontra-se dividida em três capítulos: o capítulo III sobre os árabes e o islamismo, o capítulo IV, sobre a África negra antes dos europeus, destacando-se o Império do Mali e o reino do Congo, e o capítulo V dessa mesma unidade que retrata a história da China medieval. Na unidade III, o autor faz uma abordagem sobre as mudanças na Europa, que vem dividida em cinco capítulos: o capítulo VI sobre as mudanças no feudalismo, o VII referente ao fortalecimento do poder dos reis, o capítulo VIII sobre o Renascimento e Humanismo e o IX sobre a Reforma e Contrarreforma e o capítulo X sobre as grandes navegações.

A última unidade está dividida em cinco capítulos: o capítulo XI aborda os conteúdos sobre os astecas, maias e incas; o XII, sobre os povos indígenas no Brasil; o capítulo XIII trata da colonização espanhola da América, e o conteúdo sobre a colonização portuguesa é apresentado no capítulo XIV. O último capítulo faz uma abordagem sobre a economia e sociedade colonial. É importante ressaltar que no Volume três, que corresponde à 7ª série ou 8º ano, o autor faz uma abordagem interessante sobre a dominação e resistência dos africanos no Brasil, o que deixou de apresentar no livro da 6ª série, quando apresentou os conteúdos sobre a colonização da América portuguesa. No geral, o livro da 7ª série possui 320 páginas, divididas em 16 capítulos, distribuídos em quatro unidades.

Saber e Fazer História: história geral e do Brasil, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, no Volume dois, que corresponde à 6ª série ou 7º ano, está organizado em 17 capítulos com 272 páginas. Apresenta a conquista da América no capítulo I, com vários subtemas como o Estado moderno, a formação de Portugal e centralização política, a expansão comercial e marítima, as viagens de Colombo, as negociações sobre a posse das terras, as outras navegações espanholas, as navegações francesas, inglesas e holandesas. No capítulo II, *Confronto cultural na América*, encontramos conteúdos sobre os europeus e indígenas americanos, a vida no continente americano antes da conquista, a conquista da América espanhola, as transformações na vida cotidiana na Europa depois da conquista. O capítulo III, intitulado *Povos indígenas*, apresenta os tupis antes da conquista, os primeiros contatos, a exploração da terra e destruição da cultura e os diferentes povos e culturas dos indígenas na atualidade. No capítulo IV, *Renascimento cultural*, o autor apresenta o Renascimento, as artes plásticas, a expansão da Literatura pela Europa e os novos valores e

procedimentos científicos. No capítulo V, *As reformas religiosas*, o autor destaca os antecedentes da Reforma, as reformas luterana, calvinista e anglicana, a Reforma católica e as lutas religiosas. O capítulo VI aborda o mercantilismo e o sistema colonial, destacando as práticas mercantilistas e os tipos de mercantilismo. Já no capítulo VII é apresentado o conteúdo sobre o início da colonização do Brasil, os primeiros 30 anos e a exploração do pau-brasil.

No capítulo VIII, intitulado *O Estado e a Igreja no Brasil colônia*, o autor apresenta o catolicismo, as capitanias hereditárias e o governo-geral. A economia colonial é apresentada no capítulo IX, em que encontramos uma abordagem sobre o açúcar e engenho, o trabalho escravo e a produção para o consumo interno. A escravidão africana é tema apresentado no capítulo X, em que o autor destaca o tráfico negreiro, a resistência escrava e as diferenças entre os escravos. No capítulo XI, intitulado *Povos da África*, encontramos os temas sobre as civilizações ao Sul do Saara, sobre os sudaneses e o mundo dos bantos e também sobre a conquista dos europeus ao litoral da África. No capítulo XII, *União Ibérica e Brasil holandês*, o autor apresenta a crise em Portugal, a União Ibérica, os holandeses no Brasil, o fim da União Ibérica e Portugal e o Brasil depois da União Ibérica.

Ainda, nesse mesmo livro didático, no capítulo XIII, *Território Brasileiro: Expansão e Conflitos*, o autor relata a conquista e colonização, as expedições militares, o bandeirismo, os jesuítas, a pecuária e os tratados internacionais. Sobre a sociedade colonial mineradora, encontramos temas sobre o ouro, o controle e exploração das minas, a vida urbana e a crise na produção do ouro. No capítulo XV, *Antigo Regime europeu*, o autor trata do absolutismo francês e do inglês, as características da sociedade estamental e desigualdade social. Nos capítulos finais, como o XVI, o autor apresenta o conteúdo sobre a Revolução Inglesa, o início dos conflitos, o processo revolucionário e as consequências da Revolução. Para finalizar o livro didático, o autor apresenta os conteúdos sobre o Iluminismo e o Despotismo Esclarecido, ressaltando temas como a burguesia e o pensamento liberal, os filósofos iluministas, o pensamento econômico, a nova imagem de Deus e o Despotismo Esclarecido.

História e vida integrada, de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte, no Volume dois, que corresponde à 6ª série ou 7º ano, contém 224 páginas e 20 capítulos. Esses 20 capítulos estão distribuídos em quatro unidades. A unidade I tem como título *A construção do mundo feudal no continente europeu*, e nesta unidade encontramos os conteúdos sobre o feudalismo no continente europeu, o Império Carolíngio, o mundo feudal e a Igreja católica, a produção da cultura no mundo feudal e as cruzadas. Na segunda unidade, intitulada *A construção de um novo mundo*, os autores fazem uma abordagem sobre o fortalecimento

comercial e urbano, a centralização do poder nas monarquias europeias, o Renascimento, a Reforma Protestante e a Contrarreforma católica, a expansão marítima europeia, o absolutismo e o mercantilismo e as sociedades da África. A unidade III apresenta o conteúdo sobre o que os europeus encontraram na América. Nesta unidade, os autores abordam os primeiros contatos entre a Europa e a América, os povos indígenas do Brasil, a chegada dos portugueses ao continente americano e a exploração do pau-brasil. A última unidade apresenta o empreendimento colonial português na América, em que os autores tratam da administração na América portuguesa, a riqueza e a miséria do açúcar, a escravidão e a sociedade açucareira.

O Volume dois do livro didático *Projeto Araribá*, correspondente à 6ª série ou 7º ano, contém 248 páginas e está dividido em oito unidades. A primeira versa sobre a formação da Europa feudal, os autores apresentam os conteúdos sobre os povos germânicos, os francos e o império cristão, o feudalismo na Europa, a economia feudal e o ensino e a cultura na Europa feudal. A unidade II, intitulada *Mundos além da Europa*, apresenta os conteúdos sobre a Arábia e os árabes, o nascimento e a expansão do Islã, economia e cultura, a África dos reinos ocidentais e um reino cristão na África oriental. Na unidade III, os autores tratam das mudanças na Europa, abordando os conteúdos sobre as mudanças no campo e nas cidades, as cruzadas, a formação dos Estados europeus modernos, o saber e as artes, a peste negra e a grande fome e as revoltas no campo e nas cidades. Na unidade IV, intitulada *Mudanças na arte e na religião*, os autores fazem uma abordagem sobre a cultura humanista do Renascimento, a arte do Renascimento, a Reforma Protestante e a Contrarreforma.

Na unidade V, os autores apresentam o conteúdo sobre o encontro entre dois mundos. Nesta unidade, fazem uma abordagem sobre o nascimento das monarquias nacionais, a expansão marítima portuguesa, a expansão marítima espanhola, a América das grandes civilizações, a civilização asteca e a civilização inca. A unidade VI trata dos espanhóis e ingleses na América, na qual são ressaltados os conteúdos sobre a conquista espanhola, a colonização espanhola, as atividades econômicas na colônia, a colonização inglesa na América e os franceses e holandeses na América do Norte. Na unidade VI encontramos o conteúdo sobre o império ultramarino português, que tem como temas principais as conquistas portuguesas, a colonização portuguesa na América e a administração da América portuguesa. A última unidade desse livro didático é intitulada *O nordeste colonial*, e nesta os autores abordam a economia açucareira, a ocupação do Nordeste pelos holandeses, a vida nos engenhos, a escravidão e resistência, as trocas e conflitos e as atividades econômicas da colônia, além do açúcar.

Ressaltamos que esses livros didáticos selecionados foram produzidos em um mesmo contexto histórico, no entanto, possuem concepções de História e metodologias diferentes. Seus autores vivenciaram a experiência de lecionar na rede pública de ensino e produziram manuais didáticos para serem utilizados no ensino de História, principalmente para a rede pública, conforme informações contidas nos livros analisados. Alfredo Boulos Júnior, nas primeiras páginas de seu livro, se dirige ao aluno, fazendo uma breve apresentação de todos os profissionais envolvidos no mundo do livro, demonstrando sua preocupação com a distribuição dos textos e imagens pelas páginas do livro, para que a leitura se torne mais compreensível e atraente. Os autores da obra coletiva, *Projeto Araribá*, na apresentação do manual didático, demonstraram também sua preocupação em aproximar os conteúdos da disciplina de História com a realidade em que vivem os alunos, como podemos observar abaixo.

Os livros desta coleção foram feitos para você gostar de estudar História e descobrir que os conteúdos dessa disciplina estão muito próximos da realidade que você vive, da escola em que estuda, do país que habita. Ao fazer as atividades propostas, você ampliará sua capacidade de ler diferentes tipos de texto, analisar imagens, debater idéias e expressar suas opiniões. Acima de tudo, você irá expandir seus conhecimentos e perceber como é importante construir uma atitude solidária na relação com as pessoas e responsável na relação com a natureza (APOLINÁRIO, 2007, p. 3).

Os livros didáticos da coleção *História e vida integrada* apresentam uma série de documentos históricos textuais e imagéticos que podem auxiliar os alunos a se posicionar criticamente perante os acontecimentos históricos, podendo interpretar e assumir o papel de pensador de sua própria realidade e da história da qual faz ele parte. Observamos também uma série de atividades que proporcionam maior participação do aluno durante as aulas de História, o que torna o estudo mais dinâmico. Os autores dessa coleção têm como objetivo colaborar no processo de formação humana e intelectual, contribuindo para o desenvolvimento de uma cidadania dotada de senso crítico.

Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, autores de *Saber e Fazer História*, têm como objetivo estimular a participação dos alunos nos estudos de História, e para isso fizeram algumas modificações em seus livros didáticos.

Toda a coleção ganhou mais vida e dinamismo. Os capítulos foram escritos em linguagem cativante. O visual foi enriquecido com novas soluções gráficas. Novos temas históricos foram abordados. Novas atividades foram desenvolvidas. Acreditamos que a reflexão histórica seja instrumento dos mais valiosos para a construção da cidadania. Por isso, esperamos que esta coleção ajude o estudante, ao longo dos seus estudos, a ampliar a

consciência do que fomos para transformar o que somos (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 3).

Esses autores, produtores de manuais didáticos, possuem em comum, de acordo com o contexto vivenciado, a missão de conseguir atrair os alunos para os conteúdos de História, apresentados nos livros didáticos, tarefa difícil, ao se tratar da realidade vivenciada pelos educandos. Circe Bittencourt descreve essa realidade.

A constatação da impossibilidade de um ensino abrangente da 'história da humanidade' leva as indagações sobre os critérios de seleção de conteúdos significativos para alunos que vivenciam, com intensidade, o presente marcado pelos ritmos acelerados das tecnologias. Uma tarefa complexa envolve o cotidiano dos professores de História ao enfrentarem ainda as desigualdades de uma sociedade moderna e arcaica, de contradições não dissimuladas, mas que possui em comum um público estudantil com dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos. Um presente repleto de contradições, um futuro duvidoso e um passado confuso, fragmentado, construído por informações dos diversos meios de comunicação, pela escola e pela história de vida (BITTENCOURT, 2002, p. 7).

Nesse sentido, percebemos, por exemplo, que na primeira edição da coleção *Projeto Araribá* (2007), do ano de 2006, apresentava textos e atividades complexas, com um número reduzido de imagens; já a segunda edição selecionada apresenta textos bem simplificados e o aumento do número de imagens para ilustrar e colaborar no entendimento do conteúdo pelos alunos. Essa ideia nos reporta ao pensamento de Chartier sobre práticas de leitura:

[...] é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo depende das formas com as quais ele chega até seu leitor. Assim, é necessário fazer uma distinção entre dois tipos de aparato: aqueles impostos pela colocação em forma de texto, pelas estratégias da escrita e intenções do 'autor', e aqueles que resultam da manufatura do livro ou da publicação, produzidos por decisão editorial ou através de processos industriais, e dirigidos aos leitores ou a leitoras que podem não ter absolutamente nada em comum com as expectativas do autor (CHARTIER, 1992, p. 220).

Desse modo, percebemos a grande preocupação, por parte dos produtores de manuais didáticos, em transmitir o conhecimento por meio de uma linguagem acessível, atrativa e imagética, pensando no estudante do século XXI.

CAPÍTULO III

A ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CIANORTE

Ao tratar do tema escravidão, percebemos que foi construída a seu respeito uma ampla diversidade de leituras e explicações, apresentada por diversas correntes historiográficas, como procuramos abordar no capítulo I. Essa diversidade é reproduzida nos livros didáticos, pois os autores desses manuais recorrem à historiografia para produzi-los. Para ilustrar ou reafirmar suas posições, os autores utilizam-se de uma grande quantidade de imagens que transmitem diferentes significados sobre o escravo negro e a escravidão colonial. Observamos que, tradicionalmente, alguns manuais didáticos, ao tratar da escravidão no Brasil, acabam enfatizando os senhores de engenho, a casa-grande, as relações de produção, entre outros aspectos, reproduzindo determinada visão historiográfica.

O presente capítulo tem por objetivo analisar como a escravidão e o escravo negro são representados nos livros didáticos de História, nos textos e nas imagens, no contexto da escravidão colonial, utilizados na 6ª série (7º ano) do Ensino Fundamental.

Para desenvolvermos este trabalho, nos apoiamos em historiadores que analisaram a colonização portuguesa e a escravidão no Brasil, e cumpre-nos destacar Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, em razão da importância e da influência que exerceram sobre a historiografia brasileira contemporânea.

Primeiramente, verificamos que os quatro livros didáticos analisados utilizaram, como abertura de início de capítulo sobre a colonização da América portuguesa, uma imagem relacionada ao processo colonizador, ou seja, todos iniciaram a abordagem do tema, retratando a decisão dos portugueses em iniciar a conquista das novas terras.

No livro didático, *História, Sociedade e Cidadania*, observamos uma imagem de Benedito Calixto, de 1900, que retrata a fundação da Vila de São Vicente, que ocupa duas páginas de introdução, em que o autor do manual didático chama a atenção dos alunos para que observem a imagem, para então fazerem uma descrição do cenário, das personagens, as armas destacadas na imagem, as vestimentas dos personagens, questionando se a relação, apresentada na imagem, entre índios e europeus foi sempre assim tão tranquila quanto a imagem mostra. A resposta a esses questionamentos é fornecida pelo próprio autor, ao lado da imagem, porém, se encontra apenas no manual do professor.

A tela de Calixto é em certo sentido uma homenagem à chegada dos portugueses. O pintor opõe suas roupas volumosas, capacetes e espadas às peles, plumas e flechas dos indígenas. Gestos, poses, bandeira, cruzeiro, tudo sugere que os portugueses viriam a ser os novos senhores da terra. O cruzeiro feito de alvenaria, material durável, evoca a perenidade do poder do português que se instalava na América; já as cabanas indígenas, feitas com taquara, barro e palha, materiais menos resistentes, sugerem transitoriedade. A tela mostra um único ponto de tensão: o soldado, no canto inferior esquerdo, com a espada na mão direita, olha para o grupo de indígenas, à direita, que se agita. Em todo o resto da tela, portugueses e indígenas aparecem serenos, tranqüilos; há inclusive curumins brincando. Não é exagero, afirmar, portanto, que o pintor omitiu as tensões e lutas que colocaram indígenas e colonizadores em campos opostos; lutas vencidas pelos europeus, que tomaram as terras dos indígenas e os escravizaram. Isso nos leva a perguntar: a tela de Calixto serve como um documento histórico? Sim, serve; não para o século XVI, quando se deu a fundação de São Vicente, mas para o final do século XIX e início do XX, época em que o pintor viveu. Ou seja, ao representar uma história da jovem nação brasileira, livre de sua ex-metrópole e reconciliada com ela, Benedito Calixto produziu uma obra que serve como documento e espelho de sua própria época e de como pensavam os pintores de sua geração (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 233).

O autor de *História, Sociedade e Cidadania* utilizou uma variada bibliografia na produção do livro didático, entre a qual, destacamos *Casa grande e senzala*, obra na qual Gilberto Freyre afirma que, diferente dos espanhóis, os portugueses vieram defrontar-se, na América, não com um povo articulado em império ou em sistema já vigoroso de cultura moral e material – com palácios, sacrifícios humanos aos deuses, monumentos, pontes, obras de irrigação e de exploração de minas – mas, ao contrário, com uma das populações mais rasteiras do continente (FREYRE, 1969, p. 126). Desse modo, Freyre, entende que a colonização europeia veio surpreender nesta parte da América quase que bandos de crianças grandes, uma cultura verde e incipiente ainda na primeira dentição, sem os ossos nem o desenvolvimento nem a resistência das grandes semicivilizações americanas. Nesse sentido, a visão sobre a relação entre portugueses e indígenas, representada na imagem citada, de Benedito Calixto, se aproxima do entendimento de Gilberto Freyre sobre essa relação, como podemos observar na citação abaixo.

A reação do domínio europeu, na área de cultura ameríndia invadida pelos portugueses, foi quase a de pura sensibilidade ou contratilidade vegetal, o índio retraindo-se ou amarfanhando-se ao contato civilizador do europeu por incapacidade de acomodar-se à nova técnica econômica e ao novo regime social e moral. Mesmo quando acirrou-se em inimigo, o indígena ainda foi vegetal na agressão: quase que mero auxiliar da floresta. Não houve da parte dele capacidade técnica ou política de reação que excitasse no branco a política de extermínio seguida pelos espanhóis no México e no Peru. Explica-se assim – sem esquecermos outros fatores – que mais se tivesse aproveitado, a princípio, da cultura americana pobre, que era a da floresta

tropical, do que da rica, dos metais: a das duas semicivilizações duras, compactas, hieráticas, que se despedaçaram sob a visão espanhola e sob o domínio católico, para só quatro séculos depois seus fragmentos, reunidos, irem de novo formando um todo não europeu e original (FREYRE, 1969, p. 127).

Por esse contexto, Freyre destaca que o ambiente onde começou a vida brasileira foi de quase intoxicação sexual, fato que se explica pela relação existente entre os primeiros portugueses e as índias, que eram vistas como objeto de desejo dos colonizadores. A propensão à miscigenação, característica portuguesa, possibilitava até mesmo que os colonizadores contraíssem matrimônio com as índias.

A luxúria dos indivíduos, soltos sem família, no meio da indiada nua, vinha servir a poderosas razões de Estado no sentido de rápido povoamento mestiço da nova terra. E o certo é que sobre a mulher gentia fundou-se e desenvolveu-se através dos séculos XVI e XVII o grosso da sociedade colonial, num largo e profundo mestiçamento, que a interferência dos padres da Companhia salvou de resolver-se todo em libertinagem para em grande parte regularizar-se em casamento cristão (FREYRE, 1969, p. 130).

No entanto, mesmo que a imagem de Benedito Calixto represente um documento de sua própria época e o que pensavam os pintores de sua geração, de acordo com Alfredo Boulos Júnior (2009, p.233), a ideia que ela transmite não está distante do pensamento de Gilberto Freyre sobre a relação dos portugueses e indígenas.

Para representar o início da colonização do Brasil, o livro didático *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009) apresenta um texto que dá ênfase à questão da devastação das florestas brasileiras, que se iniciou no século XVI, ressaltando que o Brasil possui as maiores áreas florestais de clima quente do mundo, entre elas, a floresta Amazônica. Por outro lado, também apresenta um dos mais altos índices mundiais de desmatamento. Os autores acrescentam que podemos descobrir as raízes de algumas iniciativas destruidoras ou predatórias que ocorrem em nossos dias, analisando o processo de colonização. Para ilustrar e complementar esse texto, apresentam uma imagem, detalhe de um mapa do Brasil do século XVI, incluso no Atlas de Miller, cuja autoria é atribuída ao cartógrafo português, Lopo Homem, que ocupa uma página. Para abordar o conteúdo sobre a colonização portuguesa no Brasil, esse livro didático buscou referências em Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Fernando Novais, entre outros, como abordaremos mais adiante.

O livro didático, *História e vida integrada* (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009), apresenta, no início do capítulo sobre a colonização portuguesa no Brasil, uma imagem de Joris van Spilbergen, que retrata a Vila de São Vicente, no litoral de São Paulo, fundada em 1532, por Martim Afonso de Sousa. São Vicente é considerado o primeiro núcleo colonial

português na América, e, desde a sua fundação, efetivou-se a colonização portuguesa. Essa imagem ocupa apenas parte de uma página, que contém alguns questionamentos dos autores sobre o início da colonização, por exemplo, como instalar um sistema administrativo em uma grande extensão de terra? Que pessoas de Portugal desejariam vir para um local desconhecido e até mesmo considerado hostil? Que tipo de sistema administrativo seria empregado na colônia portuguesa da América? De que maneira as relações entre colonos e as diversas populações indígenas poderiam se concretizar? A intenção dos autores é introduzir o tema com essas questões, pois acreditam que os alunos possam imaginar e identificar as dificuldades pelas quais os europeus, em especial os portugueses, passavam para chegar às terras da América, as longas distâncias percorridas, o tempo de viagem, os perigos de acidentes com as embarcações nos oceanos, etc. Também que os alunos possam identificar os principais aspectos e dificuldades enfrentadas na chegada, como a adaptação ao clima, o encontro com as populações indígenas, a adaptação a novos hábitos alimentares e culturais, a novos tipos de moradia, etc. (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009).

Esses questionamentos são esclarecidos, também, ao longo do capítulo sobre a colonização portuguesa. Para abordar esse tema, os autores buscam referência em obras de historiadores, como Emília Viotti, Ronaldo Vainfas, Sérgio Buarque de Holanda, entre outros. Observamos, ainda, no referido capítulo, aspectos do processo de constituição e consolidação do Brasil, como colônia portuguesa, aspectos econômicos e sociopolíticos, como abordaremos posteriormente.

No livro *Projeto Araribá* (2007), a abertura do capítulo que dá início ao estudo da colonização portuguesa no Brasil apresenta, primeiramente, um texto sobre o Império Ultramarino Português em que é ressaltado que Portugal destacou-se como desbravador nas grandes viagens oceânicas iniciadas no século XV e foi pioneiro nas grandes navegações, formando um vasto império ultramarino, com territórios na América, na África e na Ásia. Os autores desse manual destacam, ainda, que o Brasil foi a maior e mais lucrativa colônia portuguesa.

Da sua colônia americana, os portugueses retiravam, entre outros produtos, açúcar, fumo, algodão, pau-brasil e, a partir do final do século XVII, o ouro. De seus domínios na África, os portugueses obtinham ouro, marfim, pimenta e principalmente escravos. Nas possessões asiáticas eles conseguiam especiarias, metais, pedras preciosas, porcelanas, entre outros produtos (APOLINÁRIO, 2007, p. 186).

O texto apresentado no início do capítulo informa a existência, hoje, de muitas marcas da presença portuguesa em seus antigos domínios, como o catolicismo, a língua portuguesa e

os hábitos alimentares, porém, ressalta que não devemos pensar que a cultura que se formou nas colônias reproduzia aquilo que existia em Portugal, pois em cada região surgiu uma cultura híbrida, resultado da mistura de diferentes culturas (APOLINÁRIO, 2007). Vale ressaltar a existência de um mapa, de Alessandro Passos da Costa, para complementar e ilustrar o texto, representando os domínios portugueses, as cidades ou núcleos de povoamento e as feitorias. Juntamente com o mapa, aparecem imagens que representam os tipos de comércio desenvolvidos pelos portugueses, principalmente o tráfico de escravos.

Para apresentar o conteúdo sobre a colonização brasileira, inclusive a escravidão no Brasil, os autores do referido livro didático utilizaram os estudos de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, André João Antonil, Manolo Florentino, entre outros, conforme consta nas referências bibliográficas do livro.

Já no livro didático *História, Sociedade e Cidadania*, ao fazer uma abordagem sobre a colonização portuguesa, o autor relata que, ao decidir colonizar as terras brasileiras, o Rei de Portugal teve de enfrentar vários problemas, como, por exemplo, “escolher um produto, conseguir dinheiro e decidir qual seria a mão de obra empregada na produção. O produto escolhido foi o açúcar de cana” (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 249).

Havia três boas razões para essa escolha, segundo o autor, sendo a primeira os altos preços que alcançava o açúcar na Europa; a segunda, que o solo e o clima do litoral nordestino eram favoráveis ao cultivo da cana; e, por fim, que os portugueses já haviam produzido açúcar nas ilhas da Madeira, Açores e Cabo Verde.

O autor afirma, ainda, que, em relação à mão de obra, inicialmente se utilizou a dos índios, capturados e postos a trabalhar como escravos, e que, durante o século XVI, foram a maioria nos engenhos nordestinos. Contudo, segundo o autor:

No início do século XVII, o uso da mão de obra indígena entrou em declínio. Com as guerras contra os colonizadores e as fugas para o sertão, o número de indígenas no litoral diminuiu muito. Mas o motivo principal de os senhores de engenho preferirem o africano ao índio foi a **alta lucratividade do tráfico atlântico**. O comércio de africanos pelo Atlântico dava lucros aos comerciantes portugueses e brasileiros e ao governo de Portugal, que cobravam impostos sobre esse comércio. A partir da metade do século XVI, os escravizados começaram a ser trazidos para o Brasil (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 249, grifo do autor).

Assim, embora aponte outros determinantes, o autor explica a substituição da mão de obra indígena pela do africano a partir da alta lucratividade do tráfico de negros africanos.

Alfredo Boulos Júnior, de acordo com a bibliografia apresentada no manual didático, utiliza também os estudos de Manolo Florentino, *Em costas negras* (1997), que analisa

profundamente o tráfico de africanos entre a África e o Rio de Janeiro no período de 1790 a 1830. Nessa obra, Florentino apresenta uma série de formulações até então não explicitadas pela historiografia brasileira, por exemplo, atentar em detalhes para o lado africano da história, incluindo as múltiplas repercussões do processo nas sociedades da África.

Além disso, Manolo Florentino (1997) evidencia os vínculos íntimos do tráfico de escravos com a estrutura e a reprodução da sociedade e da economia no período colonial. Revela, ainda, que o tráfico que unia as duas margens do Atlântico Sul, situação esta que revelaria certa autonomia em relação às pressões e conjunturas das economias centrais.

Ao fazer uso dos livros didáticos que abordam a questão do tráfico negro, necessitamos de informações como essas, observadas em *Em costas negras*, que procura mostrar a história do tráfico negro, a partir do próprio continente africano. Alfredo Boulos Júnior enuncia as ideias de Manolo Florentino, que possui inúmeras originalidades. Porém, é necessário conhecermos os estudos de Florentino, em que o autor buscou compreender por que durante três séculos predominou o tráfico de escravos entre a África e o Brasil, passando a formular uma série de hipóteses que justificassem tal comércio, como analisar o tráfico negro como estrutural para o Brasil e para a própria África e como comércio empresarial ligado ao sistema colonial. Tal conhecimento é necessário para enriquecermos o conteúdo apresentado pelo autor do livro didático.

Para tanto, Florentino realizou uma ampla pesquisa de fontes primárias, que resultou em maciça documentação, a qual foi sistematizada e trabalhada em séries, tabelas, gráficos e curvas estatísticas, o que era raro em trabalhos acadêmicos.

Um primeiro paradoxo: seja em termos de extensão cronológica, seja com relação ao volume absoluto de importações, nenhuma outra região americana esteve tão ligada à África por meio do tráfico como o Brasil. Embora flagrante, alguns dos maiores clássicos da historiografia brasileira silenciavam ou pouco falavam sobre a ‘terra dos etíopes’. Aspecto ainda mais desapontador quando se sabe que, por séculos a fio, os milhões de cativos importados eram escravizados por africanos – ou seja, a sua ‘produção’ na África estava longe de constituir-se em fenômeno episódico ou de reduzir-se a uma crueldade inaudita (FLORENTINO, 1997, p. 7-8).

Florentino (1997) analisou como o tráfico se estruturou aqui no Brasil e também no continente africano; uma questão importante analisada pelo autor é que os escravos eram capturados pelos próprios negros africanos e então conduzidos até o comerciante de escravos que os aguardavam no litoral africano.

Não obstante, existem indicações precisas de que, desde o início, as guerras conformavam o instrumento básico por meio do qual os homens eram transformados em escravos e vendidos no litoral, o que permite a alguns

estudiosos estimarem que, ao longo de toda a era do tráfico pelo Atlântico, cerca de três quartos dos africanos vendidos para as Américas resultassem de guerras (FAGE, 1959, p. 94 apud FLORENTINO, 1997, p. 85).

Segundo Florentino (1997), os grupos de africanos que capturavam os negros, também africanos, consolidavam o seu poder pelo tráfico de escravos, pois esse tipo de comércio permitia que esses grupos, na troca de escravos, recebessem várias mercadorias das quais necessitavam, inclusive armamentos, o que, conseqüentemente, facilitava a apreensão de novos cativos.

Os traficantes europeus demandavam escravos – e, algumas vezes, alimentos -, podendo em troca oferecer instrumentos de guerra e outras mercadorias. Por sua vez, os grupos dominantes africanos viam no tráfico um instrumento por meio do qual podiam fortalecer seu poder, incorporando povos tributários e escravos. A venda destes últimos no litoral lhes permitia o acesso a diversos tipos de mercadorias e material bélico. Desse modo, aumentava a sua capacidade de produzir escravos e, por conseguinte, de controlar os bens envolvidos no escambo. Estava criado um circuito fechado em si mesmo, cuja velocidade de rotação dependia das oscilações da demanda americana (HOPKINS, 1973, p. 104-106 apud FLORENTINO, 1997, p. 87).

Desse modo, Florentino (1997) ressalta que a oferta africana perdurou por mais de 350 anos, sem que fosse necessário aos traficantes europeus e americanos produzir diretamente o escravo, ou seja, apressar ou exigir como tributo, mostrando que, quando tentou o português, por meio de guerras, a produção direta de escravos acabou desestabilizando as rotas que secularmente alimentavam os portos do Atlântico. Esse autor afirma, ainda, que o tráfico atlântico passa a ser afroamericano por definição, não porque signifique uma migração forçada de africanos para a América, mas, e principalmente, porque desempenha funções estruturais nos dois continentes. Vale ressaltar o apontamento feito pelo autor de as pesquisas mais recentes indicarem uma enorme incidência de relações escravistas entre os Estados pré-coloniais, na qual não se tratava apenas de incrementar o número de escravos, mas de modificar a própria natureza do cativo pré-existente que perdia sua feição tradicionalmente doméstica para tornar-se uma escravidão cada vez mais mercantil.

Este movimento permitirá apreender o segredo dos baixos preços do cativo detectado anteriormente. Por produção social do escravo entende-se a soma dos gastos, em horas-trabalho, necessários à produção e manutenção do homem desde o seu nascimento até o instante em que ele se transformava em escravo. Era seu grupo familiar e, em última instância, sua comunidade quem efetivamente o produzia. Antes da mutação em cativo, o indivíduo era, portanto, o repositório de milhares de horas/trabalho despendidas por toda a comunidade (Meillassoux, 1985). Ora, como a violência representava o meio fundamental por meio do qual o homem era retirado de sua comunidade e escravizado, o custo de sua produção social não era de maneira alguma

reposto. A captura significava a apropriação do trabalho alheio que jamais seria pago (FLORENTINO, 1997, p. 102).

Alfredo Boulos Júnior, autor do livro didático *História, Sociedade e Cidadania*, relaciona a opção dos senhores de engenho pela mão de obra africana, pela alta lucratividade do tráfico atlântico, porém, como destacamos anteriormente, o autor não aborda como ocorria esse comércio de negros africanos, entre a colônia portuguesa e o continente africano, e não apresenta os fatores que permitiram ter os cativos um preço tão baixo, como explicou Manolo Florentino (1997). O autor do livro didático faz apenas uma introdução sobre o tráfico negreiro, acrescentando a imagem reproduzida, a seguir, que apresenta a legenda: ‘Banto, tronco lingüístico de várias línguas da África Centro-Occidental’, de Volkmar K. Wentzel, de uma mulher de Angola, país habitado por descendentes dos povos bantos.

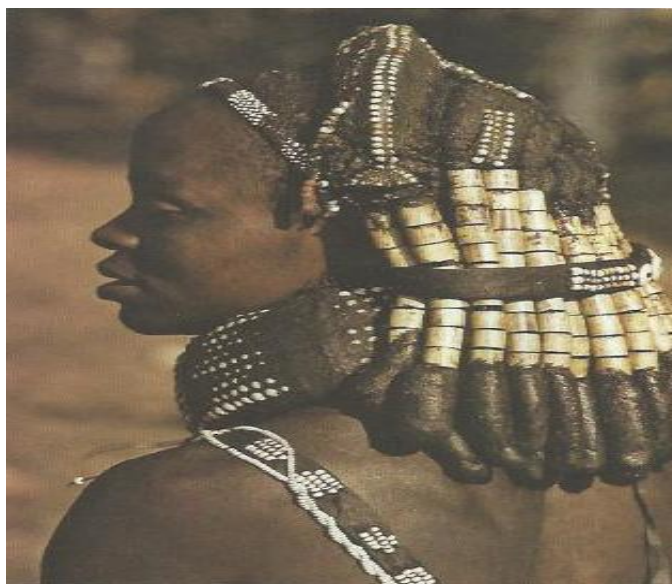


Figura 1: Banto: tronco lingüístico de várias línguas da África Centro-Occidental.
Fonte: Boulos Júnior (2009, p. 250).

Ao lado dessa, relata que muitos africanos trazidos para o Brasil nos séculos XVI e XVII eram bantos, povos negro-africanos que tinham grande domínio da metalurgia do ferro, e que os bantos praticavam também a criação de gado e atividades agrícolas. Tais atividades, segundo o livro, propiciavam conhecimentos úteis à lavoura açucareira. Ressalta que os portugueses conheciam a habilidade dos bantos na produção de açúcar, pois haviam utilizado seus trabalhos nos engenhos de produção de açúcar da Ilha da Madeira.

Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, em *Saber e fazer História*, ao iniciar o conteúdo sobre a economia colonial, relatam que, para garantir a posse da terra e afastar invasores, o governo português decidiu colonizar o Brasil, desenvolvendo uma atividade econômica que fosse lucrativa e fixasse o colono à terra; assim, a solução que pareceu mais conveniente foi a

produção de açúcar, produto muito valorizado na Europa, onde era vendido como especiaria. Segundo os autores, vários motivos levaram a Coroa portuguesa a optar pelo cultivo da cana-de-açúcar: de um lado, estariam as condições naturais favoráveis ao desenvolvimento dessa lavoura em diversas regiões da colônia, como o clima quente, a quantidade certa de chuvas e a existência, no litoral do Nordeste, de um solo bom para o cultivo, denominado massapé; de outro lado, a experiência dos portugueses com o cultivo de cana-de-açúcar na ilha da Madeira. No entanto, faltava-lhes a mão de obra. Esse tema é abordado no item: *O Trabalho Escravo – da escravidão dos indígenas à escravidão dos africanos*, no qual os autores do manual didático justificam a substituição da mão de obra indígena pela africana.

Além de experiência e investimento, a produção açucareira exigia mão de obra, isto é, pessoas que trabalhassem nos engenhos. **Sem trabalhadores, nada seria produzido.** No início da produção de açúcar, no século XVI, os indígenas escravizados pelos colonos representavam uma solução barata para atender a suas necessidades de mão de obra, embora já houvesse escravos africanos trazidos desde meados daquele século. No começo do século XVII, contudo, a população nativa já se reduzira muito. Por esse e por outros motivos, a Coroa portuguesa buscou alternativas e ampliou o lucrativo comércio de escravos entre o litoral da África e as capitâneas do Brasil que mais se destacaram na produção açucareira colonial: Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro (COTRIM; RODRIGUES; 2009, p. 133, grifo nosso).

Essa passagem de texto do livro didático nos reporta aos estudos de Sérgio Buarque de Holanda (1976), que são referência para os autores de *Saber e Fazer História*, conforme indicação no próprio livro. Identificamos implícitas as ideias de Sérgio Buarque, como a crítica à mentalidade tradicional da sociedade portuguesa e a justificativa da exploração colonial e falta de interesse pelo desenvolvimento da colônia, pela aversão que os portugueses tinham ao trabalho manual, ou seja, apresenta a ideia de trabalho manual como algo degradante.

Um fato que não se pode deixar de tomar em consideração no exame da psicologia desses povos é a invencível repulsa que sempre lhes inspirou toda moral fundada no culto ao trabalho. Sua atitude normal é precisamente o inverso da que, em teoria, corresponde ao sistema do artesanato medieval, onde se encarece o trabalho físico, denegrindo o lucro, o ‘lucro torpe’. Só muito recentemente, com o prestígio maior das instituições dos povos do Norte, é que essa ética do trabalho chegou a conquistar algum terreno entre eles. Mas as resistências que encontrou e ainda encontra têm sido tão vivas e perseverantes, que é lícito duvidar de seu êxito completo (HOLANDA, 1976, p. 9-10).

Os autores de *Saber e Fazer História* buscam em Sérgio Buarque a ideia de que sem os trabalhadores escravos nada seria produzido na colônia, reconhecendo que os portugueses

admiravam, como ideal, uma vida exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação. Assim, enquanto povos protestantes preconizam e exaltam o esforço manual, as nações ibéricas colocam-se ainda largamente no ponto de vista da antiguidade clássica, predominando entre eles a concepção antiga de que o ócio importa mais que o negócio e de que a atividade produtora é, em si, menos valiosa que a contemplação e o amor, recorrendo à visão de Sérgio Buarque de Holanda.

A já mencionada carta de Clenardo a Latônio revela-nos, pela mesma época, como pululavam os escravos em Portugal. Todo o serviço era feito por negros e mouros cativos, que não se distinguiam de bestas de carga, senão na figura. ‘Estou em crer – nota ele – que em Lisboa os escravos e escravas são mais que os portugueses’. Dificilmente se encontraria habitação onde não houvesse pelo menos uma negra. A gente mais rica tinha escravos de ambos os sexos, e não faltava quem tirasse bons lucros da venda dos filhos de escravos. ‘Chega-me a parecer – acrescenta o humanista – que os criam como quem cria as pombas para ir ao mercado’ (HOLANDA, 1976, p. 23).

Ressaltamos também que uma das consequências da escravidão, segundo Sérgio Buarque (1976), foi a ausência, praticamente, de qualquer esforço sério de cooperação nas demais atividades produtoras, oposto do que sucedia em outros países, inclusive nos da América espanhola. Ressaltamos, ainda, que, no Brasil, a organização dos ofícios segundo moldes trazidos do reino teve seus efeitos perturbados pelas condições dominantes, como a preponderância absorvente do trabalho escravo, indústria caseira, capaz de garantir relativa independência aos ricos, travando, por outro lado, o comércio e, finalmente, a escassez de artífices livres na maior parte das vilas e cidades, entre outros fatores.

Nos livros didáticos *História e vida integrada* (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009) e *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2007), os autores fazem a mesma abordagem sobre a montagem do sistema colonial, assim como os autores anteriormente expostos, talvez isso se explique pelo fato de que os autores analisados partilham das mesmas fontes historiográficas¹⁸.

Em *História e vida integrada*, os autores relatam que o empreendimento colonial não foi barato e que após 30 anos de exploração do pau-brasil, que não exigia muito investimento, o governo português dedicou-se a transformar sua colônia em um local rentável e que para

¹⁸ Nas referências bibliográficas dos livros didáticos analisados encontramos os seguintes pensadores em comum:

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. São Paulo: Edusp, 2007.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. v. 1.

isso deveria implementar um projeto econômico complexo, de difícil organização e controle. Ressaltam que não foi encontrado imediatamente ouro nessas terras, restando a agricultura como atividade econômica, além do extrativismo vegetal do pau-brasil. Lembram, ainda, que o objetivo não era colonizar para apenas povoar, e sim explorar, assim, a escolha de uma única cultura de plantio, segundo os autores, não teria sido por acaso (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009).

Entre as alternativas existentes, segundo os autores, a escolhida foi a produção de cana-de-açúcar, pois este era um produto tão valorizado na Europa, que muitas vezes era deixado como herança pelos nobres europeus. Pela experiência que os portugueses tinham em outras colônias, como Ilha da Madeira e Cabo Verde, onde já plantavam a cana, as terras americanas se mostravam propícias a essa atividade. Contudo, o cultivo da cana não era como a extração do pau-brasil, pois, para plantar, era preciso que os portugueses se fixassem no território, formando povoados, construindo engenhos de fabricação do açúcar; além de utilizarem trabalhadores permanentes, ou seja, para o cultivo da cana e a produção de açúcar era também necessário conseguir trabalhadores em grande quantidade. Foi, então, que os portugueses adotaram o trabalho escravizado do africano (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009).

Os autores de *História e vida integrada* utilizaram a imagem de Johann Moritz Rugendas, da Fundação da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, que contém a informação de que os africanos escravizados vinham de diversas regiões da África e que muitos não falavam a mesma língua e praticavam diferentes culturas ou eram de etnias rivais. Nessa imagem, vemos pessoas de diversas etnias do continente africano, designadas pelos portugueses como Benguela, Angola, Congo e Monjolo, e a imagem retrata diferenças culturais bem visíveis, além de observarmos uma variedade de belas características físicas, que são perfeitamente detalhadas pelo artista. Essas imagens foram utilizadas para ilustrar o texto em que autores fazem uma abordagem sobre os africanos que vieram para a América portuguesa como escravos.



Figura 2: Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Imagem de autoria de Johann Moritz Rugendas de cerca de 1835.

Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte (2009, p. 172).

Seria interessante apresentarem outras etnias que também vieram para o Brasil pois sabemos que as regiões que foram as maiores fornecedoras de escravos africanos foram Congo e Angola, como indicam os estudos de Florentino (1997) sobre o tráfico negreiro. Porém, segundo o mesmo autor, recebemos negros africanos da África Ocidental, África Central Atlântica e África Oriental, e isso significa que entraram no Brasil negros moçambicanos e mina, entre outros, como destaca Florentino (1997).

Nesta última etapa, ainda que menos acentuadamente, a ilha de São Tomé seguiu mantendo a sua posição de destaque como centro reexportador de cativos do continente, vindo a seguir a Costa da Mina e rio dos Camarões. [...] No bojo desse processo consolidou-se a posição da ilha de Moçambique e dos portos do Sul, em especial o de Quilimane, o qual, junto com a primeira exportou mais de 93% dos escravos provenientes do Índico para o Rio de Janeiro. Ressalta-se, por fim, que o crescimento das exportações afro-orientais denotava a relativa incapacidade dos mecanismos sociais de produção de escravos da zona congo-angolana em responder de imediato à súbita alta demanda do Sudeste brasileiro, pelo menos na proporção requerida pela nova conjuntura que se instalou depois de 1808 (FLORENTINO, 1997, p. 80-81).

No livro didático *Projeto Araribá* (2007), os autores, ao abordarem a colonização portuguesa, relatam que a presença constante de outros europeus no litoral brasileiro começou a preocupar a Coroa e, assim como os portugueses, outros europeus passaram a explorar o pau-brasil, contando também com o trabalho indígena e, para proteger a colônia, fortes e feitorias foram construídos em vários pontos do litoral.

A melhor maneira de proteger a colônia, porém, era ocupando o território. E ocupar significava colonizar, ou seja, trazer portugueses para habitar a terra e nela produzir riquezas. Outro fator que levou a Coroa a iniciar a colonização foi a perda do monopólio do comércio das especiarias orientais para holandeses e espanhóis. Assim, era preciso produzir no Brasil uma riqueza que compensasse a perda dos lucros no Oriente. Os portugueses tinham desenvolvido nas ilhas atlânticas o cultivo da cana-de-açúcar. Esse cultivo oferecia bons lucros, pois o açúcar era muito valorizado pelos europeus na época (APOLINÁRIO, 2007, p. 191).

Os autores do livro didático acrescentam que o litoral nordestino oferecia as condições ideais para o cultivo da cana, como o clima quente e úmido e a presença do solo de massapé, e essa ideia está explícita também no livro didático, *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009), conforme anteriormente citado, tornando o açúcar, a partir do século XVI, o principal produto de exportação da América portuguesa. Esse processo da montagem do sistema colonial no Brasil está presente nos estudos de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda e influenciam na elaboração dos conteúdos dos livros didáticos analisados. Sobre as condições que favoreceram a fixação do português no Brasil colonial, Gilberto Freyre (1969) afirma que a aclimatabilidade favoreceu mais que a miscibilidade e a mobilidade, na conquista de terras e no domínio de povos tropicais.

Nas condições físicas de solo e de temperatura, Portugal é antes África do que Europa. O chamado ‘clima português’ de Martone, único na Europa, é um clima aproximado do africano. Estava assim o português predisposto pela sua mesma mesologia ao contato vigoroso com os trópicos: seu deslocamento para as regiões quentes da América não traria as graves perturbações da adaptação nem as profundas dificuldades de aclimação experimentadas pelos colonizadores vindos de países de clima frio (FREYRE, 1969, p. 14).

Gilberto Freyre acrescenta, ainda, que os portugueses revelaram notável aptidão para se aclimatarem em regiões tropicais e que triunfaram onde falharam os outros europeus, foi a primeira sociedade moderna constituída nos trópicos com características nacionais e qualidades de permanência. Porém, segundo o autor, mesmo sendo o português o mais aproximado que qualquer colonizador europeu da América do clima e das condições tropicais, foi, ainda assim, uma rude mudança a que ele sofreu, transportando-se ao Brasil e dentro das novas circunstâncias de vida física, comprometendo a sua vida econômica e social (FREYRE, 1969).

Tudo aqui era desequilíbrio. Grandes excessos e grandes deficiências, as da nova terra. O solo, excetuadas as manchas de terra preta ou roxa, de excepcional fertilidade, estava longe de ser o bom de se plantar nele tudo o que se quisesse, do entusiasmo do primeiro cronista. Em grande parte rebelde à disciplina agrícola. Áspero, intratável, impermeável. Os rios, outros inimigos da regularidade do esforço agrícola e da estabilidade da vida

de família. Enchentes mortíferas e secas esterilizantes – tal o regime de suas águas. E pelas terras e matagais de tão difícil cultura como pelos rios quase impossíveis de ser aproveitados economicamente na lavoura, na indústria ou no transporte regular de produtos agrícolas – viveiros de larvas, multidões de insetos e de vermes nocivos ao homem. Particularmente ao homem agrícola, a quem por toda parte afligem, mal ele inicia as plantações, as ‘formigas que fazem muito dano’ à lavoura; a ‘lagarta das roças’; as pragas que os feiticeiros índios desafiam os padres que destruam com os seus sinais e suas rezas (FREYRE, 1969, p. 20-21).

Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, acrescenta que o português vinha encontrar na América tropical uma terra de vida aparentemente fácil. Segundo ele, era certo que nos países de clima quente o homem podia viver sem esforço da abundância de produtos espontâneos, porém, não podemos esquecer que são exuberantes, nesses países, as formas perniciosas de vida vegetal e animal, inimigas da cultura agrícola organizada e de todo trabalho sistemático e regular (FREYRE, 1969).

Os livros didáticos analisados, como já destacamos, não apresentam essas questões adversas que os portugueses encontraram aqui na América, ou seja, nos textos desses manuais, estão implícitas todas as dificuldades enfrentadas pelos lusos aqui no Brasil, e os alunos aprendem, o que lhes é transmitido, essa ideia de vida fácil e que tudo aqui oferecia as condições essenciais para os portugueses se estabelecerem facilmente, como clima favorável, solo fértil para o desenvolvimento agrícola, entre outros fatores que favoreceram sua adaptação na colônia. Porém, foi dentro de condições físicas assim adversas que se exerceu o esforço civilizador dos portugueses nos trópicos, segundo Gilberto Freyre.

Tivessem sido aquelas condições as fáceis e doces de que falam os panegiristas da nossa natureza e teriam razão os sociólogos e economistas que, contrastando o difícil triunfo lusitano no Brasil com o rápido e sensacional dos ingleses naquela parte da América de clima estimulante, flora equilibrada, fauna antes auxiliar que inimiga do homem, condições agrológicas favoráveis, onde hoje esplende a formidável civilização dos Estados Unidos, concluem pela superioridade do colonizador louro sobre o moreno (FREYRE, 1969, p. 22).

Os quatro autores dos livros didáticos mencionados procuraram demonstrar como era realizado o trabalho de produção do açúcar nos engenhos coloniais. Alfredo Boulos Júnior, por exemplo, relata que, nos tempos coloniais, o açúcar era produzido em engenhos, referindo-se ao equipamento usado na fabricação do açúcar; porém, com o tempo, esse engenho passou a significar um conjunto que incluía as matas, o canavial, a casa de engenho, onde produziam o açúcar, a roça, onde se plantavam os alimentos, a casa-grande, habitação do senhor de engenho, a senzala, moradia dos escravos, a capela, onde se realizavam batizados, missas, etc. (BOULOS JÚNIOR, 2009). Para complementar esse texto, o autor utilizou cinco

imagens, de autoria de Mozart Couto, que retratam o processo de produção açucareira. A primeira delas representa os negros africanos no corte da cana, um cortando-a e outro organizando os feixes, outro carregando o feixe de cana nas costas. Nessa imagem, o autor destaca que, depois de plantar e cortar a cana, os trabalhadores transportavam-na nos ombros em carros de boi até a moenda. Na segunda imagem, observamos algo raro nos demais livros analisados e muito menos nos textos que tratam da produção açucareira: as mulheres escravas africanas trabalhando na moenda. O autor relata que a cana era moída e o caldo escorria por calhas até um recipiente grande, dali era retirado em vasilhas e levado até as caldeiras, porém, não descreve por quem efetivamente era realizado esse tipo de trabalho.

As demais imagens continuam retratando o processo de produção do açúcar. Na terceira, observamos, na casa das caldeiras, como o caldo era cozido em grandes tachos e se retiravam dele as impurezas, e o melado grosso era colocado em formas de barro, com um orifício no fundo, e levado para a casa de purgar. A quarta imagem retrata a casa de purgar, onde o melado permanecia em formas até se cristalizar e, durante a formação dos cristais de açúcar, o furo das formas permanecia fechado, somente depois era aberto, permitindo a passagem do mel. A quinta imagem representa a retirada do açúcar das formas com o formato de um bloco duro, os denominados pães de açúcar, que eram encaixotados e transportados nos ombros dos escravos ou em carros de bois até os pontos de venda, conforme abordagem do autor a respeito das imagens. Ao observarmos essas imagens, reportamo-nos aos sermões de Padre Vieira e verificamos que as imagens apresentadas nos livros didáticos sobre o trabalho na produção açucareira é bem distinto daquele apresentado por Vieira, inclusive o tipo de engenho relatado em seus sermões, que são bem diferentes dos que aparecem nas ilustrações.

Nas ilustrações do livro didático *História, Sociedade e Cidadania*, o engenho é bem menor do que aquele narrado por Vieira, quando este cita as caldeiras ou ‘lagos’ ferventes, os ‘tachões’, os ‘ruídos das rodas’, etc. As rodas comentadas por Vieira, como exemplo, nem aparecem na ilustração abaixo, pois ele comenta os aspectos de um grande engenho de açúcar, para produzir em grande quantidade. Na ilustração abaixo, os escravos negros não parecem transmitir sofrimento ao mexer com o açúcar endurecido pelo fogo, como cita Padre Vieira.

E que cousa há na confusão deste mundo mais semelhante ao Inferno, que qualquer destes vossos engenhos e tanto mais, quanto de maior fábrica? Por isso foi tão bem recebida aquela breve e discreta definição de quem chamou a um engenho de açúcar doce inferno. E verdadeiramente quem vir na escuridão da noite aquelas fornalhas tremendas perpetuamente ardentes: as labaredas que estão saindo a borbotões de cada uma pelas duas bocas, ou ventas, por onde respiram o incêndio: os etíopes, ou ciclopes banhados em suor tão negros como robustos que subministram a grossa e dura matéria ao fogo, e os forçados com que revolvem e atijam; as caldeiras ou lagos

ferventes, com os tachões sempre batidos e rebatidos, já vomitando escumas, exalando nuvens de vapores mais de calor, que de fumo, e tornando-os a chover para outra vez os exalar: o ruído das rodas, das cadeias, da gente toda da cor da mesma noite, trabalhando vivamente, e gemendo tudo ao mesmo tempo sem momento de trégua, nem de descanso: quem vir enfim toda a máquina e aparato confuso e estrondoso daquela babilônia, não poderá duvidar, ainda que tenha visto etnas e vesúvios, que é uma semelhança de Inferno (VIEIRA, 1940, p. 37-38).



Figura 3: Imagem de Mozart Couto.
Fonte: Boulos Júnior (2009, p. 251).

Essa imagem apresenta aspectos semelhantes em relação aos que são apresentados (p. 210 e 211) no livro didático *Projeto Araribá*, principalmente no que se refere ao cozimento do caldo da cana; a diferença entre elas é que o trabalho na moenda é executado por um negro e não por mulheres, como podemos observar abaixo:

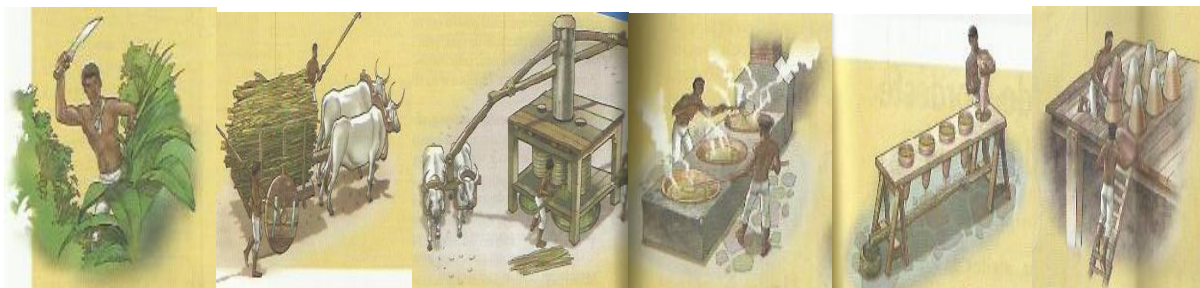


Figura 4: Ilustrações: Roko-Hector Gómez.
Fonte: Apolinário (2007, p. 210-211).

As diferenças entre as imagens podem ser justificadas pelo fato de serem ilustradores e fontes¹⁹ distintas entre elas. Porém, as semelhanças se destacam no texto do *Projeto Araribá*.

Inicialmente, derrubava-se a mata e o terreno era limpo, as covas eram abertas para enterrar pedaços de cana, onde cerca de doze meses depois, a cana crescida era cortada e amarrada em feixes, que eram transportados em barcas ou carro de boi até as moendas. Grandes cilindros de madeira moíam a cana para extrair o caldo. Os engenhos que utilizavam força animal eram chamados trapiches e os acionados pela força da água eram denominados reais. Esse caldo era cozido durante horas sob a supervisão do mestre-de-açúcar, auxiliado por outros trabalhadores especializados. Quando atingia o

¹⁹ Roko-Hector Gómez (ilustradores).
Fonte: Ferlini (1994).

ponto certo, o melaço era purgado (purificado) em formas de barro. Após, aproximadamente quinze dias, o açúcar mascavo (de cor mais escura) estava pronto. Para alcançar um valor de venda maior, o açúcar passava pela etapa do branqueamento, que durava cerca de trinta dias. Depois desse período, o açúcar era retirado da fôrma. Como o processo de branqueamento não agia por igual nas fôrmas, o açúcar era separado por tipo (claro, mascavo ou escuro) e ficava exposto ao sol por até vinte dias. Em seguida, o açúcar era pesado, empacotado e transportado até o porto, de onde seguia em navios até a Europa (APOLINÁRIO, 2007, p. 210-211).

Nessas imagens que acabamos de retratar o trabalho dos escravos não está sendo supervisionado, porém, é importante lembrar que as fugas preocupavam os senhores de escravos. As fugas foram maneiras encontradas pelos escravos negros de resistirem à escravidão.

Dentre as várias formas de resistência escrava, a fuga e o aquilombamento constituíam, talvez, as mais radicais. Os mais diversos testemunhos contemporâneos confirmam a existência endêmica de tais práticas, chamando a atenção para alguns grandes quilombos que chegaram a resistir durante décadas às investidas repressivas (LARA, 1988, p. 237).

A preocupação com as fugas esteve sem dúvida presente no dia a dia dos proprietários de escravos e também nas determinações metropolitanas. Nas ordenações portuguesas, havia títulos específicos que estabeleciam punições aos que ajudavam os escravos fugidos, e muitas foram as Cartas Régias que tratavam das penas para as pessoas que encobriam ou vendiam mantimentos aos fugitivos (LARA, 1988).

Essa mesma imagem que reproduzimos anteriormente também aparece no livro didático *História e vida integrada* (p. 174), porém, o trabalho escravo é supervisionado, diferentemente da imagem representada no livro *Projeto Araribá*.

No livro didático, *Saber e Fazer História*, os autores, ao tratarem dos engenhos, relatam que, nos primeiros séculos de colonização portuguesa, a maioria da população vivia no campo, em grandes propriedades rurais onde se cultivavam cana-de-açúcar, tabaco e algodão e se criava gado, e que as maiores propriedades, que davam mais lucro, poder e prestígio para seus donos, eram as que produziam açúcar. Destaca-se, ainda, que os donos das terras onde se plantava cana e se produzia açúcar ficaram conhecidos como senhores de engenho, sua autoridade geralmente ia além de suas propriedades, estendendo-se às vilas e aos povoados vizinhos (COTRIM; RODRIGUES; 2009, p. 132). Na página seguinte, encontramos o item *O trabalho*, com relatos sobre o trabalho escravo.

Os **escravos** africanos nos engenhos nordestinos do século XVI trabalhavam, em média, de 12 a 14 horas por dia. De acordo com fontes históricas da época, eles acordavam com o toque de um sino, lavavam-se e oravam rapidamente para depois receber as ordens do dia. Havia muito

trabalho: limpar terrenos, plantar, colher, transportar, cuidar dos canaviais já plantados e de tudo o mais que havia na propriedade (estradas, construções e animais, por exemplo), conseguir lenha e pescar. Entre as atividades, havia algumas paradas para que os escravos pudessem se alimentar. Cada cativo era responsável pelo cultivo de uma área. Na época da colheita, era comum usar o sistema de tarefas: todos tinham de colher determinada quantidade de cana e amarrar tudo em feixes. Além da colheita, havia outros serviços ao longo do ano, como a moagem, a purga (purificação), a secagem e a embalagem. Em todas as tarefas, trabalhavam tanto homens como mulheres (COTRIM; RODRIGUES; 2009, p. 133, grifo do autor).

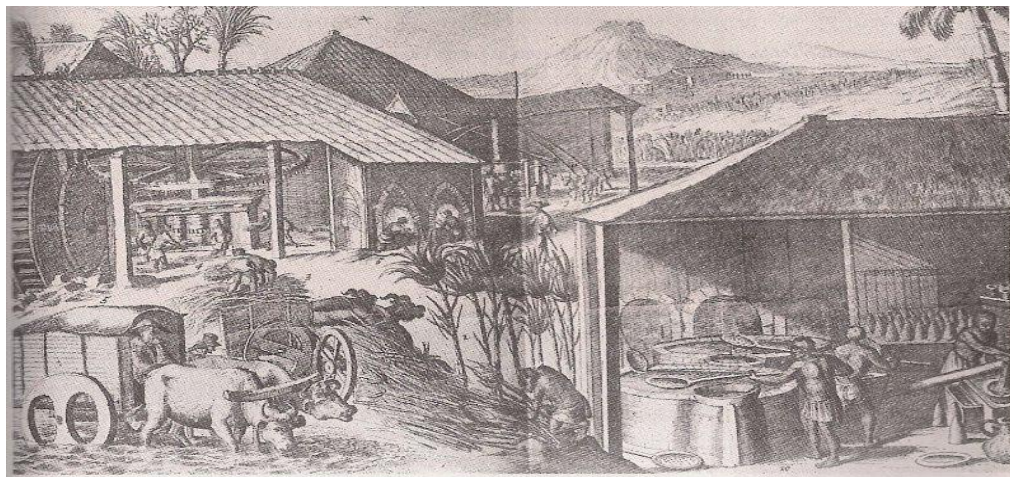


Figura 5: Reprodução de gravura de um engenho feita por volta de 1705, representando diferentes etapas do processo de produção de fabricação do açúcar.
Fonte: Cotrim e Rodrigues (2009, p. 133).

Para ilustrar e acrescentar informações ao texto que reproduzimos acima, os autores do livro didático, *Saber e Fazer História*, utilizaram na mesma página (p. 133) essa imagem de um engenho feita por volta de 1705, representando diferentes etapas do processo de fabricação do açúcar, lembrando que não há informação sobre o autor da imagem.

Diferente das imagens que representamos anteriormente, do livro didático, *História, Sociedade e Cidadania*, essa imagem do livro *Saber e Fazer História* representa o trabalho escravo supervisionado. É destaque na imagem o trabalho do escravo negro essencial nesse processo. De modo mais periférico na imagem, observamos as plantações de cana-de-açúcar, a caldeira e a moenda, o escravo amarrando a cana em feixes, os bois, animais que contribuíam também nesse processo, com o carregamento da cana. Aspectos que colaboram na compreensão do texto pelos alunos. O texto que acompanha essa imagem tem continuidade, na página 135, em que os autores apresentam o seguinte relato:

No começo do século XVIII, um padre jesuíta chamado Antonil escreveu um livro de nome *Cultura e opulência do Brasil*, sobre os proprietários de terras no país, especialmente os senhores de engenhos. Segundo ele, muitos queriam ser senhores de engenho, pois assim seriam obedecidos e respeitados. Ele explicou ainda que era comum os senhores terem muita gente a seu serviço, além dos escravos:

·**Barqueiros, canoeiros e carreiros**, envolvidos no transporte das mercadorias;

·**Oleiros**, que faziam telhas e tijolos;

·**Vaqueiros, pastores e pescadores**, que providenciavam comida para os moradores da propriedade.

Ainda de acordo com Antonil, a produção de açúcar exigia o trabalho de vários profissionais:

·Um **purgador** ou pessoa responsável por purgar o açúcar, isto é, purificá-lo;

·Um **caixeiro** no engenho e outro na cidade, responsáveis pela comercialização do produto;

·**Feitores**, os capatazes que supervisionavam os trabalhadores escravos;

·Um **sacerdote**.

Assim, a sociedade açucareira não se dividia apenas entre senhores e escravos. Havia trabalhadores assalariados (feitores, mestres de açúcar, purgadores), agregados (moradores do engenho que prestavam serviços ao senhor em troca de proteção e auxílio), padres, alguns funcionários do rei e alguns profissionais autônomos (médicos, advogados, engenheiros) (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 135, grifo do autor).

Acrescentam, ainda, que, dentre as construções reservadas exclusivamente à produção do açúcar, a mais importante era a casa do engenho e que nela ficavam a moenda, que era o equipamento para moer a cana e extrair o caldo, as fornalhas, usadas para se ferver e purificar o caldo em grandes tachos de cobre. Desta casa do engenho, os trabalhadores levavam o melaço para a casa de purgar, onde o produto era resfriado, condensado e branqueado, e, por fim, os blocos de açúcar eram levados para os galpões, onde eram quebrados em várias partes e moídos (COTRIM; RODRIGUES, 2009).

Acompanhando o texto citado acima, os autores acrescentaram a imagem do artista Rugendas (1802-1858), em obra feita no início do século XIX, como reproduzimos abaixo. Essa mesma imagem aparece no livro didático *História e vida integrada*, de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte, porém, em uma posição de maior destaque e diferente de *Saber e fazer história*, que cita Antonil. O texto que acompanha a imagem faz referências ao Padre Antonio Vieira, que descreve o trabalho nos engenhos, destacando o trabalho das mulheres, que, vigiadas por feitores e capatazes, dominavam o cenário do trabalho cruel e extenuante de produção do açúcar no Nordeste brasileiro.

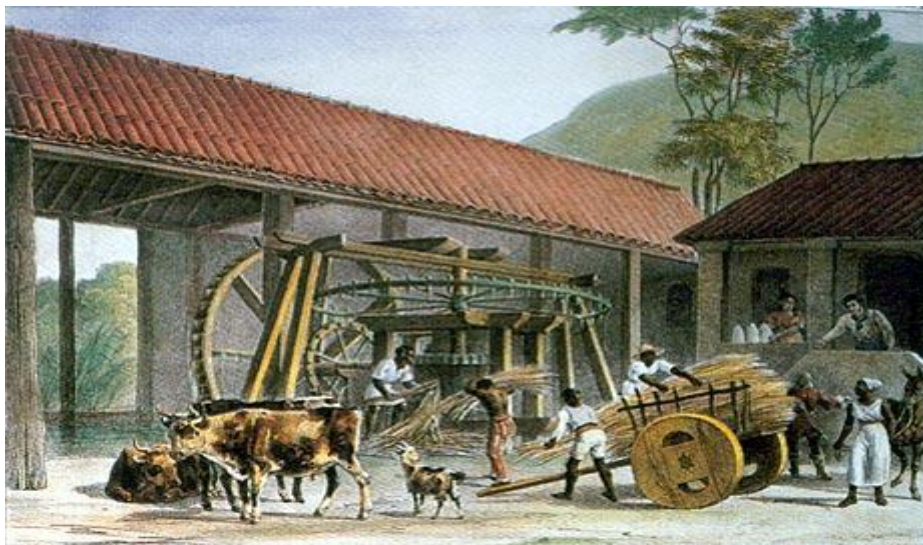


Figura 6: Moenda de cana na visão do artista Rugendas (1802-1858) em obra feita no início do século XIX. Fonte: Cotrim e Rodrigues (2009, p. 135).

Nessa imagem, encontramos muitas semelhanças em relação à imagem do mesmo livro didático (*Saber e Fazer História*) que representamos anteriormente, aspectos como a ênfase dada ao trabalho escravo, a moenda, a mulher aparece nesse cenário, como também o trabalho observado por um casal de brancos. Nessa imagem e na destacada anteriormente, os escravos negros aparecem supervisionados por um homem branco que observa o trabalho executado. O texto, o qual a imagem complementa, relata que muitos queriam ser senhores de engenho, pois assim seriam obedecidos e respeitados. Vale ressaltar que os autores reproduzem aquilo que é exposto pela historiografia, pois o próprio texto dos autores menciona a obra *Cultura e opulência do Brasil*, de Antonil (1982), como fonte de pesquisa, de onde retiraram tais ideias.

O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos. E se for, qual deve ser homem de cabedal e governo, bem se pode estimar no Brasil ser senhor de engenho, quanto proporcionalmente se estimam os títulos entre fidalgos do Reino (ANTONIL, 1982, p. 75).

Além de fazerem abordagens sobre os senhores de engenho no período colonial, os autores utilizaram as imagens para destacar o trabalho escravo, como observamos, a partir da visão de Antonil, que ressalta que “os escravos são as mãos e os pés dos senhores de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente” (ANTONIL, 1976, p. 89).

Essa passagem de Antonil é utilizada, também, pelos autores de *Saber e Fazer História*, para justificar a importância do trabalho escravo.

Antonil era um jesuíta, portanto, teve uma formação religiosa. Por outro lado, via os escravos como peças que vinham da África, na alusão explícita a Angola, São Tomé, Cabo Verde e Moçambique. O Brasil era o inferno dos negros, na visão de Antonil. Porém, em sua visão, “a escravidão é legítima porque constitui o único meio de criar riquezas no Brasil” (VAINFAS, 1986, p. 98).

Em *História e vida integrada* (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009), ao retratar o trabalho escravo na grande propriedade açucareira, os autores se distinguem dos autores de *Saber e fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009) e *História, Sociedade e Cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 233, p. 171), pois apresentam uma imagem do século XVII, com indígenas na condição de escravos, trabalhando na produção do açúcar. Ressaltam que, quando havia falta de mão de obra africana para esse trabalho, os senhores de engenho utilizavam indígenas escravizados.



Figura 7: Imagem do século XVII. Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.
Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte (2009, p. 171).

Após abordarem o problema da mão de obra enfrentado pelos senhores de engenho e apresentar essa imagem para ilustrar, os autores tratam, na sequência, da questão do trabalho escravo africano.

O trabalho escravo era conhecido dos europeus, mas, a partir do processo de colonização das terras da América, ganhou um sentido novo: além de trabalhador, o indivíduo escravizado (homem, mulher, criança, adulto) era uma *mercadoria*. Desse modo, o comércio de indivíduos na condição de escravos enriquecia os traficantes e ampliava os lucros dos colonizadores, pois diminuía o custo com os trabalhadores. Além disso, a utilização de mão de obra escravizada dificultava o acesso de pequenos proprietários à terra, garantindo a concentração e a produção em grande escala (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009, p. 172, grifo do autor).

É interessante notar que no livro didático, *Projeto Araribá* (2007), os autores apresentam textos semelhantes ao da citação acima, no sentido de representar os escravos negros como mercadoria.

A vida do escravo foi pautada pela violência. A retirada forçada da terra natal, os trabalhos pesados e insalubres, a alimentação precária, os castigos freqüentes, a desintegração das famílias e das nações africanas marcaram a existência do negro escravizado na América portuguesa. Os africanos escravizados eram tratados como ‘peças’. No momento da compra, os senhores procuravam adquirir grupos de escravos de diferentes nações africanas para dificultar resistências organizadas (APOLINÁRIO, 2007, p. 221).

Tratados como mercadorias pelos seus proprietários no período colonial, a vida dos escravos foi, muitas vezes, pautada pela violência, desintegração das famílias, etc. Mas, em se tratando de apresentar o processo da economia açucareira no período colonial no Brasil, entendemos que o escravo era de fato uma mercadoria que estava atrelada ao trabalho nesse período.

Vejamos outro recorte textual sobre como era tratado o escravo:

Nos mercados, próximos aos portos de desembarque, a população negra era exposta para ser comercializada. Os preços variavam de acordo com o sexo, a idade e as condições físicas. Dos mercados, os africanos escravizados eram levados para os engenhos, para as minas e para as cidades.

A violência da captura na África e da viagem nos tumbeiros também fazia parte do cotidiano dos escravos no Brasil. Além dos trabalhos forçados, castigos eram aplicados para controlar e reprimir os escravos nas fazendas. Para isso, empregavam-se diversos instrumentos de tortura: chicotes, troncos, gargalheiras, máscaras de flandres, algemas, correntes, palmatória. Aos cativos que haviam fugido e eram recapturados pelos capitães-do-mato obrigava-se o uso das gargalheiras. Outra modalidade de castigo aplicada aos fujões era marcá-los com a letra F, com ferro em brasa (APOLINÁRIO, 2007, p. 224, grifos nossos).

Na passagem transcrita acima, também percebemos, de acordo com as palavras em destaque, o quanto o escravo negro era maltratado no período colonial.

Silvia Lara (1988) demonstra em seus estudos que, apesar da violência da escravidão, o escravo negro não era incapacitado de construir seus próprios espaços. Na visão da autora, os castigos faziam parte do governo econômico dos senhores como exercício de dominação, instrumento de controle e disciplina da massa escrava. Porém, não se tratava de qualquer castigo, mas de um castigo físico moderado, medido, justo, corretivo, educativo e exemplar. A autora afirma que era assim que ele aparecia nas falas dos senhores, dos padres letrados coloniais, da Coroa e, até mesmo, dos próprios escravos, como algo ‘natural’.

Essa questão é importante, pois mostra uma concepção atual que afirma que, para os homens que viveram naquele período, os castigos eram ‘normais’. Diante dessa questão, a autora acrescenta que os escravos não viviam esse processo, de forma passiva, como uma simples mercadoria. Muitos chegaram a interferir na transação feita entre os senhores, procurando padrinhos que os protegessem ou os comprassem, fugindo diante da iminência da venda, ou por ações mais violentas, que os levavam às malhas da justiça e tornavam o negócio impraticável.

Participar do próprio contrato de compra e venda, escolher seu senhor ou recusar-se a realizar determinado trabalho eram ações e escolhas efetivadas pelos escravos enquanto escravos, reconhecidas e aceitas pelos senhores, que nos revelam o quanto a relação escravista era construída nos confrontos e dinâmicas que envolviam cotidianamente senhores e cativos, enquanto agentes dessas relações (LARA, 1988, p. 352).

Nesse sentido, a autora demonstra que o escravo não era somente uma mercadoria. Em sua visão, ele tinha vontade própria e ‘negociava’.

Não encontramos essa visão sobre o escravo negro nos livros didáticos selecionados, principalmente no *Projeto Araribá*, quando trata do tema escravidão, para o que se sugere ação complementar por parte do professor. Embora o tema seja abordado na coleção em relação aos demais livros analisados, ainda é pouco denso nessa coleção.

Já no livro didático, *História, Sociedade e Cidadania*, observamos que o autor não foca tanto a questão da violência e dos castigos aplicados aos escravos, mas apresenta de forma detalhada o papel que estes exerciam na sociedade colonial.

Engenho de cana, de Henry Koster, século XIX. Repare que há mulheres trabalhando na moagem da cana. Essa era uma das muitas tarefas realizadas por mulheres no espaço do engenho. Estudos feitos num engenho baiano do século XVII mostram que, ao distribuir as tarefas aos escravizados, o feitor-mor favorecia os que eram brasileiros e tinham a pele mais clara. Já os nascidos na África e os que tinham pele mais escura ficavam com os serviços mais difíceis e demorados (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 256).



Figura 8: Engenho de cana de Henry Koster. 1816.Coleção particular.

Fonte: Boulos Júnior (2009, p. 256).

O trecho reproduzido acima conduz o leitor a entender que as divisões das tarefas no período colonial eram realizadas a partir das diferenças sociais, raciais e sexuais. O autor de *História Sociedade e Cidadania* relata que aqueles que trabalhavam carpindo, plantando, colhendo e pescando eram denominados escravos de campo e constituíam 80% dos escravos dos maiores engenhos. Os que trabalhavam na fabricação de açúcar formavam 10% do total. Na mesma página da presente imagem (p. 256), aparece o texto *Os comerciantes*, em que se afirma que “as maiores fortunas no Brasil colonial estavam nas mãos dos comerciantes de bois, mulas, escravos, carne, farinha etc”. Já na página seguinte, (p. 257) no item *Os assalariados*, ressalta-se que, entre os trabalhadores assalariados dos grandes engenhos, havia também artesãos que recebiam por dia ou por tarefa e que, dentre eles, o feitor-mor e os especialistas na produção do açúcar recebiam salários mais altos. Os autores afirmam ainda que o salário desses profissionais era anual e que o mestre de açúcar, responsável pela qualidade do produto, era geralmente o mais bem pago do engenho (BOULOS JÚNIOR, 2009). Para ilustrar essa passagem, o livro didático retrata uma imagem de Mozart Couto, que identifica os trabalhadores assalariados, como reproduzimos abaixo.



Figura 9: Mozart Couto.

Fonte: Boulos Júnior (2009, p. 257).

Observamos que os trabalhadores mais bem pagos, como relatam os autores desse manual didático se vestem de forma diferenciada, usando roupa adequada, botas e chapéu, possuem cor clara, conforme o texto, enquanto os negros destinados aos trabalhos mais duros aparecem descalços, sem chapéu e com pouca roupa. Percebemos, desse modo, uma sequência de passagens que demonstram como vivia e se vestia o trabalhador escravo negro, no período colonial. Quanto à questão da cor e a forma como os escravos negros aparecem no texto, Caio Prado Júnior (1963) afirma que sempre existiu um forte preconceito discriminador das raças.

O fato incontestável, aceite-se qualquer daqueles pontos de vista, é que a diferença de raça, sobretudo quando se manifesta em caracteres somáticos bem salientes, como a cor, vem, se não provocar – o que é passível de dúvidas bem fundamentadas, e a meu ver incontestáveis-, pelo menos agravar uma discriminação já realizada no terreno social. E isto porque empresta uma marca iniludível a esta diferença social. Rotula o indivíduo, e contribui assim para elevar e reforçar as barreiras que separam as classes. A aproximação e fusão se tornam mais difíceis, acentua-se o predomínio de uma sobre a outra (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 272).

Para Caio Prado Júnior, isso não exclui e não excluiu entre nós uma circulação intrassocial apreciável, que permitiu aqui a elevação a posições de destaque e isso ainda na colônia, de indivíduos de indiscutível origem negra.

Em outra imagem desse manual (BOULOS JÚNIOR, 2009), que nos chamou a atenção, no conjunto das atividades propostas pelos autores sobre o trabalho na produção açucareira, o autor pede para que os alunos escrevam um pequeno texto, descrevendo e comentando a imagem²⁰ de Jean Baptiste Debret, que reproduzimos abaixo.

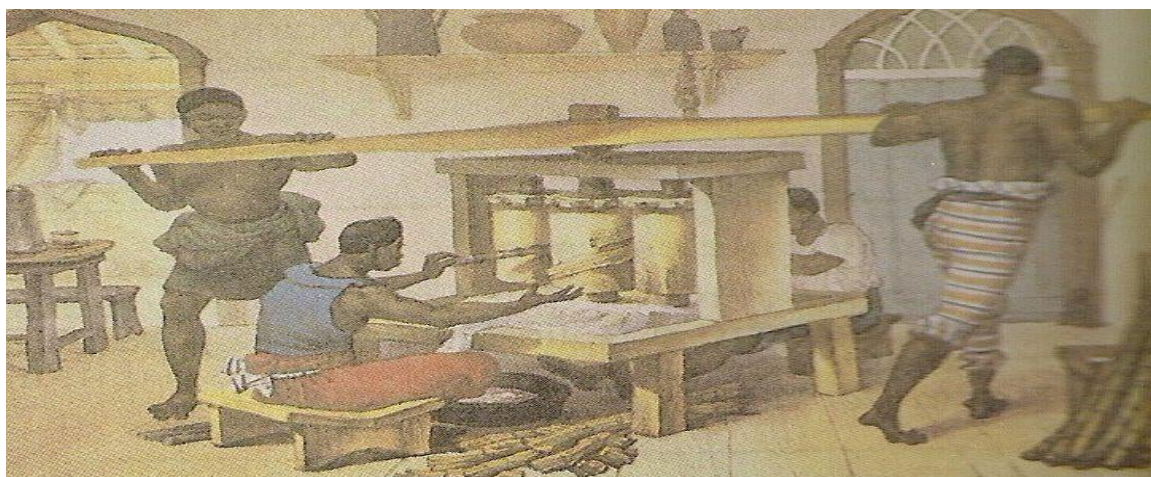


Figura 10: Pequeno moinho de açúcar, Jean-Baptiste Debret, 1822. Coleção particular.
Fonte: Boulos Júnior (2009, p. 268).

²⁰ A imagem é reprodução de um quadro do pintor francês Jean Baptiste Debret (1768-1848), um dos membros da Missão Artística Francesa, que veio ao Brasil a convite de D.João VI, em 1816 (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 112, manual do professor).

Essa imagem representa apenas quatro escravos negros trabalhando em uma das primeiras etapas do processo de produção açucareira, em que o ambiente parece organizado e tranquilo, diferente da visão apresentada por Pe. Antonio Vieira, o engenho semelhante ao inferno, conforme anteriormente exposto, porém, os próprios autores, no manual do professor, nos alertam quanto ao uso dessa imagem em sala de aula:

Um cuidado ao usar essa imagem na sala de aula é contextualizá-la, levando em conta que a obra é uma produção do século XIX, um olhar estrangeiro sobre diferentes tempos e espaços da América portuguesa. Ao contrário do que mostra a imagem, o trabalho de moagem da cana cabia quase sempre às mulheres. No entanto, a reprodução intensiva dessa pintura de Debret colaborou para divulgar a informação historicamente incorreta de que eram os homens que realizavam essa tarefa (BOULOS JÚNIOR, 2009, p. 112, manual do professor).

Alfredo Boulos Júnior ressalta que se acreditava que as mulheres eram mais pacientes e atenciosas que os homens e, por isso, mais preparadas para a realização desse trabalho e que, além disso, como o risco de acidentes durante a moagem de cana era alto, os senhores evitavam expor um escravo, que era muito mais caro que uma escrava, a esse tipo de risco. Esse é um aspecto que distingue os demais livros analisados, de *História, Sociedade e Cidadania*, por destacar o trabalho feminino no processo de produção açucareira. Para fazer essas afirmações, o autor fundamentou-se em Stuart B. Schwartz (1988), que trata do assunto:

A força de prensagem da moenda era tremenda. Uma escrava inexperiente, ou que se tornasse desatenta por haver trabalhado demais ou se embriagado com a garapa distribuída aos cativos durante a safra podia facilmente ter a mão esmagada pelos tambores, junto com a cana. Se tal acontecesse em uma moenda de grande porte, o corpo inteiro poderia seguir-se ao braço (SCHWARTZ, 1988, p. 130).

A imagem de Debret, que destacamos e comentamos acima, está presente também no livro *História e vida integrada*, porém, a intenção dos autores foi retratar a importância da força humana no trabalho apresentado na imagem.

Ainda sobre o livro didático *História, Sociedade e Cidadania* ressaltamos que não observamos nenhuma imagem que retratasse a resistência dos negros africanos ou qualquer imagem que representasse os castigos vivenciados pelo trabalhador escravo negro. Acreditamos que o autor, Alfredo Boulos Júnior, ao se filiar às ideias de Gilberto Freyre, procurou representar também nas imagens a ideia de existência de relação harmônica na sociedade escravista.



Figura 11: *Negro e negra em uma plantação*, obra de Rugendas. Século XIX. Coleção particular. Fonte: Boulos Júnior (2009, p. 254).

Essa imagem aparece no item *A sociedade colonial açucareira*, do livro didático, e representa *Negro e negra em uma plantação*, obra de J. Rugendas, de cerca de 1835.

Para Freyre (1969), houve no Brasil uma integração racial que não se verificou em outros lugares da América. É importante lembrar que, ao se tratar da escravidão colonial, são várias as versões historiográficas acerca do tema, o que pode refletir muitas vezes nas imagens e nos textos de livros didáticos que transmitem visões diferentes sobre o escravismo colonial, ao abordar os castigos, a resistência dos negros, a relação social no período colonial, o trabalho, entre outros aspectos que encontramos nos manuais didáticos.

Sobre a *Escravidão e castigos*, o livro didático *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009) apresenta uma imagem de *Feitores castigando negros* (p. 134), pintura de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), da década de 1830. Essa cena mostra dois escravos sendo castigados - um caído ao chão sendo castigado pelo feitor, o outro está sendo castigado por um escravo; ao fundo observamos um riacho, canaviais e cafezais entre as demais paisagens.



Figura 12: Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. *Feitores castigando negros*, pintura de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), da década de 1830. Fonte: Cotrim e Rodrigues (2009, p. 134).

A imagem é utilizada para ilustrar o seguinte texto de Jorge Benci, ao qual os autores do manual didático se filiam:

Para trazer bem domados e disciplinados os escravos, é necessário que o senhor lhes não falte com o castigo, quando eles [...] fazem por onde o merecem [...]. Mas, tomando eu a meu cargo defender a causa dos escravos, contra os senhores, que os maltratam, parece que não devia aprovar que se executasse neles gênero algum de castigo [...]. Assim havia de ser, se os escravos fossem de condição tão branda e bem domada, que se acomodassem ao que é razão. Mas como eles ordinariamente são voluntários, rebeldes, e viciosos, não é possível que saiam bem disciplinados sem a disciplina ou sem o castigo [...]. Logo merecendo o escravo o castigo, não deve deixar de lho dar o senhor; porque não só é crueldade castigar os servos, quando merecem por seus delitos ser castigados, mas antes é uma das sete obras de misericórdia, que manda castigar aos que erram [...]. Todos os extremos são viciosos [...]. Perdoar tudo, é excesso contra a justiça; e não perdoar nada, é outro excesso contra a misericórdia [...]. E se todas as vezes que o escravo falta a alguma de suas obrigações, houver seu senhor de descarregar sobre ele o castigo, em breve não terá a quem castigar [...] (BENCI, 1977, p. 126-128 e 137-138).

Dessa citação, observamos que, para Benci, o castigo tinha uma função disciplinadora. Os escravos que cometessem faltas deveriam ser castigados para que não voltassem a errar. Nessa passagem, Benci chamava a atenção dos senhores, para que primeiramente verificassem se realmente o escravo era passível de castigo, ou seja, se merecia ou não os castigos, para que não o castigassem sem o devido merecimento. Segundo Benci, muitas vezes os senhores de engenhos cometiam excessos nos castigos aplicados aos escravos negros.

Ainda para retratar as imagens da escravidão no Brasil, os autores utilizaram duas imagens para apresentar *A escravidão em dois momentos*: a primeira, *Loja da rua do Valongo*, desenho aquarelado de Jean Baptiste Debret, das primeiras décadas do século XIX, o Valongo concentrava as atividades de venda de escravos recém-chegados da África ao Rio de Janeiro; a segunda, *Engenho de cana – São Carlos*, aquarela feita em 1840 por Hercule Florence (1804-1879).

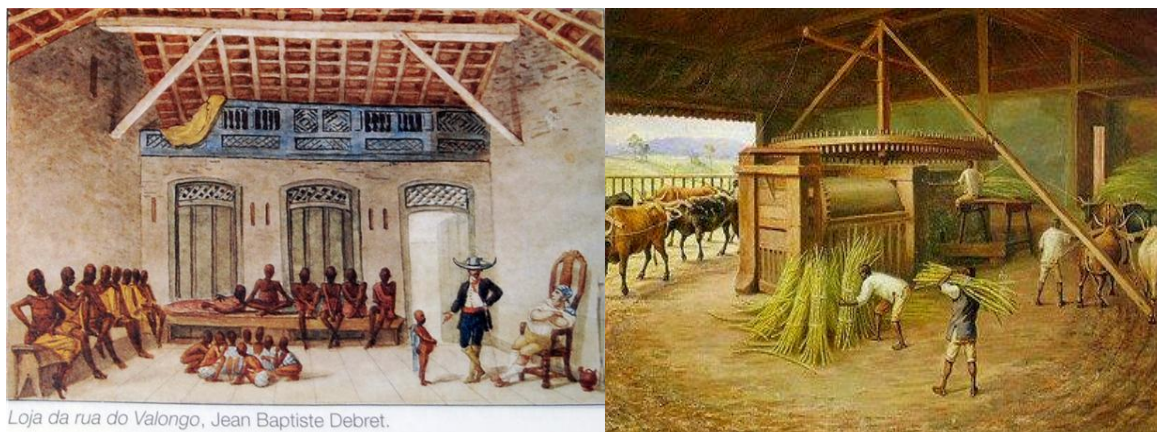


Figura 13: *Loja da rua do Valongo*, Desenho aquarelado de Jean-Baptiste Debret, das primeiras décadas do século XIX.

Figura 14: *Engenho de cana – São Carlos*, aquarela feita em 1840 por Hercule Florence (1804-1879).
Fonte: Cotrim e Rodrigues (2009, p. 136).

Essas duas imagens aparecem como documento histórico no livro didático *Saber e Fazer História*, para que os alunos identifiquem os autores da obra e época em que elas foram feitas e que façam também uma relação entre as duas imagens. Relacionando as duas imagens, os autores atribuem a seguinte resposta no final do manual didático:

As duas imagens retratam a situação dos escravos negros no Brasil. Tratados com desumanidade, eles eram escolhidos e comprados como ‘mercadorias’ assim que chegavam da África. Consumada a compra, eram levados para trabalhar na propriedade de seus senhores (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 41).

Ao observar a primeira imagem, notamos que os escravos negros se encontram em uma posição de inferioridade em relação aos dois homens brancos. O comerciante em uma loja, fazendo a demonstração da ‘mercadoria’, para convencer o comprador a comprá-la, discutiam-se preços, as qualidades dos escravos, entre outros aspectos, pois assim eram tratados no período colonial. Já a segunda imagem representa o escravo negro executando suas funções juntamente com os animais, o que nos leva a crer que o trabalho na produção açucareira era árduo e necessitava da utilização de animais para o transporte e também, dependendo do tipo do engenho, para movê-lo.

O livro didático *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009) apresenta particularidades muito interessantes em relação aos demais livros analisados. Ao tratar da escravidão, em *Por que os colonizadores portugueses escravizaram os africanos?*, ressalta visões e explicações distintas sobre o tema. Para tanto, utiliza os estudos de Sérgio Buarque de Holanda, que explica a escravidão a partir da inadaptabilidade do indígena ao trabalho na lavoura por razões culturais e também em razão do grande índice de mortalidade entre indígenas pelo contato com o branco e as doenças trazidas por este. Ressalta que muitos

negros conheciam a metalurgia e a criação de gado, desse modo, eram mais úteis à empresa açucareira.

Além dessa explicação de Sérgio Buarque, os autores destacam a interpretação de Fernando Novais sobre a escravização dos africanos.

Para ele, a preferência pela escravização dos africanos pode ser compreendida como mais um elemento do sistema colonial montado pelos portugueses. Os lucros com o comércio dos indígenas capturados ficavam na própria colônia, nas mãos dos homens que se dedicavam a essa atividade. Já os lucros com o comércio negreiro iam para a metrópole: para os negociantes envolvidos no tráfico negreiro e para a Coroa, que cobrava impostos sobre esse comércio. Por isso, a escravização dos africanos foi incentivada, enquanto a dos indígenas foi até mesmo proibida em certos lugares e períodos (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 137).

Outra visão que os autores apresentam é a de Caio Prado Júnior. Segundo os autores, em Portugal e na Espanha, diferentemente de outros países da Europa, faltava gente para povoar e cultivar as terras que foram reconquistadas dos muçulmanos e não havia gente para enviar para as colônias da América, por isso, os portugueses teriam escravizado os próprios nativos e os africanos (COTRIM; RODRIGUES, 2009). Além dos historiadores anteriores, Cotrim e Rodrigues utilizaram ainda os estudos de Manolo Florentino (1997).

Em *História e vida integrada* (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009), os autores partem da história da escravidão na África, para explicar a escravidão no Brasil.

Embora a escravidão de negros africanos por europeus tenha surgido a partir da expansão marítima, outras formas de escravidão já existiam em muitas regiões da África antes da conquista européia. Havia uma forma de escravidão **doméstica** ou **familiar**, em que homens e mulheres se tornavam cativos devido a guerras ou como punição por crimes cometidos. Seus descendentes também se tornavam escravos. Nesse caso, eram dependentes de um senhor ou de uma família com mais prestígio e poder social, e não podiam ser comprados nem vendidos. Os senhores eram obrigados a alimentá-los, vesti-los e dar-lhes moradia. O poder desses homens era medido pela quantidade de escravos que deles dependiam. A partir do final do século XV, quando os europeus já tinham conquistado a maior parte do litoral oeste da África, passou a existir também a **escravidão comercial** ou **mercantil** moderna. Nessa forma de exploração do trabalho, os povos vencidos nas guerras eram transformados em escravos dos vencedores, que os vendiam para os comerciantes europeus. Transportados para fora da África, iam trabalhar como escravos em plantações, minas e cidades da América. Embora as guerras e a escravidão existissem na África antes da conquista européia, ambas mudaram de significado com o tráfico negreiro. A escravidão foi transformada ou reinventada em diversas partes do continente africano. A escravidão doméstica ou familiar praticamente desapareceu, e a escravidão comercial passou a predominar, envolvendo um maior número de pessoas (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 144-145, grifo do autor).

Para complementar, os autores destacam que a maior parte dos africanos vendidos na América não nasciam escravos, mas se tornavam escravos. O processo começava na própria África e envolvia relações de poder e de força. A partir dessa ideia, agregam outras informações sobre esse processo:

Depois da venda, os africanos iam para os navios negreiros, agora sob a posse de novos senhores. Nos porões desses navios, começava uma longa viagem, marcada por castigos físicos, doenças, mortes, rebeliões e falta de água e comida. O tráfico acabava nos portos da América. Alguns dos mais movimentados foram o do Rio de Janeiro, de Salvador e de Recife (no Brasil), [...]. Nesses locais, os escravos eram alojados em outros barracões e aguardavam a venda para novos senhores, que os levariam para o trabalho forçado em suas propriedades (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 146).

Percebemos que os autores de *Saber e Fazer História* fazem uso de documentos históricos importantes, como imagens e textos, apresentando visões historiográficas distintas para abordar a escravidão no período colonial.

Sobre esse tema, o livro didático, *Historia e vida integrada* (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009), também apresenta uma imagem interessante, que retrata essa dura travessia do negro africano até o Brasil, *Desembarque*, gravura de Rugendas, produzida aproximadamente em 1835, e, ao lado da imagem, ressalta que os africanos que conseguiam sobreviver à dura travessia do Atlântico eram expostos em locais públicos para serem ‘comercializados’.



Figura 15: *Desembarque* de Johann Moritz Rugendas. Produzida aproximadamente em 1835. Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte (2009, p. 182).

O comércio de africanos, no livro didático *História e vida integrada*, também é representado por outra imagem, *Mercado de escravos*, gravura de Augustus Earle, que esteve no Brasil entre 1821 e 1824; o pintor representou um mercado de africanos escravizados no Rio de Janeiro, conforme reproduzimos abaixo.



Figura 16: *Mercado de escravos*, gravura de Augustus Earle.
Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte (2009, p. 183).

É interessante notar que os autores desse manual didático, assim como os autores de *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009), ao questionarem o porquê de os colonizadores utilizarem o trabalho escravo na colônia americana e por que escravizaram povos africanos, relatam que as justificativas e as respostas a essas perguntas, muitas vezes, não são convincentes e que, além disso, variam de historiador para historiador. Já os autores de *História e vida integrada* destacam que durante séculos o tráfico negreiro foi uma das atividades mais lucrativas do comércio internacional, com os entrepostos no continente africano sendo duramente disputados pelas principais potências europeias. Para fundamentar essa ideia, apoiam-se em Fernando Novais, ao afirmar que o tráfico de escravos foi tão importante em alguns momentos da história do Brasil quanto a produção de açúcar ou a mineração de ouro e pedras preciosas (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009). A partir daí, reproduzem um texto adaptado de Fernando Novais.

O tráfico negreiro, isto é, o abastecimento das colônias em escravos, abria um novo e importante setor de comércio colonial. A acumulação gerada no comércio de africanos fluía para a metrópole; realizavam-na os mercadores metropolitanos, engajados no abastecimento dessa ‘mercadoria’. Paradoxalmente, é a partir do tráfico negreiro que se pode entender a escravidão africana colonial, e não o contrário (NOVAIS, 1993, p. 89).

Ao tratar do tráfico africano, os autores de *História e vida integrada* (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009) relatam que os traficantes obtinham lucros altíssimos, compravam escravos na África por preços baixos, que depois eram vendidos na América por preços altos.

Quando chegavam à América portuguesa, as pessoas escravizadas eram colocadas à venda em **mercados**. Ficavam à **mostra**, em **exposição**, e eram

examinadas minuciosamente pelos interessados (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009, p.184, grifo nosso).

Em várias passagens desse livro didático, observamos imagens que retratam os escravos negros, o trabalho na produção de açúcar nos engenhos, nos navios negreiros, suas origens, a vinda da África para a América, as diferentes etnias dos escravos, o cotidiano dos escravos nos quilombos, entre outros aspectos. Essas imagens podem representar o escravo negro como sujeito histórico, pois, segundo Silvia Lara, sem esquecer a condição de cativos, devemos rever imagens fixadas pela historiografia, como a de que “o escravo auto-representava e era representado pelos homens livres como ser incapaz de ação autônômica”, agindo sempre em função dos interesses e da vontade do senhor. Nesse sentido, Silvia Lara (1988, p. 353) adverte:

Deixamos de trabalhar com categorias abstratas, construídas a partir de conceitos preestabelecidos do que seja ser coisa ou pessoa, ser cruel ou benevolente, ser senhor ou escravo, para recuperarmos o modo como aqueles homens e mulheres construíam e acionavam essas noções. Noções e práticas cujos limites e atributos eram determinados pelas relações cotidianas de resistência e acomodação, de confrontos e solidariedade que eles mantinham entre si.

A partir daí, para retratar o cotidiano nos engenhos, os autores apresentam (p. 203), em *História e vida integrada*, a imagem de *O jantar*, obra de Debret, século XIX, que contribui para percebermos as relações cotidianas de acomodação e solidariedade que brancos e negros mantinham entre si, conforme observamos na citação de Silvia Lara (1988).

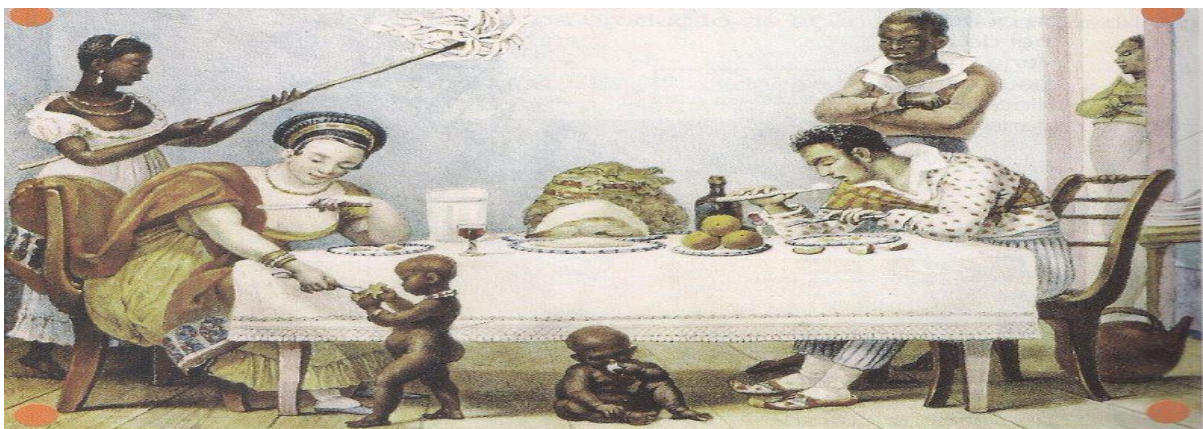


Figura 17:- Obra de Jean-Baptiste Debret, *O jantar*, século XIX.
Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte (2009, p. 203).

No texto que acompanha essa imagem, os autores relatam que, nessa sociedade escravista, havia dois grupos principais: o dos senhores de escravos e o dos escravizados e que, para atribuir uma localização espacial para esses grupos no engenho, boa parte da historiografia adotou como critério as moradias e, assim, designou o grupo dos senhores como

os da casa-grande e o dos escravizados como os da senzala (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009). Essa imagem representa o jantar de um casal branco, sendo abanado por uma negra escrava, ainda no ambiente dois escravos negros observam o jantar do casal, certamente esses negros realizavam os trabalhos domésticos na casa-grande. Ainda podemos observar duas crianças negras que recebem o alimento da senhora branca, contribuindo para uma visão harmônica da sociedade colonial. Essa imagem nos transmite a ideia de uma relação de afetividade entre os negros e brancos: filhos de escravos frequentam a casa-grande, brincam com as crianças brancas. Segundo Gilberto Freyre, isso é possível pela falta de orgulho de raça do português, o que possibilita certa facilidade de relacionar-se com os outros.

A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo prepara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças de cor, invasoras ou vizinhas da Península [...] (FREYRE, 1969, p. 12).

Outro aspecto relevante sobre a escravidão no Brasil no período colonial, apresentado no livro didático *História e vida integrada*, é a questão da resistência. Os autores abordam a cultura afro-brasileira e as múltiplas formas de luta contra a escravidão. Nesse manual didático, de modo geral, os escravos negros não foram representados de modo passivo diante da exploração de sua mão de obra, dos castigos físicos, abusos, entre outros casos.

Por muito tempo, a historiografia brasileira ignorava ou não considerava outras formas de resistência à escravidão que não fossem a rebelião ou a revolução. Essa visão foi superada pelos estudos culturais e pela história do cotidiano. Assim, o aluno deve perceber que aspectos culturais também são formas de resistência: a manutenção de elementos religiosos africanos, a dança e a música, além dos confrontos diretos, **a negociação**, as fugas e a formação de quilombos. As resistências individuais, como envenenamentos, suicídios e abortos, também devem ser levadas em consideração (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009, p. 181, grifo nosso).

O livro didático *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009) também apresenta considerações significativas sobre a forma como os escravos resistiam à escravidão, porém, os autores tratam primeiramente dos castigos aos negros, para na sequência abordarem a resistência.

Os que trabalhavam no campo e na mineração viviam sob a fiscalização de **feitores**. Muitos trabalhavam, em média, 15 horas por dia. Quando desobedeciam às ordens, podiam sofrer vários tipos de castigo, como chicotadas, queimaduras e prisão. Os castigos eram geralmente aplicados em público, para intimidar os outros escravos. Era o chamado **castigo exemplar**, e tinha como objetivo evitar que outros escravos cometessem as mesmas

faltas. O excesso de trabalho, a má alimentação, as péssimas condições de higiene e os castigos deterioravam rapidamente a saúde dos escravos. Muitos morriam em cinco ou dez anos de trabalho, principalmente os que trabalhavam na lavoura e nas minas. Já os escravos domésticos, escolhidos entre aqueles que os senhores consideravam mais bonitos, ‘dóceis’ (fáceis de conduzir) e confiáveis, muitas vezes recebiam roupas melhores, alimentação mais adequada e melhores cuidados. Portanto, era comum viverem mais tempo (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 150, grifo do autor).

Para ilustrar e complementar as ideias do texto, os autores utilizam uma imagem do *Escravo sendo castigado publicamente*, de Rugendas, feita em 1835, no Rio de Janeiro, imagem esta que se encontra bem posicionada entre os textos apresentados.

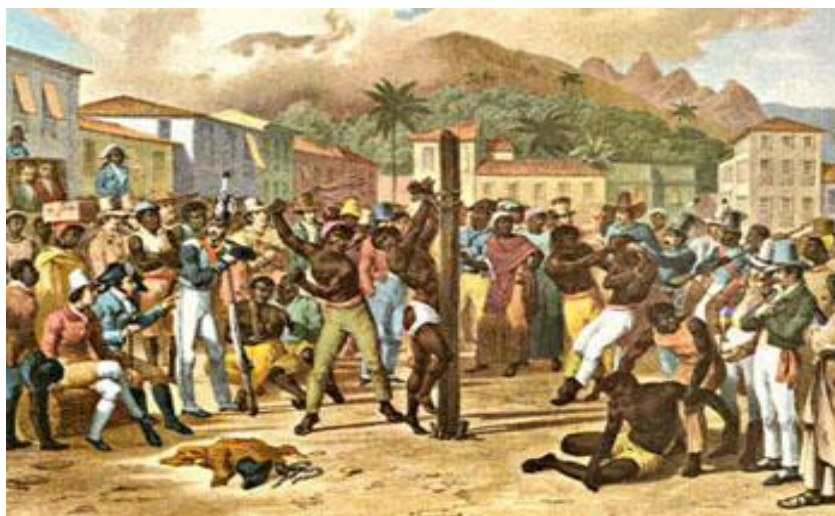


Figura 18: Reprodução. Escravo sendo castigado publicamente, em gravura de Rugendas feita em 1835, no Rio de Janeiro.

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2009, p. 150).

Essa imagem representa um negro sendo açoitado em praça pública. Podemos observar que várias pessoas assistem à execução dos castigos. É interessante notar que o escravo castigado está sendo açoitado por outro escravo. Segundo os autores do livro didático, os castigos eram geralmente aplicados em público, para intimidar os outros escravos, era o denominado ‘castigo exemplar’ e tinha como objetivo evitar que outros escravos cometessem as mesmas faltas (COTRIM; RODRIGUES, 2009).

O negro aparece exposto, seminú, sendo humilhado diante das pessoas, esse tipo de castigo nos remete à resistência dos escravos à escravidão, por isso tinham que ser punidos. Silvia Lara (1988) relata, em *Campos da violência*, que a ‘moderação’ dos castigos não era usual, e, segundo a autora, essa ideia era revelada nos conselhos dos contemporâneos.

Nos documentos setecentistas, encontramos também referências explícitas quanto aos castigos dos escravos. Benci, [...], recomendava o uso de açoites (em número máximo de 40 por dia) e ferros (correntes e grilhões), utilizados separadamente ou combinados de forma interpolada, para os delitos mais graves. Condenava qualquer prática de mutilação ou suplício, bem como a

morte dos escravos. Antonil desaprovava as pancadas, coices e marcas corporais, afirmando que a repreensão e ‘algumas varancadas’ com um cipó, nas costas, eram o mais recomendável. Para os fugitivos, briguentos ou bêbados, o melhor era a prisão. De forma alguma dever-se-ia [sic] ‘amarrar e castigar com cipó até correr o sangue e meter num tronco ou em uma corrente por meses’ [...] (LARA, 1988, p. 75).

Algumas leis e práticas orientavam o ‘governo’ dos senhores sobre seus escravos com o fim de obter a necessária ‘disciplina’. Essa ideia aparecia no discurso dos senhores, dos padres e legisladores como algo indispensável à educação, à manutenção daquela mesma disciplina, segundo Silvia Lara (1988).

Em um item intitulado *Reação dos escravos*, os autores de *Saber e Fazer História* ressaltam que, apesar de todo o controle exercido sobre os escravos, eles reagiam contra a escravidão de diversas maneiras. Algumas mulheres, por exemplo, provocavam abortos para evitar o sofrimento futuro do filho e outros chegavam a praticar suicídio, enforcando-se ou envenenando-se. Ressaltam que as fugas individuais e coletivas eram frequentes, e alguns desses escravos fugidos procuravam a proteção de grupos de negros livres ou libertos que habitavam as cidades, principalmente as maiores, onde poderiam passar por pessoas livres em meio aos demais moradores; outros formavam comunidades com organização social própria e uma rede de alianças com diversos grupos da sociedade colonial, essas comunidades eram denominadas quilombos.

Além da fuga, de rebeliões ou da violência contra membros da família dos senhores e feitores, os escravos criaram outras estratégias de resistência à escravidão. Não se empenhavam no trabalho, reduzindo ou paralisando atividades. Muitas vezes, sabotavam a produção quebrando ferramentas ou incendiando plantações. Na produção do açúcar, por exemplo, a sabotagem dos escravos era uma ameaça constante. Fagulhas lançadas nos canaviais provocavam incêndios; pedras jogadas na moenda do engenho podiam inutilizar as máquinas, arruinar a safra e comprometer a produção (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 151).

Os autores desse manual didático justificam de forma interessante as atitudes de resistência dos escravos, ressaltando que, na medida de suas possibilidades, os escravos transformaram seu tempo e sua condição, promovendo uma luta aberta contra a escravidão ou adaptando-se a ela e tentando reduzir seus aspectos mais perversos e que a adaptação, porém, não deve ser entendida como conformismo.

As negociações entre senhores e escravos também faziam parte do cotidiano da escravidão. Muitos escravos obedeciam a seus senhores e trabalhavam para eles em troca de um melhor padrão de sobrevivência (alimentos, vestuário, um pedaço de terra para cultivar para a família) e da conquista de espaços para a expressão de sua cultura (organizando festas religiosas, por exemplo). Uma das muitas formas de negociação envolvia a conquista de

lugares separados nas senzalas para viverem com suas famílias ou o direito de comprar sua liberdade quando conseguiam juntar o dinheiro necessário para isso (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 152).

Para complementar o texto, os autores apresentam duas imagens, a primeira *Congada* no Rio de Janeiro, em foto de Arsênio da Silva, produzida por volta de 1860, e a segunda, *O batuque* em São Paulo, obra realizada em 1817 pelos naturalistas alemães, Johann Spix (1781-1827) e Karl von Martins (1794-1868), que relata que, apesar do duro cotidiano, os negros eram capazes de resistir às condições impostas pela escravidão e vivenciar sua cultura, conforme reproduzimos abaixo.

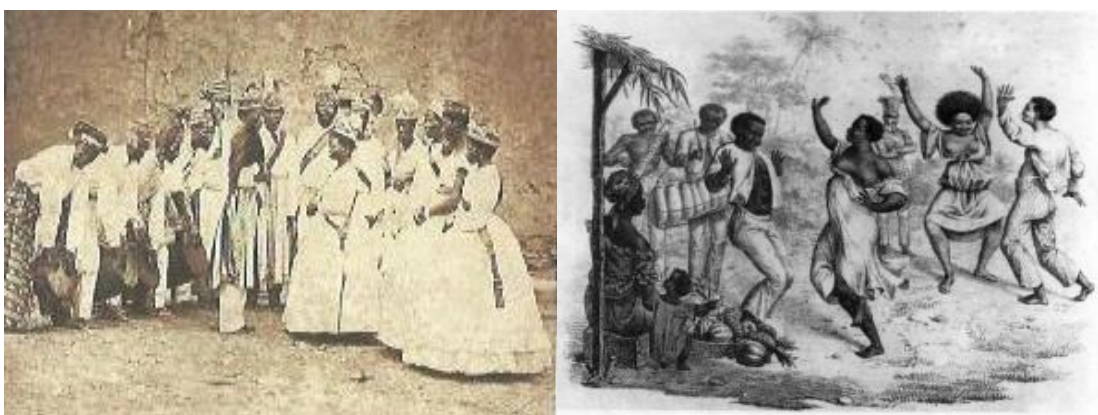


Figura 19: *Congada* no Rio de Janeiro, em foto de Arsênio da Silva, produzida por volta de 1860.

Figura 20: *O batuque* em São Paulo, obra realizada em 1817 pelos naturalistas alemães Johann Spix (1781-1827) e Karl von Martins (1794-1868).

Fonte: Cotrim e Rodrigues (2009, p. 152).

Em relação à ideia de que os escravos eram capazes de negociar, conforme destacamos acima, Silvia Lara (1988) fornece a seguinte contribuição:

Esta participação do escravo no seu próprio comércio impede que continuemos a analisar a questão da escravidão em termos estritos de ‘coisificação do escravo’. Não só é preciso dar-mo-nos conta de que os escravos eram sujeitos atuantes, como também de que os próprios senhores aceitavam esta sua condição, ao efetuarem seus tratos. Ao mesmo tempo aceitando sua condição de cativos (aceitando sua venda, ou fugindo, escondendo-se e trabalhando para outro senhor) e resistindo ao poder senhorial (negando-se a ser vendidos a qualquer um, fugindo, apadrinhando-se ou conseguindo liberdade), estes escravos nos negam a possibilidade de tomá-los apenas como ‘coisas’. Tiveram seu preço, foram trocados, substituídos, comprados ou vendidos. Mas tratava-se, sem dúvida alguma, de um comércio de homens e mulheres. Neste comércio de escravos, havia três ‘partes contratantes’: o comprador, o vendedor e o próprio escravo (LARA, 1988, p. 162-163).

A consideração de Silvia Lara acerca da escravidão no Brasil ajuda-nos a pensar em outros parâmetros de análise, novos questionamentos e também na necessidade da violência na relação senhor-escravo, como afirma a autora em *Campos da violência*.

Os autores de *Saber e Fazer História*, para concluir a questão da resistência dos escravos, apresentam (p. 153) uma imagem, *Planta*, do quilombo denominado *Buraco do Tatu*, feita por volta de 1765, pelas autoridades que deveriam reprimir a existência dessas comunidades, conforme reproduzimos abaixo.

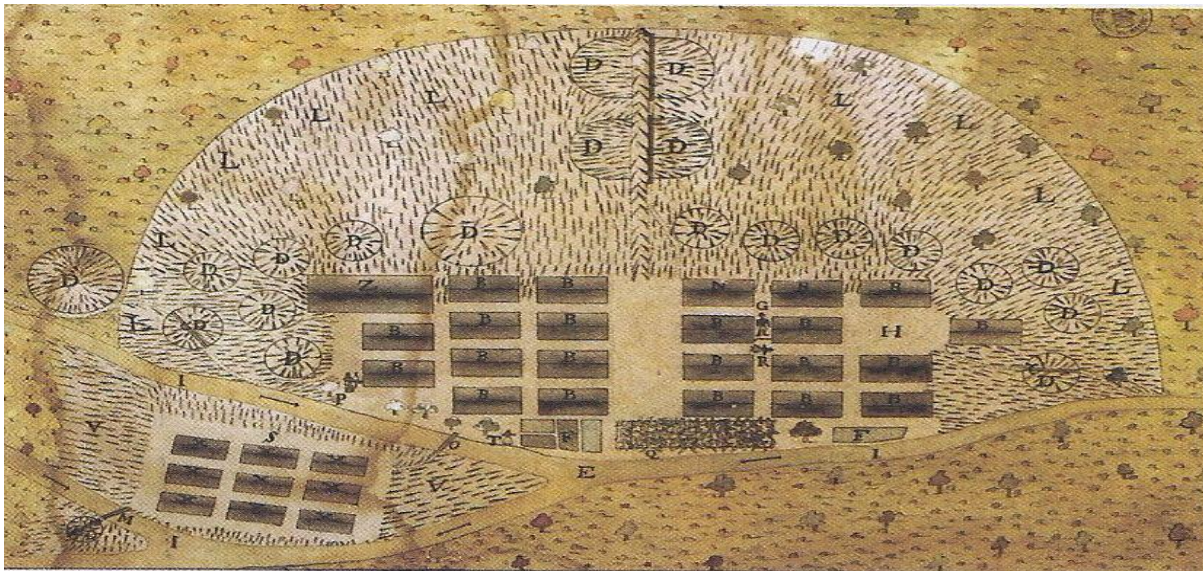


Figura 21: Arquivo Histórico Ultramarino, Lisboa, Portugal. Planta do quilombo denominado Buraco do Tatu, feita por volta de 1765, pelas autoridades que deveriam reprimir a existência dessas comunidades. Fonte: Cotrim e Rodrigues (2009, p. 153).

Essa imagem é utilizada pelos autores de *História e vida integrada* (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009), para retratar as múltiplas formas de luta contra a escravidão, porém, nesse manual a imagem aparece ocupando um pequeno espaço (p.188).

Os autores definem quilombo como uma área ocupada por escravos fugitivos, onde uma pequena sociedade se formava. Esse agrupamento não se restringia aos africanos e seus descendentes (PILETTI; PILETTI, TREMONTE, 2009). Essa imagem ainda contribui para explicar o texto abaixo.

Atualmente, sociólogos, historiadores, antropólogos e filósofos, ao estudarem a escravidão africana no Brasil, observam que as formas de resistência não se limitavam à rebelião, à fuga e à formação de *quilombos*. Há relatos de casos de envenenamento dos senhores por escravos domésticos, abortos de mulheres que preferiam ver o filho morto a se tornar escravo e suicídios. Além, evidentemente, das muitas resistências culturais vistas na música, na dança, na língua nativa e na religião (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009, p. 188, grifo do autor).

Esse texto é bastante semelhante ao apresentado pelos autores de *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009).

Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte, em *História e vida integrada*, destacam a importância de os alunos reconhecerem que os aspectos culturais também são

formas de resistência, como demonstram no texto em destaque acima. Para que os alunos percebam tais aspectos, os autores apresentam um texto sobre religiosidade afro-brasileira e uma imagem da *Festa de Iemanjá* na cidade do Rio de Janeiro em 2006, o que vai ao encontro da Lei 10.639/03, que prevê a inserção dos Conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares. Nesse sentido, apresentam também uma imagem que ocupa posição central na página 188 do livro didático, que representa o *Jogo de capoeira*, imagem de Rugendas, do século XIX. A capoeira reúne a dança e a arte de lutar, um dos meios de resistência encontrados pelos africanos escravizados.

Em se tratando da resistência escrava, o livro didático *Projeto Araribá* (2007) trata essa questão de forma superficial em relação ao conteúdo dos textos que apresentam, no entanto, apresenta várias imagens para retratar as crueldades do sistema escravista, porém, essas imagens não têm posição de destaque nas páginas em que aparecem e muitas vezes são suprimidas pelos textos. No item *A África e o tráfico negreiro* (APOLINÁRIO, 2007, p. 223), aparecem duas imagens, a primeira representando comércio de escravos na África, cerca de 1695, e a segunda que representa africanos do grupo étnico mandingo que são capturados e levados prisioneiros por comerciantes, região do Senegal, desenho de 1780, como apresentamos abaixo:

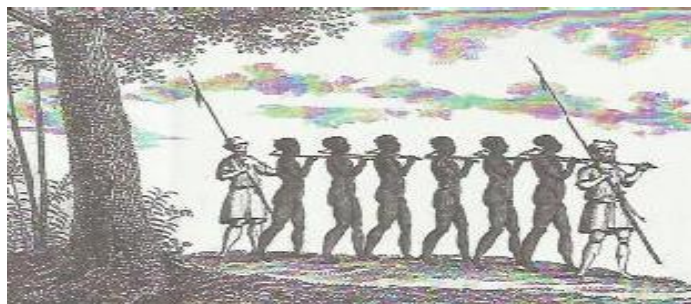


Figura 22: - Gravura que representa o comércio de escravos na África, cerca de 1695.

Figura 23: Africanos do grupo étnico mandingo, região do Senegal, desenho de 1780.

Fonte: Apolinário (2007, p. 223).

Na página seguinte (p. 224), do *Projeto Araribá*, encontramos um item intitulado *A resistência*, em que os autores relatam os meios pacíficos ou violentos de resistência, em que muitos negros escravizados evitavam ter filhos ou entravam em um estado de profunda tristeza (denominado ‘banzo’), que muitas vezes os levava à morte, e que os escravos resistiam também de modo mais direto, pois não foram poucas as ocorrências de escravos negros que roubaram os pertences do senhor, assassinaram feitores, capitães-do-mato e familiares do senhor (APOLINÁRIO, 2007), aspectos estes que encontramos também nos demais livros analisados. Os autores do *Projeto Araribá* procuram destacar a fuga como uma das principais tentativas de resistência.

Nenhuma forma de resistência foi mais significativa que a fuga. Afinal, ela representava o fim das agressões físicas, do trabalho forçado, da **submissão** à vontade dos outros. Nem todo o escravo era bem sucedido na fuga. Um capitão-do-mato podia capturá-lo, ou uma autoridade podia desconfiar da sua condição de livre e devolvê-lo ao seu dono. Boa parte dos escravos que conseguiam fugir embrenhavam-se nos matos e formava quilombos, ou seja, aldeias de escravos fugidos (APOLINÁRIO, 2007, p. 224, grifo nosso).

Para ilustrar e complementar a citação acima, é retratada uma imagem do ‘Capitão-do-mato’, gravura de Johann Moritz Rugendas, de 1835, acrescentando que muitos escravos fugidos acabavam sendo capturados pelos capitães-do-mato, que eram contratados pelos proprietários, conforme reproduzimos abaixo.



Figura 24: Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. *Capitão-do-mato*, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.

Fonte: Apolinário (2007, p. 224).

Observamos nessa imagem que um negro é capturado por outro negro, um capitão-do-mato. Silvia Lara (1988) entende que o capitão-do-mato existia também como uma medida preventiva.

É nesse contexto que podemos entender como a simples existência de um Capitão-do-Mato, pessoa especializada e claramente identificada entre os moradores de um lugar e por eles (tanto senhores como escravos), podia funcionar também como elemento preventivo: algumas petições declaram, por exemplo, que os roubos e outros distúrbios eram cometidos pelos escravos fugidos ‘sem temor de seu senhor por não existir Capitão-do-Mato’ no lugar ou que alguns se atreviam ‘ainda a pegar outros escravos e escravas que vêm do serviço de seus senhores e desoras’ porque existiam poucos Capitães-do-Mato para os perseguir [sic] (LARA, 1988, p. 309).

Segundo a autora, não era o poder público quem pagava os capitães-do-mato, mas o senhor do escravo que fora apanhado. O pagamento pelos serviços prestados derivava do valor e das características específicas daquele escravo capturado.

Uma questão interessante que encontramos no livro didático *Projeto Araribá* é que os autores abordam os estudos de Gilberto Freyre e Jacob Gorender para tratar da escravidão colonial. É importante destacar que em dois momentos isso acontece - primeiro em forma de texto, na página 225, depois, em forma de atividade para o aluno, na página seguinte. Primeiramente, no item *A convivência entre senhores e escravos*, os autores do *Projeto Araribá* relatam que no livro *Casa grande e senzala* o autor concluiu pelos seus estudos que, apesar da violência que a escravidão representou, teria havido entre senhores e escravos mais integração que conflito, exemplificando que os filhos dos senhores brincavam com as crianças negras, geralmente filhos dos escravos domésticos que serviam a família dos fazendeiros, e que muitas vezes crianças brancas dividiam o leite materno com crianças negras, pois era comum a presença da ama de leite entre as famílias coloniais, entre outros aspectos, que abordam os autores do livro didático sobre Gilberto Freyre. Na mesma página, no item *Uma outra interpretação*, relatam que historiadores, como Jacob Gorender, discordam de Gilberto Freyre, afirmando que essa visão esconde o traço mais importante do escravismo no Brasil, a exploração e dominação. Ressaltam que, embora a legislação proibisse que um senhor matasse, mutilasse ou castigasse demasiadamente um escravo, essas práticas eram comuns (APOLINÁRIO, 2007). Para reforçar a visão de Jacob Gorender, os autores do manual didático utilizam um detalhe da obra *Feitor açoitando negro*, de Jean-Baptiste Debret (1834-1839).



Figura 25: Detalhe da obra *Feitor açoitando negro*, de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. Fonte: Apolinário (2007, p. 225).

Essa imagem representa o lado cruel da escravidão, em se tratando das condições em que o escravo negro se encontra, seminudo, sendo açoitado por outro negro, provavelmente esse tipo de açoite se tratava do ‘castigo exemplar’, de que tratamos anteriormente neste trabalho.

Já na página seguinte, há uma atividade intitulada *Dois visões*, a primeira é de Gilberto Freyre:

Nos engenhos, tanto nas plantações como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, pianos, [...] os negros trabalharam sempre cantando: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira. Às vezes de um pouco de banzo: mas principalmente de alegria. [...] (FREYRE, 1996, p. 463).

Para reforçar a visão apresentada acima, aparece a imagem de *O jantar no Brasil*, obra de Jean-Baptiste Debret (1834-1839), que demonstra a relação harmônica existente entre senhores e escravos, conforme já abordamos anteriormente. A segunda visão apresentada pelos autores do livro didático pertence ao historiador Jacob Gorender:

Os escravos eram seres humanos oprimidos pelo mais duro dos regimes de exploração do trabalho. Não escapavam ilesos às degradações impostas por este regime. Enfrentavam-nas com sofrimento, humor, astúcia e também egoísmo perverso. Escravos agrediam escravos em disputas por mulher, para entregá-los a capitães-do-mato ou para roubá-los. Mulheres escravas faziam da sedução sexual de homens livres a caminho para o bem-estar e a liberdade (GORENDER, 1991, p. 121).

A partir das distintas visões sobre a escravidão no Brasil, que ora apresentamos, ressaltamos que não pretendemos aqui buscar a visão correta sobre o referido tema, porém, uma vez que entendemos as divergências existentes acerca da questão, entenderemos também as razões pelas quais existem representações distintas do escravo negro em textos e imagens dos livros didáticos.

O debate sobre o caráter brando ou cruel da escravidão no Brasil é bastante antigo na historiografia e apresenta facetas diversas. Tanto pode se caracterizar como cristalização da imagem de um senhor amigo e benevolente para com seus escravos submissos e fiéis quanto como uma ausência de referências a qualquer manifestação de rebeldia escrava no Brasil colonial, ou ainda, como defesa da concepção de que os negros inferiores necessitavam de um tratamento severo, para que não caíssem no vício e na indolência que lhes seriam naturais. Algumas vezes a comparação entre leis e instituições de diversas áreas coloniais comprovou a menor crueldade da escravidão, pretendendo-se explicar, assim, as relações raciais da atualidade. Outras vezes o quadro apresentava-se sombrio e violento, e a ênfase da análise recaía sobre a necessidade da máxima exploração do trabalhador escravo, facilitada pela abundância da oferta de mão-de-obra ou por cálculos que comprovam a remuneração do investidor na compra do escravo em 7 ou 10 anos (LARA, 1988, p. 19).

A autora Lara (1988) explica, ainda, que as obras que se referem à crueldade dos castigos descrevem-na como necessária, fruto de interesses econômicos de farta e imediata remuneração do capital. Sendo necessário, era preciso evitar os abusos e excessos, que não deixaram também de existir.

Assim, sem questionar o castigo dos escravos em si, mas problematizando os abusos e excessos, a Coroa insistia na tecla da moderação: com isto, visava a mais que adequar a prática senhorial e preceitos humanitários – era preciso controlar o excesso do poder senhorial, advindo da própria prática da escravidão. Ao mesmo tempo, porém, não se podia restringir este poder sem perturbar a relação senhor-escravo: abria-se aí uma brecha legal para as reivindicações dos cativos, que incidiam diretamente no controle e dominação senhoriais (LARA, 1988, p. 66).

Como destacou Silvia Lara (1988), devemos mergulhar o quanto for possível nas vivências senhoriais e escravas da escravidão, pois, mais que classificar ou descobrir e descrever o caráter dessa sociedade, nossa preocupação deve ser a de mergulharmos no cotidiano dos confrontos e resistências, dos acomodamentos e solidariedades daqueles homens e mulheres, enquanto sujeitos de práticas e valores e escolhas determinados e determinantes de suas próprias vidas. Silvia Lara (1988) acrescenta, ainda, que outras vezes se observaram cativos ou cativeiros que se aproveitaram de brechas na própria dominação senhorial, abertas pelas tensões existentes entre senhores locais ou entre eles e as autoridades coloniais ou metropolitanas, para reivindicar e obter alforrias, liberdades, doações, etc.

Assim, mais que insistir na renúncia da violência, não seria melhor recuperar os escravos como sujeitos históricos, como agenciadores de suas vidas mesmo em condições adversas, não apenas como vítimas? Sobre vítimas é possível somente um discurso de pena, proteção, discurso que tira desses homens e mulheres sua capacidade de criar, de agenciar e ter consciências políticas diferenciadas (LARA, 1988, p. 355).

Nessa perspectiva, considerando-se que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental (BITTENCOURT, 2002).

Desse modo, é possível compreender que se faz necessária a utilização mais cuidadosa do livro didático, diante das diversas interpretações sobre a escravidão no período colonial. Porém, o que procuramos demonstrar são as ‘reivindicações’ dos escravos, ações, mobilizações, acomodações e adaptações, que os colocam como seres ativos e capazes. Não pretendemos aqui afirmar se houve ou não violência contra o escravo. Abordamos neste trabalho a questão da violência nos textos e imagens dos livros didáticos analisados, para demonstrar como os autores de cada manual didático analisado apresentam esse tema aos alunos e como estes, por sua vez, interpretam a questão dos castigos contra os escravos, entre outras questões. Ressaltamos que, ao tratarmos da escravidão no Brasil colonial, temos uma complexidade de fatos a serem analisados que não se resumem na violência contra os escravos, mesmo porque, de acordo com vários estudos, nem todos os senhores praticavam violência contra seus escravos. Ao tratarmos dos escravos negros, procuramos resgatá-los

como sujeitos históricos. E, ao resgatarmos os escravos como sujeitos, compreendemos também as transformações que ocorreram na historiografia sobre a escravidão, com uma nova geração de historiadores que procura apresentar o escravo negro como agente do processo histórico, procurando mostrar suas ações e reações em relação à escravidão, na tentativa de romper com a ideia de escravo coisa e não pessoa.

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar como a escravidão e o escravo negro são representados nos livros didáticos de História, utilizados na 6ª série do Ensino Fundamental. Buscamos verificar como esses livros divulgam suas ideias, contribuindo para direcionar uma leitura específica sobre a escravidão colonial.

Para tanto, no capítulo I deste trabalho, apresentamos as visões que autores contemporâneos construíram sobre a escravidão colonial. Além disso, procuramos traçar o caminho da historiografia, que também era um dos objetivos deste trabalho. Essa retomada da forma como a escravidão era vista pelos contemporâneos, e posteriormente das diferentes formas como a escravidão foi analisada, nos permitiu fazer uma leitura dos conteúdos dos manuais didáticos de História da 6ª série, ou 7º ano, do Ensino Fundamental, além daquela que esses livros apresentaram.

Além disso, a realização deste trabalho nos possibilitou compreender as mudanças que sofreram os estudos sobre a escravidão brasileira. Recorremos às concepções presentes em alguns dos *Sermões* do Padre Antônio Vieira, nos escritos do Padre Jorge Benci e de André João Antonil, entre outros. Esses pensadores foram de fundamental importância para o nosso trabalho, pois constituem a principal fonte utilizada por diferentes historiadores, em distintos períodos históricos, para refletir sobre a escravidão. Com esses pensadores, verificamos que a escravidão passou a ser problematizada e refletida, pois até então era apenas constatada. Por meio destes, compreendemos, ainda, o longo processo de amadurecimento das ideias relacionadas à escravidão.

Ao desenvolver nossa pesquisa, apresentamos as construções historiográficas acerca da escravidão no Brasil colonial. Desse modo, destacamos historiadores que analisaram a colonização portuguesa e a escravidão no Brasil, como Caio Prado Júnior (1963), Gilberto Freyre (1969) e Sérgio Buarque de Holanda (1976). Esses autores nos ajudaram a perceber a existência de um debate historiográfico, em que cada autor buscou apresentar um modelo explicativo sobre a escravidão no Brasil colonial. Tais considerações nos possibilitam entender a formação da sociedade colonial e a relação entre senhores e escravos, que nos permite analisar outras questões de âmbito sociais. A partir daí, entendemos que essas várias interpretações são representadas nos livros didáticos, que nos fornecem múltiplas leituras sobre a escravidão no Brasil, e de resto da História.

Apresentamos também as novas abordagens sobre a escravidão no Brasil colonial e, para tanto, utilizamos os trabalhos de João Fragoso e Manolo Florentino (2001) e Silvia Lara (1988), que foram de fundamental importância para nossa pesquisa, pois nos permitiram entender que essa nova geração de historiadores não está preocupada apenas com a instituição escravidão, e sim com o escravo enquanto indivíduo que foi escravizado.

Silvia Lara faz uma importante análise sobre o escravo negro, em que dá ‘voz ao indivíduo’, recuperando os escravos como ‘sujeitos históricos’.

Após traçarmos o caminho percorrido pela historiografia sobre a escravidão, concluímos que as gerações anteriores de historiadores não se preocupavam em analisar os escravos, como eles agiam ou pensavam; estavam preocupadas com a instituição escravista, isto é, a importância da escravidão para o desenvolvimento colonial. De forma distinta, a nova geração de historiadores passa a valorizar o homem, a mulher ou a criança escravizada. Resgata o ‘indivíduo’ escravo e seu papel ativo na História, o que demonstra uma mudança na perspectiva historiográfica. Os historiadores deixaram de estudar a história de longa duração, como a escravidão, e passaram a se dedicar ao estudo dos indivíduos - os escravos.

No capítulo II do nosso trabalho, conhecemos brevemente a história dos livros didáticos de História no Brasil, traçando a trajetória percorrida pelo livro didático e fazendo referência aos programas de distribuição de livros didáticos, inclusive dos atuais. Para tanto, utilizamos as reflexões realizadas por Laurence Hallewell (1985) sobre a história do livro no Brasil e o *Guia de livros didáticos* (2011). Desse modo, também tivemos a oportunidade de conhecer os principais aspectos da distribuição dos manuais didáticos aos alunos da Rede Pública de Ensino e o processo de escolha dos manuais didáticos pelos professores. Destacamos algumas falhas que ocorrem nesse processo, como, por exemplo, a necessidade de se fazer uma análise mais criteriosa dos manuais, contribuindo para que nos próximos processos de escolha dos livros didáticos os professores se façam mais participativos e recorram aos instrumentos que o FNDE lhes fornece para facilitar a análise das coleções didáticas, como, por exemplo, as sínteses de todas as coleções selecionadas pelos técnicos especializados do PNLD e disponibilizadas pelo FNDE.

Percebemos ainda, que ao longo da história dos livros didáticos, foi crescendo gradativamente o interesse das editoras pela publicação desse tipo de livro, o que as levou a concorrerem entre si. Atualmente, o governo federal executa o Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985, que distribui gratuitamente as obras didáticas, o que ampliou o uso desse material nas escolas públicas de todo o país, porém, não eliminou a existência de concorrência entre as editoras.

Verificamos que essas editoras procuram lançar suas coleções didáticas, de acordo com as Diretrizes Curriculares, isto é, os livros didáticos devem apresentar os conteúdos que constam nessas Diretrizes para o ensino de História. Este é um dos principais critérios observados pelos professores ao escolher o livro didático. Porém, não podemos deixar de ver o livro didático como uma mercadoria, pois nem todas as obras didáticas obedecem criteriosamente às Diretrizes e mesmo assim são selecionadas. Ressaltamos que, muitas vezes, observamos essa falha quando já estamos utilizando-o em sala de aula. Nesse sentido, é importante lembrar que mesmo, obedecendo às Diretrizes, os manuais didáticos sofrem interferências mercadológicas, para serem escolhidos pelas escolas públicas estaduais.

Analisamos no capítulo III desta dissertação como a escravidão e o escravo negro aparecem representados nos livros didáticos do Ensino Fundamental, utilizados pelos professores de História do Núcleo Regional de Educação de Cianorte-PR, e percebemos que foi construída ampla diversidade de leituras e explicações em torno desse tema, apresentada por diversas correntes historiográficas. Isso acontece, pois os autores dos manuais didáticos recorrem a diversas versões historiográficas para produzi-los. Para ilustrar ou reafirmar suas posições, os autores dos livros utilizam grande quantidade de imagens, que transmitem diferentes significados sobre a escravidão e o escravo negro no período colonial.

Nesse sentido constatamos, amparadas na leitura dos estudos de Roger Chartier, a importância de se fazer uma análise da composição gráfica dos livros, ou ainda, percebemos a relação existente entre texto e imagens dos manuais didáticos, entre outros aspectos que interferem no processo de leitura e induzem o olhar para aspectos diversos. Chartier ainda questiona: “como é que um texto, que é o mesmo para todos que lêem, pode transformar-se em instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter opinião diferente?” (1992, p. 211).

Assim, para Chartier, embora todos leiam um mesmo texto, diferentes leitores realizam distintas interpretações em torno de determinado tema. Em síntese, seria como os leitores interpretam os textos didáticos, que muitas vezes são produzidos pelas exigências institucionais.

Cabe ressaltar, ainda, que essas ideias têm relação com os procedimentos de ‘produção de textos’ e os de ‘produção de livros’. Os primeiros se referem ao protocolo de leitura imposto pelo autor, que, ao produzir um texto, trabalha com ideias que muitas vezes não estão explicitadas, como indicações que conduzem o leitor a uma maneira de ler que lhe é determinada. Os últimos se referem às formas tipográficas. Esses procedimentos podem

sugerir leituras diferentes de um mesmo texto, pois eles podem atribuir novos significados, além do que pretendia o autor (CHARTIER, 1992).

Da mesma forma, utilizamos os estudos de Circe Bittencourt (2002). Segundo essa autora, o livro didático é, antes de tudo, uma ‘mercadoria’, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização, pertencentes à lógica do mercado, e, como mercadoria, ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Ainda de acordo com a autora, na construção do livro didático, interferem vários personagens, iniciando-se pela figura do editor, passando pelo autor e técnicos especializados. Bittencourt (2002) nos chama a atenção no sentido de que o livro, como objeto da indústria cultural, impõe uma forma de leitura organizada por profissionais envolvidos em sua produção e não exatamente pelo autor.

Nesse sentido, os estudos de Chartier e Circe Bittencourt contribuíram para analisarmos os livros didáticos selecionados e os textos e as imagens que os acompanham, não apenas como obra exclusiva de seus autores, ou seja, levamos em consideração todos os agentes envolvidos na produção do livro didático. E concluímos que, embora o livro didático seja utilizado como mediador do saber, ele não deixa de ser uma mercadoria.

Porém, ao analisarmos como a escravidão e o escravo negro foram representados nos livros didáticos da 6ª série do Ensino Fundamental, concluímos que de modo geral os novos objetos e as novas abordagens sobre a escravidão aparecem ainda timidamente em alguns manuais e que todos os livros didáticos que analisamos ainda trabalham com o clássico sobre a escravidão no Brasil. As referências fundamentais ainda são os pensadores que exerceram grande influência na historiografia contemporânea, como Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, entre outros. Não pretendemos que o surgimento de novas visões sobre a escravidão faça com que as antigas interpretações tenham que desaparecer dos livros didáticos, acreditamos, inclusive, ser necessária a apresentação das antigas versões historiográficas, para que tanto o aluno como o professor tenham a possibilidade de analisar as mudanças relacionadas ao estudo da escravidão no Brasil.

Dos livros analisados, apenas os livros didáticos *Projeto Araribá* (obra coletiva) e *Saber e Fazer História* (COTRIM; RODRIGUES, 2009) apresentaram a visão de João Fragoso e Manolo Florentino, respectivamente, para representar aspectos da economia colonial e o tráfico negro.

Desse modo, verificamos que ainda predomina nos livros didáticos a visão que procura demonstrar a importância da escravidão enquanto instituição. Os autores desses livros didáticos, de modo geral, destacam a produção açucareira como o principal ‘negócio da

colônia' e a 'vida nos engenhos', o escravo negro aparece como a principal mão de obra utilizada no período colonial, ou seja, o escravo negro só é valorizado pelo trabalho que realiza. Na maioria das imagens em que os escravos aparecem, são representados no trabalho nos engenhos e sendo castigados. Nesse sentido, somente o livro didático *Saber e Fazer História* reservou um espaço maior para as imagens e textos sobre as 'estratégias de resistência' dos escravos, destacando que "as negociações entre senhores e escravos também faziam parte do cotidiano da escravidão" (COTRIM; RODRIGUES, 2009, p. 152). Assim, concluímos que a produção historiográfica das últimas décadas, que valoriza o 'indivíduo', ou seja, os escravos, aos poucos está sendo incorporada nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental.

Esperamos que os aspectos apresentados contribuam para o debate em torno do processo de escolha dos manuais didáticos, bem como da forma com que o conteúdo sobre escravidão e o escravo negro está sendo ensinado por meio dos livros didáticos de História.

REFERÊNCIAS

- ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982. (Coleção Reconquistada do Brasil).
- ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.). *Projeto Araribá: história*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- BENCI, Jorge. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos: livro brasileiro de 1700*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 69-90.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade e cidadania, 7º ano*. São Paulo: FTD, 2009.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 de março. 2008.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>>. Acesso em: 24 jul. 2011.
- BRASIL. Ministério Da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 24 jul. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Módulo Programas do Livro – Pli*. 2. ed. atual. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História*. Brasília, DF, 2010.
- CHARTIER, Roger. *Textos, impressão, leituras*. In: HUNT, Lynn (Org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 1-29.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*, 7º ano: modernidade européia e Brasil colônia. Ilustrações das vinhetas Alex Silva; mapas Selma Caparroz. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *A civilização do açúcar*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia: Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1840*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991. v. 23.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira, revista e atualizada pelo autor. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. Diretrizes curriculares da educação básica / História. Curitiba: SEED, 2008.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. *História e vida integrada*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VAINFAS, Ronaldo. *Ideologia e escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

VIEIRA, Antonio, Pe. *Sermões*. Lisboa: Lello e Irmão Editores, 1951. (Obras completas, v. 12).

VIEIRA, Antonio, Pe. *Sermões pregados no Brasil II: a vida social e moral na colônia*. Lisboa: Agência Geral das Colônias, 1940. v. 3.