

SIMONE CALIL RAMOS CAMPOS

**Representações e ensino de História:  
imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão  
negra no Brasil.**

Belo Horizonte

2009

Simone Calil Ramos Campos

Representações e ensino de História:

imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.; como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. (Linha de pesquisa: Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos).

Orientadora: Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman

Belo Horizonte

2009

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 29 de maio de 2009, e submetida à banca examinadora composta pelos seguintes professores:

---

Prof. Dra. Lana Mara de Castro Siman – Orientadora

---

Prof. Dra. Thaís Nívia de Lima e Fonseca

---

Prof. Dr. Marcus Vinícius Corrêa Carvalho

---

Prof. Dra. Júnia Sales Pereira - Suplente

## AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa é, muitas vezes, considerado solitário. Não vejo desta maneira. Nesta minha caminhada precisei mobilizar muita gente. Atrapalhei rotinas e demandei gentilezas especiais. Não poderia deixar de agradecer àquelas pessoas que, de alguma forma, fizeram o mestrado comigo.

Agradeço ao meu marido, Rodrigo, meu grande incentivador, que tantas vezes me deu o ombro nas horas difíceis. Agradeço pelo seu amor, carinho, compreensão, pelo apoio, pelas tarefas de casa realizadas antes mesmo que eu pedisse, pelos lanches levados a frente do computador, pela paciência, pela tolerância e pelo empenho de ler cada um dos textos, em suas diferentes etapas de criação, mesmo sem entender do assunto, para dar sua opinião. Sem você eu não teria conseguido!

Não poderia deixar de mencionar meus pais, Jessé e Elizabeth, pessoas que me inspiraram e que me ensinaram a não desistir quando o caminho parece árido demais. Agradeço pelo apoio sem o qual, com certeza, não poderia ter terminado este trabalho. Vocês também são responsáveis por esta conquista. Ao meu pai, em especial, pelas discussões, pela troca de idéias, pelas críticas e pelo incentivo. À minha mãe, pelos aconchegos e carinhos nas horas difíceis.

Agradeço também às minhas irmãs Juliana e Ana Cristina, que torceram por mim, me incentivaram e se preocuparam. Às minhas fiéis amigas, amigas-irmãs, Marina e Alessandra, que souberam entender meu momento, que fizeram de tudo para que eu não ficasse sozinha nos períodos em que minha dedicação era tão intensa, pelas visitas rápidas à minha casa quando, por causa de tanto trabalho, não podia sair para encontrá-las.

À minha orientadora e amiga, Professora Lana Mara de Castro Siman, a quem devo tanto, obrigada. Sou grata por sua dedicação, atenção, pelos conselhos, pelo incentivo e estímulo, pela paciência, por tornar mais suave minha caminhada, pelas importantes reflexões a que me levou, pelos debates, pelas críticas feitas com tanta profundidade, mas sem abrir mão da delicadeza. Enfim, por sua gentileza em compartilhar sua experiência e conhecimento comigo sempre de forma tão afetuosa.

Sou grata, também, a minha companheira de mestrado, Nayara Carie, pela amizade, pela troca de experiência, pelas críticas, pelas idéias, pelos telefonemas que me incentivaram tanto.

Um agradecimento especial ao professor Frederico Alves, que me abriu as portas sem nenhuma restrição, que me permitiu entrar em suas turmas e que me doou suas aulas para a realização da pesquisa. Obrigada pela disponibilidade, pelo interesse em ajudar e pelo apoio.

Sou igualmente grata à direção e coordenação do Colégio Estadual Central, que me permitiram realizar a pesquisa com seus alunos durante o horário de aula.

Não posso deixar de lembrar dos meus colegas do LABEPEH. Agradeço pelas discussões sobre o projeto e pelo incentivo. Foi uma honra trabalhar no Laboratório durante a graduação, um dos lugares mais importantes na minha formação, que me despertou o interesse pela pesquisa e me introduziu verdadeiramente no meio acadêmico.

Agradeço à Neusa Rocha, diretora da escola onde trabalho, e à Márcia Viana, coordenadora pedagógica, que me permitiram afastar, mesmo que por um período pequeno, do trabalho em sala para me dedicar à pesquisa.

Agradeço ao Caetano, que com atenção e dedicação fez a revisão dos originais. Obrigada pela prontidão em me atender.

## Resumo

Este trabalho teve por objeto as representações sociais de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil em suas possíveis relações com os contextos sócio-econômicos e culturais aos quais pertencem. Concepções e conceitos da Nova História Cultural, tais como o de imaginário e representação social, assim como os de apropriação e práticas culturais balizaram a construção deste objeto e sua análise. No que diz respeito ao tema da escravidão negra no Brasil, buscamos apresentar o essencial do debate historiográfico desde o século XIX, assim como as principais imagens da escravidão difundidas por outros meios e instrumentos presentes na nossa sociedade.

Para realizar a pesquisa foram selecionadas quatro turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Central, em Belo Horizonte, sob a responsabilidade de um mesmo professor de História e pertencentes a um universo sócio-cultural e econômico bastante heterogêneo. Estes alunos participaram de aulas sobre a escravidão africana no Brasil, em consonância com as novas concepções surgidas, sobretudo, a partir dos anos 80 e que, em muitos aspectos, se valeram de elementos de renovação do ensino de História.

Para a identificação e análises das representações, adotamos um conjunto de procedimentos metodológicos e de instrumentos de coleta de dados. Os alunos foram convidados a realizar uma atividade que constituiu na produção individual de uma história fictícia com base em imagens da escravidão negra no Brasil selecionadas por eles dentre um universo de 38 imagens que lhes foram disponibilizadas para análise. Além disso, os sujeitos também responderam a um questionário sócio-econômico e cultural. Junto ao professor das turmas foi realizada uma entrevista.

A partir da perspectiva metodológica da análise de conteúdos e da análise textual realizamos as leituras e o exame das narrativas dos alunos para construirmos um “mapa conceitual”. Este mapa nos serviu de guia para a realização de nossa análise, permitindo-nos identificar semelhanças e diferenças entre as representações e criar categorias de análise a partir da identificação dos campos de nucleação das histórias narradas. A partir das categorias criadas buscamos caracterizar os grupos sociais que faziam parte de cada uma delas.

Nossas análises, dentre outras conclusões, permitiram-nos identificar, entre a maioria dos alunos, a perpetuação de uma visão vitimizadora do escravo e, em um número reduzido de alunos, a presença de elementos que apontam para uma visão mais crítica, que

considera a complexidade da vida escrava no Brasil em consonância com a nova historiografia sobre o tema.

Nosso estudo também permitiu-nos identificar a presença da variedade de representações entre todos os grupos sócio-econômicos e culturais.

Nossos resultados apontam para a necessidade de novas investigações no que se refere à relação entre representações e práticas sociais e aos instrumentos difusores de representações do conhecimento histórico.

#### PALAVRAS CHAVES:

Ensino de História, representação social, imaginário, escravidão negra no Brasil.

## Abstract

The object of this work is the social representations of high school students on black slavery in Brazil in its possible relations with the socio-economic and cultural contexts in which they belong to. New ideas and concepts of the New Cultural History, such as the imaginary and social representation, as well as the cultural appropriation and practices guided the construction of this object and its analysis. Concerning the issue of black slavery in Brazil, we present the bulk of the historiographical debate since the nineteenth century, as well as the main slavery images broadcasted by other means and existing instruments in our society.

In order to conduct the research, four classes of the 2nd year of high school of “Colégio Estadual Central”, in Belo Horizonte, on the responsibility of the same History teacher and belonging to a very heterogeneous socio-economic and cultural context were selected. These students participated in classes on African slavery in Brazil, consonantly with the new emerged concepts, mostly from the 80s in Brazil, and in many aspects based on innovation elements of history teaching.

We adopted a set of methodological procedures and data collection instruments for the identification and analysis of representations. The students were asked to perform an activity which consisted in the production of a fictional story based on images of black slavery in Brazil selected by themselves from a universe of 38 images which were available for analysis. Moreover, the subjects answered a socio-economic and cultural questionnaire and the class teacher was interviewed as well.

From the methodological perspective of content and textual analysis we performed reading and examination of the student’s narratives to build a “conceptual map”. This map served as a guide for our analysis, allowing us to identify similarities and differences between the representations and create categories of analysis from the identification of nucleation areas of the stories told. From the categories created, we tried to characterize the social groups that were part of each of them. Our analysis, besides other conclusions, allowed us to identify among the majority of students the perpetuation of a vision of the slave victimizer and among a few students the presence of evidences which indicates a more critical view, which considers the complexity of slave life in Brazil in line with the new historiography about the theme.



Our study also allowed us to identify the presence of a variety of representations from all socio-economical and cultural groups.

Our results suggest the need for further investigations regarding the relationship between representations and social practices and broadcasting instruments of representation of the historical knowledge.

#### KEYWORDS

History teaching, social representation, imaginary, black slavery in Brazil.

## Lista de figuras

Figura 1 – Primeira Missa no Brasil.....	51
Figura 2 – Tiradentes Esquartejado.....	54
Figura 3 –Alferes Joaquim José da Silva Xavier. ....	54
Figura 4 –Batalha dos Guararapes.....	57
Figura 5 – Negra Forra com vestido de luxo.....	67
Figura 6 – Configuração que mostra a Entrada do Rio de Janeiro.....	69
Figura 7 – A Redenção de Cam.....	80
Figura 8 – Negro com máscara de flandres sendo açoitado.....	122
Figura 9 – Negros entre correntes.....	122
Figura 10 – Habitação de negros.....	143
Figura 11 – Feitores castigando negros.....	144
Figura 12 – Casamento de negros escravos de uma casa rica.....	144
Figura 13 – Barbeiros ambulantes.....	145
Figura 14 - Gravura do século XIX que mostra negros sendo capturados na África.....	148
Figura 15 – Aplicação do castigo de açoite.....	165
Figura 16 - Feitores castigando negros.....	165
Figura 17 - Extração de diamantes.....	166
Figura 18 - Engenho de mandioca.....	167
Figura 19 – Produção de açúcar.....	167
Figura 20 – Habitação de negros.....	168
Figura 21 - Jantar no Brasil.....	179
Figura 22 – Capitão-do-mato.....	207

## Lista de tabelas

Tabela 1 – Telenovelas com temas escravistas –Décadas de 70 e 80.....	108
Tabela 2 – Pertencimento étnico-racial.....	131
Tabela 3 – Grau de instrução do pai .....	132
Tabela 4 – Grau de instrução da mãe.....	133
Tabela 5 – Renda familiar.....	133
Tabela 6 – Prática de leitura de livros por parte dos alunos.....	134
Tabela 7 – Leitura de livros extras durante o ano por parte dos alunos.....	135
Tabela 8 – Pertencimento religioso.....	136
Tabela 9 – Mapa conceitual.....	153
Tabela 10 – Imagens selecionadas pelos alunos pertencentes à categoria <i>Imaginário do tronco</i> .....	164
Tabela 11 – Renda familiar (categoria: imaginário do tronco) .....	186
Tabela 12 – Grau de instrução do pai (categoria: imaginário do tronco) .....	187
Tabela 13 – Grau de instrução da mãe (categoria: imaginário do tronco).....	187
Tabela 14 – Imagens selecionadas pelos alunos pertencentes à categoria <i>Pequenas possibilidades dentro do sistema escravista</i> .....	189
Tabela 15 – Renda familiar (categoria: pequenas possibilidades dentro do sistema escravista.....	202
Tabela 16 – Imagens selecionadas pelos alunos pertencentes à categoria <i>Indícios da complexidade da vida escrava no Brasil</i> .....	204
Tabela 17 – Grau de instrução do pai (categoria: indícios da complexidade da vida escrava no Brasil).....	216
Tabela 18 – Grau de instrução da mãe (categoria: indícios da complexidade da vida escrava no Brasil) .....	216

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1	Trajetória acadêmica e experiência como professora de História e sua relação com a construção do meu tema de investigação.....	14
1.2	O atual contexto histórico brasileiro e a luta pela superação do racismo.....	17
1.3	Delimitação do objeto de estudo e a estrutura da dissertação.....	24
<b>2</b>	<b>O MUNDO SIMBÓLICO E DAS IDÉIAS E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS.....</b>	<b>28</b>
2.1	O mundo das idéias e sua relação com a História.....	34
2.1.2	Os conceitos de representação, apropriação e imaginário social sob a ótica da Nova História Cultural.....	36
2.2	A imagem como representação e fonte da História.....	44
2.2.1	A iconografia na sala de aula de História.....	47
2.3	O Brasil e a escravidão vistos através dos pincéis dos viajantes.....	62
<b>3</b>	<b>A ESCRAVIDÃO NEGRA EM FOCO: A CONSTRUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES EM DIFERENTES ESPAÇOS.....</b>	<b>77</b>
3.1	O debate historiográfico em torno do tema da escravidão negra no Brasil.....	78
3.2	Escravidão e Ensino de História.....	93
3.3	A escravidão negra nos livros didáticos de História.....	98
3.4	A difusão e circulação do tema da escravidão negra fora do espaço escolar e seu papel na conformação de representações históricas.....	107
<b>4</b>	<b>CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E O PROCESSO DE ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES: DOS SUJEITOS AO PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>128</b>
4.1	O universo dos sujeitos pesquisados.....	131
4.2	Procedimentos e a construção do instrumento para a coleta de dados.....	137
4.3	A abordagem sobre a escravidão negra nas salas de aula pesquisadas.....	141
4.4	O caminho percorrido: das leituras à análise das narrativas dos jovens.....	152

<b>5</b>	<b>AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL.....</b>	<b>161</b>
5.1	O imaginário do tronco.....	163
5.2	Pequenas possibilidades dentro do sistema escravista.....	189
5.3	Indícios da complexidade da vida escrava no Brasil.....	203
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>219</b>
<b>7</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>225</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>233</b>

## **1- Introdução**

### **1.1- Trajetória acadêmica e experiência como professora de História e sua relação com a construção do meu tema de investigação**

O novo contexto histórico vivenciado no Brasil tem gerado a necessidade de repensarmos os caminhos e objetivos da educação histórica, sobretudo no que se refere às questões ligadas às relações étnico-raciais no Brasil. Podemos perceber, dessa maneira, que surgiram novas demandas para o ensino de História relacionadas ao combate ao racismo e à construção de relações saudáveis de reconhecimento e respeito à diversidade de etnias e raças que povoam o território brasileiro. Nesse sentido, as temáticas ligadas à história da África, à escravidão no Brasil, à abolição, ao ideal de branqueamento do século XIX e início do século XX, dentre outras, tornaram-se ponto chave para o novo ensino de História.

Experiências recentes que vivenciei em sala de aula ajudaram-me a entender a importância do trabalho com a questão racial na escola. Durante uma aula na 5ª série do ensino fundamental sobre a Grécia Antiga, ao caracterizar o tipo de escravidão que existiu naquela sociedade, um aluno fez a seguinte afirmação: “professora, a escravidão que existiu na Grécia é diferente da do Brasil? As pessoas que eram transformadas em escravos na Grécia não eram burras como os escravos do Brasil”? Esse foi um momento rico em que pude problematizar a questão da escravidão no Brasil, mesmo não sendo esse o tema central planejado para aquela aula. A intervenção do aluno foi extremamente inquietante para mim. Uma questão não saiu do meu pensamento: de onde aquele aluno teria tirado a ideia de que os escravos no Brasil eram burros? Outro ponto interessante foi a relação que muitos alunos da 5ª série estabeleceram entre a escravidão e o negro. Pude perceber que, embora tenha caracterizado a escravidão grega e explicado, durante as aulas, a diferença dessa com a escravidão existente no Brasil, muitos alunos faziam uma associação direta entre ser negro e ser escravo. Causava-lhes estranheza o fato de poder existir uma sociedade escravista na qual os escravos não eram negros; era como se apenas os negros pudessem ocupar o lugar de escravos em uma sociedade. A relação estabelecida pelos alunos me fez refletir sobre a imagem que estes tinham dos negros. Por que apenas eles poderiam ocupar o lugar de escravos? Seriam os negros, no pensamento desses alunos, um grupo social inferior e por isso ocupavam um lugar também inferior nas sociedades? Por fim, outra duas experiências vivenciadas já na 8ª série chamaram-me a atenção. O colégio em que trabalho é da rede

privada e seu público é composto por crianças e adolescentes de classe média, média alta. Lembro-me de poucos alunos negros no ensino fundamental. Um desses foi meu aluno na 8ª série, há alguns anos. Lembro-me de inúmeras situações em que o aluno brincava com a sua própria condição racial. Quando lhe chamava a atenção ele respondia: “Isso é racismo, ‘fessora’”. Quando tirava uma nota baixa em alguma prova, por exemplo, ele dizia: “É só porque eu sou preto, né, ‘fessora’?!?”. Essas intervenções eram freqüentes, sempre em um tom de humor, de brincadeira. A reação do aluno impedia que os outros alunos brincassem com sua condição, já que a iniciativa partia dele próprio. A segunda experiência na 8ª série está relacionada a um projeto desenvolvido há dois anos pelas professoras de História e pelo professor de artes plásticas no ensino fundamental sobre a questão racial no Brasil. Fiquei surpresa com o envolvimento dos alunos com o projeto e percebi que havia um grande interesse sobre a cultura africana e afro-brasileira, mesmo sem que tivéssemos um único aluno negro naquele grupo. Tivemos a oportunidade de visitar a Comunidade Negra dos Arturos e percebi que os alunos ficaram fascinados com tudo o que ouviram e viram. Fizeram muitas perguntas aos moradores, tiraram fotos, conheceram diversas manifestações culturais preservadas pelas novas gerações, puderam entender um pouco da religiosidade, das crenças e valores daquele povo.

Todas essas situações que vivenciei no exercício da minha docência fizeram-me refletir sobre a força com que as questões étnico-raciais têm surgido no ambiente escolar e sobre a maneira como nós, os professores, lidamos com essas situações. Além disso, reflexões que já vinha realizando ao longo da minha formação acadêmica sobre a relação do ensino de História com a questão étnico-racial no Brasil foram enriquecidas com essas experiências.

Meu interesse pela questão do desenvolvimento histórico da relação étnico-racial no Brasil, de maneira mais geral, e pelo tema do ensino da escravidão negra no ensino fundamental, de forma específica, é bem anterior ao início do exercício da minha docência. Posso dizer que é fruto, por um lado, das discussões realizadas na graduação em História e, por outro, do contato e trabalho realizado no Labepeh (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História) e com a Professora Lana Siman, coordenadora do projeto de elaboração da nova proposta curricular de História para o Estado de Minas Gerais, da qual participei como sua estagiária.

O contato e reflexões propiciados pelo curso de graduação sobre a Nova História Cultural e sobre a renovação metodológica, conceitual e temática realizada no campo da História, desde o início do curso, levaram-me a questionar se essas transformações estariam chegando à escola e de que maneira estariam sendo incorporadas ao ensino de História. A

disciplina optativa intitulada “História Cultural e Escravidão Negra no Brasil”, cursada no segundo período de minha graduação, despertou-me enorme interesse pelo assunto e levou-me a dispensar uma atenção especial sobre a temática da escravidão e sobre as representações sociais construídas em torno dessa.

Durante o tempo em que trabalhei no Labepeh tive a oportunidade de conhecer o banco de dados do laboratório. Nele, chamou-me atenção a documentação a respeito do trabalho realizado em sala de aula, no Centro Pedagógico da UFMG, pela Professora Soraia Freitas Dutra com alunos do 4º ano do 1º ciclo de ensino fundamental sobre a temática do negro e da escravidão<sup>1</sup>. Como já descrito acima, esse era um tema de grande interesse para mim desde o início da graduação. Além disso, minha participação no programa de elaboração da nova proposta curricular de História do Estado de Minas Gerais contribuiu para um contato mais profundo com discussões e reflexões a respeito das novas demandas e mudanças no ensino de História, principalmente no que diz respeito às suas novas finalidades. Nesse contexto, pude perceber que os estudos sobre a escravidão e diversidade cultural no Brasil constituem questões básicas para a nova formação histórica de crianças e adolescentes.

O contato com o laboratório proporcionou-me, ainda, a oportunidade de conhecer o projeto de pesquisa realizado pela professora Lana e equipe, com base no acervo documental do Labepeh, sobre a importância das representações no processo de ensino-aprendizagem<sup>2</sup>. Essa pesquisa valeu-se, justamente, dos documentos surgidos a partir das aulas da professora Soraia Dutra sobre o negro e a escravidão já citados. As conclusões e hipóteses surgidas em função dos resultados obtidos com a pesquisa impulsionaram-me a seguir em frente no estudo do tema tomando certos questionamentos e reflexões propostas por Siman como meu ponto de partida:

Diríamos, assim, que esse estudo forneceu-nos indícios do quanto representações sociais que guardam relação com os mitos e herança cultural de suas sociedades são resistentes sendo, portanto, menos susceptíveis a mudanças rápidas, o que vem reforçar os estudos de Guareschi (2000) e Jovchelovitch (2000) e Farr (1984). Portanto, se desejamos contribuir, por meio do ensino de História, para a formação de novas identidades e de novas relações sociais no presente - portanto para a formação de uma nova cidadania - não podemos ignorar as representações sociais

---

<sup>1</sup> Essa documentação era composta pelos relatos das aulas, elaborados por bolsistas de iniciação científica, e por trabalhos dos alunos contendo textos e desenhos a respeito do negro e da escravidão.

<sup>2</sup> Essa pesquisa foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2001, com o apoio da FAPEMIG. Contou com a participação da professora Dra. Lana Mara de Castro Siman, das professoras Araci Rodrigues Coelho e Soraia Freitas Dutra do Centro Pedagógico da UFMG, de bolsistas-estudantes de graduação de História e Pedagogia e, como consultor, com o Prof. Dr Christian Laville, da Université Laval, Québec/Canadá.



das quais nossos alunos são portadores. E esse desafio deverá se colocar o mais cedo quanto for possível. (SIMAN, 2005, p.361)

Todas essas experiências e contatos acadêmicos levaram-me a direcionar grande atenção para a questão das representações sobre o negro e a escravidão, assim como sobre o contexto histórico o qual vivemos no Brasil que tem sido fundamental para a emergência e reorientação dessas questões.

## **1.2- O atual contexto histórico brasileiro e a luta pela superação do racismo**

As relações étnico-raciais no país têm sido, em vários momentos da história brasileira, alvo de reflexão e debate por parte de segmentos da população. Em diferentes contextos históricos procuramos construir explicações para essa convivência plural que foi marca da formação histórica brasileira.

Hoje em dia podemos perceber em nosso país a permanência de uma realidade específica de discriminação e preconceito racial muitas vezes camuflada e, por isso, base para a construção e aceitação de mitos, como o da democracia racial. Dentre os grupos discriminados e vítimas da desigualdade destacamos a importância da população negra afro-descendente. O fato de não termos vivenciado, como nos Estados Unidos, violência e perseguição explícitas aos negros, não significa que haja uma convivência pacífica e harmoniosa destes com as diferentes raças e etnias no território brasileiro. Podemos perceber que a discriminação aparece de maneira dissimulada, sendo, muitas vezes, difícil identificá-la. Em um país onde há leis que punem atitudes de discriminação e que condena moralmente essas atitudes, não é de se espantar que a discriminação não seja explícita e que se manifeste, em muitos casos, de maneira inconsciente. Como afirma Oliveira:

De fato, em um país que após a abolição da escravatura nunca discriminou formalmente os negros, que estabeleceu leis anti-racismo há mais de cinquenta anos, onde o Estado teve papel importante na divulgação da ideologia da democracia racial, e no qual há grande interação sem tensão entre negros e brancos na vida cotidiana, não deveria ser difícil identificar esta dimensão da vida social como o *locus* privilegiado onde, num só tempo, se manifesta e se esconde o racismo no Brasil. (OLIVEIRA, 2004, p.87)

Se por um lado afirmamos que o debate acerca das relações étnico-raciais é antigo, por outro reconhecemos que estamos vivenciando no Brasil um momento extremamente rico de ampliação e de reorientação dessas questões. A partir da redemocratização do país, durante a década de 1980, foi possível perceber que os movimentos sociais passaram a reivindicar, de maneira mais contundente e articulada, o envolvimento direto do poder público com questões relacionadas à raça, etnia e gênero. A nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988, apresenta a tentativa de defesa de certos direitos a grupos sociais discriminados como, por exemplo, mulheres e deficientes. Essa nova legislação estabeleceu a igualdade de direitos e a não discriminação entre cidadãos, o que, no entanto, parece não ter sido traduzido em ações efetivas. Apesar do avanço que se verifica na legislação, no início do século XXI, Moehlecke afirma:

A redemocratização no Brasil é ainda um processo recente e permeado por diversas lacunas não resolvidas. Uma delas refere-se à permanência das condições adscritas, isto é, características não mutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, a influir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política. (MOEHLECKE, 2002, p.198)

Apesar desta constatação, podemos perceber as últimas décadas no Brasil como um importante momento de rearticulação e pressão dos movimentos sociais para que sejam implementadas políticas efetivas de promoção da igualdade de condições a grupos considerados inferiorizados em nossa sociedade, dentre eles os afro descendentes. Nesse contexto podemos citar a crescente organização e articulação do movimento negro, o desenvolvimento da chamada Política de Ações Afirmativas e a reorientação das políticas educacionais no que diz respeito ao conhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira.

Dentre os movimentos sociais que se reorganizaram e ganharam espaço no período do final da repressão e início da redemocratização do Brasil está o Movimento Negro. Em fins dos anos 1970 foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU), que se destacou como um importante instrumento de luta da população negra com caráter político, contestador e reivindicatório. Schwarcz assinala a importância do movimento nesse período

Claramente influenciado pelo modelo norte-americano, o movimento negro representou um imenso avanço em função da conscientização que propunha e da valorização da cultura bem como dos valores negros que destacava. Em um país tão marcado pela depreciação dos segmentos menos privilegiados política e economicamente, a população negra, com efeito, sofria com a própria autodesvalorização. Como estimar religiões e colorações tão depreciadas nesse país cuja cultura inspiradora fora sempre branca: européia e norte-americana? (SCHWARCZ, 2000, p.167-168)

Nesse contexto, o MNU orientou sua política no sentido de criar condições para a existência de uma efetiva democracia racial no Brasil e passou a lutar pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Palmares foi escolhido como ícone dessa luta, simbolizando a sociedade ideal, onde conviveriam em harmonia diferentes grupos étnico-raciais. Para além da crítica que se faz ao MNU, o movimento representou um marco no processo de organização da luta da população negra nas últimas décadas.

Podemos destacar importantes ações do Movimento Negro nos últimos anos. Essas visaram tanto uma transformação simbólica da imagem do negro como uma modificação real de sua condição material. O 13 de Maio foi denunciado como uma falsa celebração da libertação da população negra. Ao invés disso, o MNU propôs que essa data se transformasse no Dia Nacional da Denúncia contra o Racismo, no qual as péssimas condições de vida dos negros submetidos pelas elites brancas brasileiras poderiam ser denunciadas. Instituiu-se, também, o dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi, como o Dia Nacional da Consciência Negra. Em 1984, a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo de Palmares, foi tombada pelo governo e passou a ser considerada patrimônio histórico do país. Como resultado das manifestações ocorridas por ocasião do Centenário da Abolição, foi criada a Fundação Palmares que, vinculada ao Ministério da Cultura, deveria contribuir para a ascensão social da população negra.

Atualmente o Movimento Negro continua tendo como alvo o combate ao racismo e as práticas de discriminação racial. O MNU afirma que tem como objetivo “... construir uma sociedade mais justa e solidária, da qual sejam eliminadas a opressão e exploração de raça, classe e de gênero de que é alvo a população afro-brasileira, especialmente a de menor poder aquisitivo”<sup>3</sup>. Há, também, uma luta pelo resgate da auto-estima da população negra no Brasil e pela valorização de sua cultura.

---

<sup>3</sup> Disponível em <<http://mnu.blogspot.com>> Acesso em: 05/02/2007

Definir a configuração atual do Movimento Negro não é uma tarefa fácil, mas podemos assinalar um importante traço percebido nos anos mais recentes: a luta pela reparação. Cantarino afirma que

(...) a reparação é pensada como combate às desigualdades entre brancos e negros (desigualdades raciais). E a responsabilidade histórica por esse combate caberia ao Estado Brasileiro. Sendo assim, a modalidade de política eleita como reivindicação principal do movimento negro, na atualidade, são as políticas de ação afirmativa. E, por causa delas, o diálogo entre o movimento negro e o Estado é cada vez mais intenso.(CANTARINO, 2003)

A aproximação estabelecida entre o movimento negro e o Estado brasileiro pode ser bem exemplificada com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em março de 2003, durante o primeiro governo Lula, cuja missão é estabelecer iniciativas contra a desigualdade racial no país. A defesa da responsabilidade histórica do Estado no combate às desigualdades entre brancos e negros está ligada ao passado de escravidão e à forma como foi conduzida a abolição e a integração do negro na sociedade brasileira durante a República. A reparação é vista, dessa forma, como responsabilidade do Estado. Nesse contexto, ganham força as chamadas políticas de ações afirmativas.

Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico social. (MOEHLECKE, 2002, p.203)

O público-alvo dessa política varia de acordo com situações específicas e abrange majoritariamente grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. Além disso, envolve práticas variadas, sendo que a mais conhecida e discutida no Brasil tem sido o sistema de cotas. Para além da discussão acerca da validade e eficácia dessa política, percebemos com essa iniciativa o esforço de uma inclusão mais justa da população negra afro-descendente na sociedade brasileira de modo que esta possa ser beneficiada com medidas que visam eliminar ou diminuir desigualdades historicamente construídas e garantir igualdade de oportunidade e

tratamento a esse segmento de sua população. A justificativa para essas ações enfoca sempre o processo histórico de inserção da população negra do Brasil realizada através da escravidão.

A Política de Ações afirmativas é alvo de intenso debate não apenas no meio acadêmico, mas da sociedade brasileira de forma geral. As discussões giram em torno de questões como: não estariam as Ações Afirmativas estabelecendo um privilégio ao invés de garantir um direito? Essa política não seria uma forma de discriminação ao avesso? Seria possível encontrar sustentação legal para tal política? Essas ações não estariam ferindo o princípio constitucional da igualdade garantido em 1988? Não seria preferível a adoção de políticas sociais mais amplas como, por exemplo, maior investimento na educação básica e na expansão do ensino superior, ao invés de políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas?<sup>4</sup>

A pressão dos movimentos sociais nas últimas décadas refletiu-se também no campo educacional. Desde então o poder público passou a se preocupar com a normatização relativa à questão das relações étnico-raciais na educação básica. Como afirma Mattos e Abreu:

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, e de identidades e relações étnico-raciais passaram a se fazer presente nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e da Cultura com vistas a regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de História. Isso não se fez por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conseguido pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2006, p. 49)

Destacamos, nesse contexto, a importância dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, adotados e divulgados em 1999, que introduzem os conteúdos de história africana e aprovam o tema transversal sobre “Pluralidade Cultural”. Embora os PCNs não apresentassem uma discussão específica sobre a questão das relações étnico-raciais no Brasil, significaram um importante passo no sentido de abrir o caminho para uma discussão mais direcionada sobre essa questão. Para além das críticas que podem ser

---

<sup>4</sup> Nosso objetivo, ao abordar o tema das Ações Afirmativas, é demonstrar como a questão étnico-racial no Brasil, e de forma particular a inclusão da população negra na sociedade brasileira, está em pauta, é alvo de discussões e debates que envolvem não apenas o poder público, mas também o cidadão comum. Foge ao objetivo proposto aqui, o posicionamento diante das questões destacadas.

feitas ao documento, ele representa uma abertura, por parte do poder público, para a discussão e tentativa de implementação de políticas educacionais que visem a correção de desigualdades históricas da sociedade brasileira.

Seguindo essa direção, a lei 10639/2003 foi aprovada durante o governo Lula. Ela estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação Básica.

O conteúdo programático a que se refere o *caput* desse artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Para atender a lei em questão, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas em 2004. Essa, por sua vez, foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004 e instituída pela Resolução CP/CNE nº 1/2004.

A Resolução que institui as novas Diretrizes Curriculares salienta que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-o capaz de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

O documento aponta o caminho para atingir tais objetivos no campo educacional: a instituição do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o intuito de valorizar a história, a cultura e identidade dos afro-brasileiros.

As novas medidas adotadas com o Parecer, a Resolução e com as Diretrizes diferenciam-se dos PCNs, como afirmam Mattos e Abreu (2006), por possuírem um tom claramente mais político. Essas estão diretamente vinculadas à questão do combate ao racismo no Brasil, que pela primeira vez é discutido de maneira mais clara no âmbito da escola. O Parecer se propõe a “(...) oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro descendente, no sentido de políticas de Ações Afirmativas, isto é,

políticas de reparação, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.”

Respondem pela redação do documento alguns especialistas, mas também educadores diretamente ligados ao movimento negro. Para a elaboração do Parecer foi realizada uma consulta, através de questionários, a grupos do Movimento Negro, a militantes – individualmente –, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores, a pais de alunos, dentre outros.

A abordagem mais claramente política fez crescerem as críticas com relação aos documentos em questão. Primeiramente, acusa-se o Parecer de essencializar os grupos culturais, de criar uma dicotomia entre negros e brancos e de estabelecer uma identificação rígida dos negros com os descendentes de escravos e dos brancos com os descendentes dos senhores, ignorando, por exemplo, que alguns negros forros foram também senhores de escravos. Além disso, chama-se a atenção para o perigo que representam algumas sugestões, como a de trabalhar com biografias de personalidades negras, o que poderia levar ao erro, já combatido pela nova historiografia, de criar heróis para a História; e também o perigo que representam as comemorações de datas cívicas ligadas à luta contra o racismo, que poderiam ser tratadas de forma ingênua, sem a devida problematização e posicionamento crítico diante das significações que são criadas para essas datas. No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas, chama-se atenção para a necessidade de se problematizar a noção de cultura negra.

As críticas direcionadas aos documentos de forma alguma anulam ou diminuem seu valor; antes, vêm confirmar a importância que adquiriu a discussão de questões relacionadas às relações étnico-raciais, de forma mais geral, e do racismo, mais diretamente, dentro do contexto escolar nas últimas décadas. Sobre as Diretrizes e os PCNs, Mattos e Abreu afirmam:

As conexões entre os dois textos, produzidos por governos de orientação política distintas revelam muito claramente como esse tipo de intervenção resultou principalmente do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira pós-redemocratização e da formação de um novo consenso no campo pedagógico, em relação ao chamado “mito da democracia racial” no Brasil. Pelos documentos fica evidente que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial. (ABREU; MATTOS, 2006, p.50)

Dessa maneira, percebemos que estamos vivenciando um importante momento histórico caracterizado pelo reconhecimento da necessidade de se rediscutir questões relacionadas às relações étnico-raciais no Brasil; pelo fortalecimento dos movimentos sociais, como o movimento negro; pela ampliação do debate sobre essa questão, que deixa de estar restrito aos bancos acadêmicos ou ao âmbito governamental para transformar-se em um debate público; pelo surgimento de novas propostas práticas, sobretudo via ações afirmativas, para tornar mais justa e igualitária a relação entre as diferentes raças e culturas que povoam o país; pela introdução do campo educacional na discussão dessas questões e pelo reconhecimento da escola como um lugar, por excelência, de luta pela superação do racismo e pela construção de relações raciais mais saudáveis. Além disso, chamamos a atenção para o fato de que esse contexto de intensa discussão, negociação, mobilização e troca de informações dentro da sociedade brasileira contribui significativamente para que haja um movimento de reordenação simbólica em torno da imagem do negro. Dito de outra maneira, o momento histórico atual leva-nos a crer que as representações sociais construídas e sedimentadas em torno da figura do negro estão em processo de transformação e resignificação.

A questão das relações étnico-raciais no Brasil está diretamente ligada ao processo histórico de inserção da população negra em nossa sociedade. A defesa de ações que promovam maior igualdade racial está fundamentada, sobretudo, na forma histórica através da qual os africanos chegaram ao Brasil e passaram a fazer parte de nossa sociedade, a saber, a escravidão. Como afirma Paiva (2006, p.239) “No Brasil, onde o escravismo foi abolido legalmente há apenas pouco mais de cem anos, as marcas deixadas por passado tão recente são ainda profundas. Estão presentes no trato do dia-a-dia entre a população de uma maneira geral”.

### **1.3- Delimitação do objeto de estudo e a estrutura da dissertação**

A partir do reconhecimento do cenário traçado acima e do importante papel das representações sociais não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, como nos mostra Siman (2005), mas também para a formação de atitudes, posturas e valores nos indivíduos, surgiram as primeiras idéias a respeito do objeto de estudo desta dissertação.



Nossa pesquisa enfatizou, por um lado, a questão das representações sociais e, por outro, a escravidão. O problema central que investigamos pode ser traduzido na seguinte pergunta: quais são as representações sociais de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil?

Para a realização da pesquisa foram selecionadas quatro turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Central de Belo Horizonte. Com o intuito de identificar as representações dos alunos, propusemos a eles realizar uma atividade que consistia na produção de uma narrativa fictícia a partir da análise de imagens sobre a escravidão negra no Brasil. Os alunos também responderam a um questionário para que pudéssemos caracterizar o contexto sócio-econômico e cultural no qual estavam inseridos e para que fosse possível verificar a existência de alguma relação entre esses contextos e as representações de que eram portadores. Procuramos também conhecer a realidade escolar desses alunos através de entrevistas com o professor de História das turmas selecionadas.

Nosso objeto de pesquisa foi abordado, de forma geral, a partir do marco teórico da Nova História Cultural. Dentro desse marco maior, o conceito de representação social foi pautado pelas definições construídas por Roger Chartier, com pontuadas contribuições da Teoria das Representações Sociais na tradição de Moscovici. O tema da escravidão negra no Brasil foi trabalhado em consonância com as novas concepções surgidas, sobretudo, a partir dos anos 80 no Brasil e que, em muitos aspectos, vão de encontro com a visão marxista da escravidão.

Esta dissertação encontra-se dividida em 4 capítulos, além das considerações finais. No primeiro, intitulado *O mundo simbólico e das idéias e suas relações com as práticas sociais e culturais*, abordamos, a partir da relação com o contexto das novas discussões e matrizes historiográficas e do ensino de História, os conceitos centrais que serviram de pilares para a construção do nosso objeto e para o desenvolvimento de nossa pesquisa: o de representação social e suas relações com as práticas, apropriação cultural e imaginário social.

Como as representações dos sujeitos seriam construídas a partir da análise de imagens históricas da escravidão negra no Brasil, preocupamo-nos também em discutir a relação entre imagem, História e ensino de História, dando destaque para alguns trabalhos de pesquisa que abordam esta questão.

Por último, discutimos as imagens da escravidão e do Brasil criadas por alguns estrangeiros que estiveram no Brasil, dando ênfase às obras de Debret, Rugendas e Carlos

Julião; já que estas se constituíam na grande maioria das imagens que seriam cedidas aos alunos-sujeitos.

O segundo capítulo, *A escravidão negra em foco: a construção e circulação de representações em diferentes espaços*, se inicia com a apresentação do debate historiográfico a respeito do negro e da escravidão africana no Brasil, desde o século XIX até a emergência da chamada Nova História Cultural. Em seguida abordamos o lugar do tema da escravidão negra no Brasil dentro dos parâmetros, diretrizes e das novas propostas para o ensino de História.

Já cientes de que as representações e imaginários se formam em diferentes espaços, escolares e extra-escolares, e a partir de diferentes tipos de interação, buscamos verificar, de forma ainda limitada, como o tema da escravidão negra no Brasil está presente na escola, através dos livros didáticos, e em outros ambientes sociais, a partir da análise de algumas telenovelas, desfiles de carnaval, músicas e cantigas infantis.

No terceiro capítulo, *Contexto, procedimentos e o processo de análise das representações: dos sujeitos ao percurso metodológico*, procuramos caracterizar sócio, econômica e culturalmente os alunos sujeitos da pesquisa, além de apresentarmos o contexto escolar no qual eles estavam inseridos no período da realização da pesquisa. Abordamos a maneira como foi trabalhado o tema da escravidão pelo professor, em sala, nas turmas pesquisadas e caracterizamos também o professor a partir de sua formação, experiências educacionais, conhecimentos, concepções de História e do ensino de História e de suas práticas.

Neste capítulo ainda apresentamos nossas escolhas e o caminho metodológico que seguimos no desenvolvimento da pesquisa, assim como o processo de construção dos instrumentos para a coleta e análise dos dados empíricos.

No último capítulo, intitulado *As representações dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil*, são apresentadas as análises das representações dos alunos já agrupadas a partir de seus campos de nucleações, ou seja, dos significados e idéias centrais a partir dos quais as histórias foram construídas e que nos permitiam lhe atribuir alguma unidade. Foram construídas três categorias: *O imaginário do tronco*, *Pequenas possibilidades dentro do sistema escravista* e *Indícios da complexidade da vida escrava no Brasil*. A partir da divisão das categorias, caracterizamos os sujeitos que faziam parte de cada grupo, buscando encontrar alguma relação entre as representações e os grupo de sujeitos que delas eram portadores.

A partir do trabalho que realizamos, chegamos a algumas conclusões que apresentamos nas *Considerações Finais*. Salientamos a importância do professor considerar

as representações dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, de trabalhar em sala com diferentes linguagens e produtos culturais que circulam em nossa sociedade e que são portadores de significados e participam da formação de representações e imaginários. Sabemos que há esta necessidade não só porque as representações orientam novas aprendizagens teóricas, mas também porque direcionam nossas práticas.

Com relação a esses produtos culturais, apontamos a necessidade de pesquisas que invistam e investiguem o contexto cultural no qual nossos alunos estão imersos e os produtos aos quais possuem grande acesso, para elucidarmos um pouco mais questões relativas ao processo de formação de representações e imaginários.

Por fim, chamamos a atenção para o fato de ser necessário desenvolvermos em nossos alunos o raciocínio histórico, ensinando-os a pensarem historicamente, isto é, de reconhecerem que não apenas atos e acontecimentos são históricos, mas também idéias, valores, crenças e outras noções, como as de violência e justiça.

## **CAPÍTULO 1**

# **O MUNDO SIMBÓLICO E DAS IDÉIAS E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS**

Desde o início do século XX, com a crítica dos *Annales* à história tradicional, e também um pouco mais tarde, com as transformações vindas a partir da vertente neomarxista inglesa, percebemos um contínuo movimento de renovação que resultou no que conhecemos hoje como História Cultural ou Nova História Cultural. Essa corrente historiográfica abriu um leque de possibilidades aos pesquisadores e tem servido de base para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas históricas na atualidade. Foi a partir de alguns conceitos, concepções e apontamentos forjados e reelaborados dentro desse movimento de renovação e de suas posteriores repercussões no ensino de História que construímos o nosso objeto de pesquisa e que lançamos nosso olhar para as representações sociais de alunos sobre a escravidão negra no Brasil.

Além de traçarmos um breve panorama das transformações ocorridas no âmbito da História e do ensino de História nas últimas décadas, mudanças essas que fizeram emergir questões relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, abordamos com maior ênfase neste capítulo os conceitos de representação e imaginário social, assim como o de apropriação cultural. Além disso, nos propomos a discutir a utilização das imagens na pesquisa e no ensino de História, já que os alunos expressaram suas representações a partir de imagens históricas sobre a escravidão. Por fim, destacamos a construção de imagens sobre o Brasil e sobre a escravidão pelos viajantes-artistas que estiveram no país em diferentes momentos de nossa história.

Se o século XIX foi marcado por uma compreensão que identificava história e realidade, história e verdade (e de uma verdade objetiva), hoje a “história é outra”. Entendemos que esse não é um discurso único e acabado, mas sim um conhecimento em movimento, uma construção que se dá a partir de premissas variadas, em constante processo de reavaliação e de embates entre diferentes versões. Essa concepção renovada nos faz compreender que o papel do historiador não é o de descobrir a verdade, de conseguir captar o real e revelá-lo a todos. Não se pode mais aceitar a idéia de objetividade, imparcialidade e neutralidade do historiador. Cabe a ele construir uma versão histórica aceita no campo das possibilidades, versão essa que inegavelmente sofrerá influência e será permeada por crenças, valores, visões de mundo, posicionamentos teóricos, dentre tantas outras variáveis.

O fim da busca pelas certezas absolutas na história, de sua legitimação pela via do cientificismo e do racionalismo, o enfraquecimento e negação dos grandes modelos de explicação que acabavam por reduzir a complexidade das sociedades, dentre outros aspectos que marcaram o século XX, contribuíram para que pensássemos em realidades, em possibilidades variadas de explicação histórica, explicações e realidades que não seriam mais

restritas aos aspectos econômicos ou subordinadas apenas aos mandos e desmandos dos grandes homens.

A aproximação com outros campos, como a sociologia, a psicologia, a arte, a antropologia, a literatura, etc., levou a história a uma renovação conceitual e temática. Passou-se a dar mais atenção aos simbolismos presentes na vida cotidiana e a questão da cultura ganhou centralidade nas análises históricas. O próprio conceito de cultura foi reelaborado. Essa deixou de ser vista como manifestação superior do espírito humano e, portanto, como domínio das elites, ou percebida como um mero reflexo da infra-estrutura, e passou a ser compreendida como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo; como um produto histórico, dinâmico e flexível<sup>5</sup>. A partir desse entendimento, reconheceu-se que todos os homens são sujeitos históricos; que tanto um camponês ou um artista anônimo quanto o príncipe ou um grande general fazem história e devem, por isso, ser estudados.

Todas essas transformações apontaram para a necessidade de se considerar não só o mundo material, mas também o das idéias, das representações e da imaginação como parte das realidades. Chartier propõe:

Desta forma, pode-se pensar uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p. 19)

Pesavento (1995, p.17) também adverte: “tentar reconstruir o real é reimaginar o imaginado, e caberia indagar se os historiadores, no seu resgate do passado podem chegar a algo que não seja uma representação...”.

O interesse por novos objetos, como costumes, crenças e comportamentos de um grupo; pelo estudo do que Chartier chamou de utensilagens mentais; pelas pessoas comuns; pelos subalternos levou os historiadores a buscarem outros tipos de fontes que pudessem dar conta desse universo abrangente. Dessa forma, houve não só a renovação no conceito de fonte histórica e na forma de trabalhá-la, como também a sua multiplicação. Burke (2004) destaca que não seria possível abordar esses novos campos de pesquisa se ficássemos limitados às fontes tradicionais e ainda sublinha a importância do testemunho das imagens para se estudar

---

<sup>5</sup> Sobre o conceito renovado de cultura utilizado pela Nova História Cultural, ver, dentre outros, BURKE (2000) e FALCON (2002).

temas como a história da beleza ou do corpo, a história da cultura material, assim como das crenças, das formas de pensar, dos valores, das representações.

Burke (2004) ressalta que, embora a década de 1980 seja um marco na valorização e utilização das fontes imagéticas, o emprego de imagens por um número reduzido de historiadores remonta há muito mais tempo, alguns séculos antes. É certo que essas eram iniciativas isoladas que muito pouco influenciaram a historiografia anterior ao século XX. Além disso, devemos nos lembrar que essa valorização do universo iconográfico ocorrida nas últimas décadas veio acompanhada de uma série de renovações conceituais e metodológicas no campo da história, o que nos possibilitou pensar e trabalhar a imagem de outra maneira. O próprio conceito de representação, cunhado por Chartier, nos permite abordar uma pintura artística, por exemplo, de maneira mais adequada<sup>6</sup>.

Essas modificações historiográficas, alimentadas pelas influências da sociologia, da antropologia, das artes, dentre outros campos do conhecimento, tiveram grande impacto nas transformações ocorridas no ensino de História, mas não são suficientes para explicá-las. A partir das concepções construtivistas da aprendizagem, temos um deslocamento do papel do aluno que deixa de ser passivo, um mero receptor de informações que devem ser memorizadas e reproduzidas, para se transformar em um ser ativo, em um participante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, destacamos que atualmente não só o ensino de História, mas também as outras disciplinas do ensino básico, busca a formação de um novo cidadão. A formação cidadã vislumbrada deve, nesse processo, priorizar a construção de capacidades, intelectuais ou práticas, voltadas para uma efetiva e consciente participação do indivíduo na esfera pública. Vê-se ainda a necessidade de se estimular a descoberta, de se desenvolver o respeito e o reconhecimento do outro, ou seja, há uma preocupação de que a educação escolar sirva também para formar indivíduos capazes de aceitar a diversidade, contribuindo para a construção de uma convivência saudável entre as diferenças em nossa sociedade.

O ensino de História, nesse contexto, nega uma formação baseada na memorização de datas e dos grandes eventos, na construção de heróis nacionais e centralizada na história branca européia. Busca-se desenvolver competências relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio histórico: a capacidade de estabelecer a relação entre o passado e o presente, identificando permanências e mudanças num determinado momento histórico; a capacidade de perceber simultaneidades de acontecimentos no tempo; a capacidade de elaborar contextos

---

<sup>6</sup> Para saber mais sobre a Nova História Cultural ver: PESAVENTO (2003); HUNT (1992); CARDOSO; VAINFAS (Orgs.) (1997); dentre outros.

que dêem significado aos fatos históricos e de propor problemas a serem respondidos pela relação passado-presente. A nova formação histórica busca, assim, desenvolver a noção de historicidade das ações dos homens e da realidade social e contribuir no entendimento e compreensão de questões do tempo presente e de suas relações com a dinâmica de transformações e permanências dos processos históricos.

Além da questão da temporalidade, tem-se como objetivo do ensino de História a problematização de visões e representações sociais que estão presentes no imaginário social e que acabam por reforçar explicações mitificadoras, ingênuas, fatalistas; visões preconceituosas e estereotipadas dos outros. Nesse mesmo sentido, busca-se desenvolver habilidades de análise de diferentes tipos de fontes históricas como imagens, músicas, poemas, filmes, cultura material e mesmo fontes escritas e oficiais<sup>7</sup>.

A demanda que fizemos aos sujeitos dessa pesquisa, no que se refere ao manejo das imagens históricas, vai, portanto, ao encontro das atuais orientações propostas no campo da educação histórica tanto pelo poder público quanto por outras instâncias. Os PCNs para o ensino fundamental e médio, assim como a nova proposta curricular de Minas Gerais estabelecem como objetivo o trabalho com diferentes tipos de fontes históricas em sala de aula, dentre elas as iconográficas. Essa preocupação com o universo iconográfico está relacionada a uma série de transformações pelas quais passaram, nas últimas décadas, a historiografia, o campo do ensino e a própria sociedade. Como afirma Fonseca:

No decorrer dos últimos 20 anos uma das principais discussões, na área da metodologia do ensino de história, tem sido o uso de diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina. Esse debate faz parte do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos livros paradidáticos, do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira e, sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas. (FONSECA, 2003, p.163)

A utilização de imagens no ensino da disciplina não é algo novo, mas a demanda e as formas de se incorporar esse tipo de recurso didático são diferentes daquelas da primeira metade do século passado. Sabemos que desde o século XIX as imagens já apareciam nos livros didáticos de História, mas a intenção e objetivo dessa inserção não são os mesmos da

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre os novos objetivos, metodologia e finalidades do ensino de História na atualidade, ver: FONSECA (2003); SCHIMIDT; CAINELLI (2004); BITTENCOURT (org.) (2005); ROSSI; ZAMBONI (orgs.)(2003); FONSECA (2006); CABRINI (org.) (2000); ABREU; SOIHET (orgs.) (2003); além, é claro de: BRASIL (1997,1998, 2000) e MINAS GERAIS (2005).



atualidade. Pretendia-se, sobretudo, que os alunos aprendessem também “pelos olhos”. Ver para entender, compreender a história. Assim, noções muito abstratas poderiam ganhar certa concretude e ajudar principalmente as crianças a entenderem o conteúdo que se desejava passar. As imagens reforçavam as explicações contidas nos textos e, de certa forma, ajudariam os alunos a memorizar os conteúdos e informações que lhes eram solicitados.

Em oposição ao que se pretendia anteriormente, hoje importa que os alunos entendam a natureza de representação das imagens e que sejam preparados para manejá-las de forma crítica. Afinal, o nosso mundo está altamente povoado por imagens de naturezas diversas e a escola deve preparar o aluno para entender sua realidade de forma crítica e a agir sobre ela.

É dentro desse contexto que propusemos aos sujeitos que se valessem das imagens da escravidão para construir suas narrativas. Estamos cientes, dessa forma, que a construção das representações pelos alunos está permeada pela maior ou menor capacidade de lidar historicamente com os registros iconográficos.

Foi a partir das novas idéias e concepções que surgiram dentro desse contexto de renovação na área educacional e histórica que construímos e pautamos nosso objeto de pesquisa. Pretendemos investigar as representações sociais a respeito da escravidão negra no Brasil que povoam o imaginário dos adolescentes que cursam o ensino médio. Para realizarmos a pesquisa e conseguirmos entrar em contato com as representações dos alunos, servimo-nos de imagens sobre a escravidão elaboradas por viajantes estrangeiros que foram disponibilizadas aos estudantes.

Nosso trabalho está embasado, de forma geral, pela Nova História Cultural. Dentro desse marco maior, o conceito de imaginário social é abordado, sobretudo, a partir das idéias de Bronislaw Baczko e de outros, como Evelyne Patlagean e Sandra Pesavento. Já os conceitos de representação social e apropriação cultural serão pautados pelas definições construídas por Roger Chartier, com pontuadas contribuições da Teoria das Representações Sociais na tradição de Moscovici.

## 2.1 - O mundo das idéias e sua relação com a História

Não podemos iniciar as discussões a respeito de conceitos como o de imaginário e representação social sem antes contextualizarmos sua emergência e sua valorização dentro do campo da pesquisa histórica e fazermos breves considerações a respeito da relação desses com a realidade e com o conhecimento.

Durante muito tempo o imaginário e todo o mundo das idéias e dos simbolismos foram desprezados nos estudos que objetivavam alcançar o “verdadeiro conhecimento” de uma dada realidade. A partir da metade do século XIX, contexto marcado, sobretudo, pelo racionalismo e pelo cientificismo, instaurou-se uma clivagem rígida entre o mundo real, das condições materiais e relações concretas, e o mundo do imaginado, do ilusório. O papel da ciência deveria ser o de desvelar o homem e as sociedades que existiam por detrás desse mundo ilusório, o de construir conhecimento a partir do desnudamento e da transparência que viria pela eliminação da esfera do imaginado. Havia, dessa forma, um esforço no sentido de reduzir o imaginário a um real deformado, quimérico. Segundo Pesavento:

Houve um movimento reiterado de ruptura a partir do racionalismo cartesiano, com tudo aquilo que representava opiniões, pré-noções e formas de conhecimento transmitidas pela tradição ou pelos vieses ideológicos. Para Descartes, a imaginação era fruto do erro e da falsidade, cabendo-lhe, no máximo, o designativo de um estágio inferior do conhecimento. Ora, quando se afirmava que o atributo por excelência do *homo sapiens* era o pensamento racional (*cogito, ergo sum*), tudo aquilo que escapasse aos critérios e rigores da lógica formal e que se baseasse em razões relativas era praticamente desprezado. (PESAVENTO, 1995, p. 11)

No campo da interpretação histórica, o historicismo de Ranke, o positivismo de Comte e o marxismo garantiram a desatenção e a desvalorização do campo do imaginário. Para esse último grupo, o campo das idéias, da ideologia, era determinado pela infra-estrutura e transformava-se numa peça chave no processo de dominação da classe desfavorecida. Isso se dava na medida em que a ideologia era concebida enquanto uma deformação, efetuada pela burguesia, que ocultava as relações reais existentes, ou seja, as relações socioeconômicas.

A partir da crítica e da crise desses modelos interpretativos da realidade, do fim da crença nas verdades absolutas e da valorização da interdisciplinaridade nas produções e práticas de pesquisa, houve uma reformulação das idéias a respeito do papel e da força da imaginação na construção das realidades. Essa deixou de ser associada ao erro, ao ilusório e à

deformação, e passou a ser entendida como parte da realidade. As representações e os imaginários não seriam cópias do real, não o substituiriam, mas seriam componentes da realidade.

Nos sistemas de representações produzidos por cada época e no qual se encontra a sua unidade, o “verdadeiro” e o “ilusório” não estão isolados um do outro, mas pelo contrário unidos num todo, por meio de um complexo jogo dialético. É nas ilusões que uma época alimenta a respeito de si própria que ela manifesta e esconde, ao mesmo tempo, a sua “verdade”, bem como o lugar que lhe cabe na “lógica da história”. (BACZKO, 1985, p. 303)

Baczko tenta nos guiar em sua linha de raciocínio de forma a compreendermos a intrínseca relação entre imaginário e realidade.

Em qualquer conflito social grave – uma guerra, uma revolução – não serão as imagens exaltantes e magníficas dos objetivos a atingir e dos frutos da vitória procurada uma condição de possibilidade da própria ação das forças em presença? Como é que se podem separar, neste tipo de conflitos, os agentes e seus atos das imagens que aqueles têm de si próprios e dos inimigos, sejam estes inimigos de classe, religião, raça, nacionalidade, etc. Não são as ações efetivamente guiadas por estas representações; não modelam elas os comportamentos; não mobilizam elas as energias; não legitimam elas as violências? Evoquemos sumariamente outro exemplo. Não será que o imaginário coletivo intervém em qualquer exercício do poder e, designadamente, do poder político? Exercer um poder simbólico não consiste meramente em acrescentar o ilusório a uma potência “real”, mas sim em duplicar e reforçar a dominação efetiva pela apropriação de símbolos e garantir a obediência pela conjugação das relações de sentido e poderio. (BACZKO, 1985, p. 298-299)

A rejeição das concepções positivistas de uma história factual, o recuo da postura cientificista herdada do século XIX, a crítica à rigidez e ao economicismo do modelo marxista ortodoxo e o entendimento renovado da relação entre história e verdade fizeram com que a dimensão do imaginário emergisse com grande força e se tornasse o eixo central a partir do qual inúmeras produções históricas são realizadas. Podemos situar essa renovação dentro do próprio marxismo, com Thompson e Hill, e também na emergência da Escola dos Annales. É, no entanto, dentro da chamada Nova História Cultural que o conceito de imaginário é desenvolvido como forma de superar o conceito de mentalidades, posto em circulação pelos

Annales. A esse último incidiam numerosas críticas que destacavam sua imprecisão e sua exagerada força estrutural.

Para além da ideologia, redutora à classe e preconizada pelo pensamento marxista, ou para ultrapassar a indefinição dos contornos e a precariedade conceitual da mentalidade, o imaginário se ofereceu como a categoria preferencial para exprimir a capacidade dos homens de representar o mundo. (PESAVENTO, 2003, p.45)

### **2.1.2 - Os conceitos de representação, apropriação e imaginário social sob a ótica da Nova História Cultural**

O conceito de representação social proposto por Chartier foi desenvolvido a partir da contribuição de vários outros autores, como Durkheim, Mauss e Bourdieu. Muitas produções da atualidade, no âmbito da História Cultural, têm se apropriado de sua formulação como categoria analítica.

Segundo Chartier (1990, 1991), esquemas intelectuais incorporados por indivíduo e grupos criam figuras, ou seja, representações. É através delas que atribuímos sentidos ao mundo, que apreendemos e percebemos a realidade, esteja ela perto ou distante temporal e espacialmente de nós. São as representações que nos permitem tornar inteligível o mundo no qual vivemos.

O conceito de representação pode ser entendido a partir da relação estabelecida entre ausência e presença. É a partir das representações que um objeto distante no tempo e/ou espaço pode ser dado a ver numa dinâmica de substituição/reconstrução de sua imagem. Isso não significa defender a idéia de uma cópia exata e fiel. Como esclarece Pesavento (2003), essa reapresentação de algo ou alguém pela exposição de uma imagem aparece dotada de sentidos. Chartier (1990, 1991) chama a atenção para a existência da dimensão simbólica da representação, articulada pela relação entre signo e significado. Como afirma Pesavento:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. (PESAVENTO, 2003, p.41)

Chartier (1990, 1991) ainda enfatiza que as representações sociais, ao mesmo tempo em que são constitutivas do real, quando interiorizadas geram discursos e práticas, comandam atos de indivíduos e de grupos de indivíduos que interferem e agem sobre esse real, ou seja, há uma relação direta entre representação e prática cultural. Paiva, ao se referir às representações, nos chama atenção para esse aspecto fundamental.

(...) esse campo icônico e figurativo influencia, diretamente, nosso julgamentos; nossa forma de viver; de trabalhar; de morar; de nos vestirmos; de nos alimentarmos; de compararmos as coisas; de nos medicarmos; de expressarmos nossas crenças, sejam elas religiosas, políticas ou morais; de nos organizarmos em nosso cotidiano; de escolhermos nossas atividades e profissões; de construirmos nossas práticas culturais e de novamente estarmos representando o mundo em que vivemos, em toda sua diversidade e complexidade. (PAIVA, 2006, p.26-27)

É importante voltarmos nossa atenção para o processo de construção dessas representações. Embora busquem a aparência e o status do universal, elas são constituídas a partir de interesses de grupos que as tecem. Torna-se, nesse sentido, imprescindível buscar conhecer o lugar a partir do qual uma determinada representação foi forjada para poder entendê-la. As representações estão inseridas num ambiente de concorrência e competição onde o que está em jogo é a luta pela imposição de uma visão de mundo, de uma ordenação e classificação do real, de um grupo sobre outros. Ou seja, o embate de representações está inserido num contexto de poder e dominação. Para Chartier, as lutas de representações são tão importantes quanto as lutas econômicas e, na falta da força bruta, constituem-se como armas poderosas de subjugação.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17)

O estudo das representações sociais propicia, ainda segundo as formulações de Chartier, a compreensão das bases sobre as quais as identidades sociais, de grupos e indivíduos são construídas e estão assentadas. Segundo o autor, as idéias de Mauss, Durkheim e a noção de “representação coletiva” ajudam-nos a repensar a relação das representações com o mundo social. Nesse contexto, destaca-se a importância das representações para a formação

das identidades sociais. Por um lado, a construção dessas identidades está vinculada a uma relação de confronto de representações entre grupos com maior e menor poder de influência. Por outro lado, destaca-se o poder das representações de conferir unidade e coesão aos grupos, fazendo com que indivíduos se reconheçam como parte de um todo maior. Assim, argumenta Chartier:

[...] a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade. (CHARTIER, 1991, p.184)

Pesavento também afirma a importante relação entre representação e identidade sociais:

A rigor, todas as sociedades, ao longo de sua história, produziram suas próprias representações globais: trata-se de um sistema de idéias-imagens de representação coletiva mediante o qual elas se atribuem uma identidade, estabelecem suas divisões, legitimam seu poder e concebem modelos para a conduta de seus membros. (PESAVENTO, 2003, p.16)

Outro conceito importante desenvolvido por Chartier que se articula ao de representação é o de apropriação. Ele trouxe consideráveis contribuições à História quando, além do conceito de representação, enfatizou este outro. Segundo ele,

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 1990, p.26-27).

Partimos, então, do entendimento de que a incorporação de representações sociais pelos sujeitos não acontece de forma unívoca e estável, ou seja, não exclui a possibilidade de desvios. Elementos como os de natureza histórico-culturais, materiais, costumes e códigos de afetividade interferem na recepção de uma determinada mensagem por parte de um indivíduo. Isso significa dizer que mensagens e representações podem ser interpretadas e interiorizadas de formas diferentes, o que gera a criação de significados e ações diferenciados.

Saliba (2005) conta uma história bastante elucidativa acerca dessa relação entre representação e apropriação. Segundo ele, em 1971, durante a inauguração de um trecho da Transamazônica, o aparecimento de carros pretos em grande quantidade gerou um clima de pânico num pequeno povoado amazônico. Esses automóveis certamente faziam parte da comitiva presidencial que se dirigia ao local em função da inauguração da obra governamental. Mas por que, então, esse fato teria gerado pavor nos moradores? O episódio coincidiu com a exibição de um filme sobre vampiros no único cinema daquela cidadezinha. Daí não é difícil entender porque imediatamente se espalhou a notícia da chegada de vampiros à região. Ao se depararem com os automóveis, aquelas pessoas mobilizaram todo um universo de representações e experiências que, em conjunto com o contexto específico no qual se encontravam, deram forma e significado àquele episódio. Não é sem motivo que depois de relatar esse acontecido Saliba (2005, p.117) nos adverte: “(...) nunca devemos subestimar a experiência pessoal e social das pessoas e dos grupos humanos, quaisquer que elas sejam”.

Embora a base conceitual desse projeto seja a da História Cultural, gostaríamos de introduzir, também, algumas formulações da Teoria das Representações Sociais, do campo da Psicologia Social, que julgamos pertinentes e que contribuirão para a construção de um aporte teórico mais completo.

Em primeiro lugar, a Teoria das Representações Sociais, formulada por Moscovici e desenvolvida por colaboradores, ajuda-nos a pensar sobre a natureza social dessas representações. As representações seriam construídas pelos sujeitos a partir da elaboração compartilhada do conhecimento. Dessa forma, Moscovici afirma que a representação recebe o qualitativo “social” justamente porque é uma “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduo” (1978, p. 26). Afirma, ainda, que esse tipo específico de conhecimento forma-se e espalha-se via conversação. Segundo Guareschi e Jovchelovitch “é quando as pessoas encontram-se para falar, argumentar, discutir o cotidiano ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades que as representações sociais são formadas” (1994, p. 20).

Em segundo lugar, o conceito de núcleo central das representações, desenvolvido por Abric e seus colaboradores, é uma contribuição fundamental para entendermos os ritmos e transformações, rupturas e/ou permanências das representações, assim como a relação dessas com a memória coletiva. Segundo Abric, a estrutura das representações sociais se apresenta hierarquizadas, organizada em torno de um cerne mais estável e resistente, que seria o seu núcleo central. Esse seria composto por um ou mais elementos que dariam significado à representação. Tal como expressa Abric, o núcleo central

é fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual se refere. Ele constitui portanto a base comum, coletivamente partilhada das representações sociais. É por ele que se define a homogeneidade de um grupo social. Ele é estável, coerente, resistente a mudança, assegurando assim uma segunda função, a da continuidade e da permanência da representação. Enfim, ele é de uma certa maneira relativamente independente do contexto social e material imediato no qual a representação é posta em evidência. (ABRIC, 1994, p.74)

Outro conceito importante do qual nos serviremos, associado ao de representação, é o de imaginário social. Para Evelyne Platagean,

O domínio do imaginário é constituído pelo conjunto de representações que exorbitam do limite colocado pelas constatações da experiência e pelos encadeamentos dedutivos que estas autorizam. Isto é, cada cultura, portanto cada sociedade, e até mesmo cada nível de uma sociedade complexa, tem seu imaginário. (PLATAGEAN, 2001, p. 291).

Segundo Pesavento (2003, p.43), “Entende-se por imaginário um sistema de idéias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo”. Segundo a historiadora, o fato de designarmos o imaginário como um sistema nos indica que ele forma um conjunto munido de certa coerência e articulação. Ao ressaltar sua abrangência e a força, Pesavento (2003, p. 43) destaca que: “o imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo a coesão e conflito”.

Não se pode deixar de destacar que tanto a significação do termo *imaginário* quanto a forma com que esse se apresenta e se apresentou em diversas coletividades ao longo do tempo são históricas. Ou seja, o termo é flexível e não possui uma definição acabada e



estática, é uma construção sócio-histórica da qual os homens lançam mão para conferir sentido ao real. Por isso, Baczko (1985, p. 309) enfatiza que “todas as épocas têm as suas modalidades específicas de imaginar, reproduzir e renovar o imaginário, assim como possuem modalidades específicas de acreditar, sentir e pensar”.

O imaginário não pode ser entendido como um domínio psicológico autônomo, mas sim como um aspecto da vida social e das ações de seus agentes. Como assinala Platagean:

O imaginário como objeto histórico é menos auto-suficiente do que qualquer outro; as representações de uma sociedade e de uma época formam um sistema, por sua vez articulado com todos os outros, classificação social e religião inclusive, é obvio, mas também modos de comunicação. (PLATAGEAN, 2001, p.309)

Da mesma forma, Baczko reforça a idéia.

Apenas insistimos no fato de os imaginários sociais não funcionarem isoladamente, entrando, sim, em relações diferenciadas e variáveis com outros tipos de imaginários e confundindo-se por vezes com eles e com a sua simbologia (por exemplo, a utilização do simbolismo do sagrado a fim de legitimar um poder). (BACZKO, 1985, p. 312)

Considerando-o dessa forma, compreendemos que o imaginário tem o poder de organizar e regular a vida coletiva. É através dos seus imaginários que uma coletividade constrói suas identidades, estabelecendo não só o seu território de pertencimento, como também formando imagens daqueles considerados amigos e aliados, inimigos e rivais. Além disso, esses sistemas de representações coletivas estabelecem a divisão de papéis e posições sociais, revelam e impõem crenças comuns, constroem modelos de comportamentos. Há, dessa maneira, uma relação direta entre poder e imaginário, sendo que esse deve ser considerado como peça fundamental no aparelho de controle da vida coletiva, principalmente do controle do exercício da autoridade e poder. É importante destacar que o imaginário social é um fator de legitimidade de poder. Como afirma Backzo:

(...) todo o poder tem de se impor não só como poderoso, mas também como legítimo. Ora, na legitimação de um poder, as circunstâncias e os acontecimentos que estão na sua origem contam tanto, ou menos, do que o imaginário a que dão nascimento e de que o poder estabelecido se apropria. [...] Outra prova é o fato de as crises de um poder serem também aquelas em que se intensifica a produção de imaginários sociais concorrentes e antagonistas, e em que as representações de uma

nova legitimidade e de um futuro diferente proliferam e ganham difusão e agressividade. (BACZKO, 1985, p. 310)

Mas o imaginário social não se limita ao vivido e conhecido, opera também na projeção de visões e sonhos futuros, na configuração de angústias e expectativas. O imaginário social não só explica, normatiza, valoriza e legitima aspectos do presente, como também expressa aflições, medos, esperanças e incertezas futuras. Segundo Backzo,

Os sistemas simbólicos em que assenta e através do qual opera o imaginário social são construídos a partir da experiência dos agentes sociais, mas também a partir de seus desejos, aspirações e motivações. Qualquer campo de experiências sociais está rodeado por um horizonte de expectativas e de recusas, de temores e de esperanças. O dispositivo imaginário assegura a um grupo social quer um esquema coletivo de interpretação das experiências individuais, tão complexas quanto variadas, quer uma codificação das expectativas e das esperanças. (BACZKO, 1985, p.311)

Pesavento (1995) nos leva a pensar em pelo menos três dimensões que compõem o imaginário: a do suporte na concretude do real, a da utopia e a do seu gerenciamento e manipulação. Devemos entender que o imaginário se apóia em condições reais de existência. Para que sejam críveis, as representações precisam ter pelo menos uma relação de verossimilhança com o mundo real vivido. Até mesmo o fantástico e o excepcional se dão a partir da concretude do real. No entanto, as idéias-imagens utópicas fazem parte de uma base importante sobre a qual se assenta o imaginário e a partir da qual se constrói formas específicas de ordenação de sonhos e desejos coletivos.

O real é sempre o referente da construção imaginária do mundo, mas não é o seu reflexo ou cópia. O imaginário é composto por um *fio terra*, que remete às coisas, prosaicas ou não, do cotidiano da vida dos homens, mas comporta também utopias e elaborações mentais que figuram ou pensam sobre coisas que, concretamente, não existem. Há um lado do imaginário que se reporta à vida, mas outro que se remete ao sonho, e ambos os lados são construtores do que chamamos de real. (PESAVENTO, 2003, p.47)

Não podemos pensar, no entanto, no imaginário social como uma dimensão inatingível, ele é expresso de diversas formas: por discursos, ritos, imagens, símbolos, sons e materialidades diversas. Dessa maneira, ele é inteligível e comunicável e, portanto, possível de ser manuseado, manipulado. Seu controle assegura, de algum modo, um efeito real sobre

os comportamentos e ações individuais e coletivas, o que significa dizer que se pode usá-lo para obter resultados práticos almejados. Dessa forma, torna-se necessário refletirmos sobre seus usos e abusos.

Mas, sem dúvida alguma, é importante que se tenha em vista que intervêm no processo de formação do imaginário coletivo, manifestações e interesses precisos. Não se pode esquecer que o imaginário social é umas das forças reguladoras da vida coletiva, normatizando condutas e pautando perfis adequados ao sistema. (PESAVENTO, 1995, p. 23)

O controle dos meios de difusão dos imaginários é essencial para se garantir a dominação simbólica. O suporte técnico e cultural que garante a circulação de informações e imagens tem relação direta com esse controle. Baczo (1985) assinala dois momentos importantes no processo de dominação simbólica. O primeiro é o da passagem da cultura oral à escrita, marcado, sobretudo, pelo advento da imprensa e pelo amplo processo de alfabetização. O segundo refere-se à implantação duradoura dos meios de comunicação de massa. Os chamados *mass media*, veiculadores de imaginários, não só se destacam pelo seu largo alcance, mas também pelas características que imprime às mensagens que transmitem. As informações veiculadas são continuamente presentes, são atomizadas e não constituem um todo, o que gera nas pessoas uma necessidade maior de representações globais e unificadoras. Os *mass media* têm o poder de selecionar, hierarquizar conteúdos e até mesmo de não deixar que seu público tome conhecimento de certas situações e acontecimentos e que tenham acesso a determinadas informações.

Os *mass media* não se limitam a aumentar o fluxo de informações; modelam também as suas características. A informação é recebida de forma contínua, diversas vezes por dia, englobando o planeta inteiro, conjugando os dados estatísticos com as imagens e afetando todos os domínios da vida social, etc. A informação está centrada na atualidade, sendo, portanto, necessariamente atomizada e fragmentada: o acontecimento que hoje é posto em foco, amanhã será esquecido e recalçado. Devido tanto a sua quantidade como à sua qualidade, esta massa de informações presta-se particularmente à manipulação. (BACZKO, 1985, p. 313)

Os meios de comunicação de massa não apenas criam necessidades como também se encarregam de satisfazê-las. Necessidades de representações globais e unificadoras criadas

e sentidas pelas pessoas podem ser satisfeitas através de modelos veiculados pelas propagandas e, no caso mais específico do Brasil, pelas telenovelas, por exemplo.

Levando-se em consideração nossa área de investigação, pensamos no efeito produzido pelos meios de comunicação de massa no que diz respeito à padronização das visões acerca dos processos e fatos históricos. Sabemos que temáticas históricas exercem grande fascínio sobre o público brasileiro quando trabalhadas no contexto de uma telenovela ou de uma minissérie. Não é por caso que inúmeros acontecimentos históricos foram adaptados à linguagem televisiva por grandes emissoras ávidas em conseguir altos índices de audiência. Nessas obras a ficção e a história se confundem e contribuem para solidificar, remodelar ou transformar as representações que povoam nosso imaginário. Dentre os temas históricos, o da escravidão negra surge como um dos prediletos no rol das possíveis temáticas a serem trabalhadas nesses formatos. Não é demais lembrar o sucesso que novelas como *Sinhá Moça*, *Escrava Isaura* e *Xica da Silva* fizeram não só no Brasil, como em muitos outros países. Os *mass media*, como veiculadores de imaginários, representam uma arma poderosa na formação e formatação das imagens que temos do nosso passado.

## **2.2 - A imagem como representação e fonte da História**

Como já ressaltamos, o século XX foi palco de um intenso processo de renovação no campo da História, o que resultou na multiplicação de seu universo temático e de seus objetos, bem como das fontes históricas utilizada na sua construção. Dentre as inúmeras e profundas transformações ocorridas no âmbito da História, a redefinição do conceito de fonte e de sua metodologia de análise ampliou as fronteiras da pesquisa histórica. Dentro da perspectiva positivista, o historiador podia contar apenas com os documentos escritos e oficiais, que eram vistos como portadores da verdade que deveria ser revelada. O movimento dos *Annales* contribuiu significativamente para alterar essa concepção e, atualmente, entendemos que qualquer vestígio de determinado tempo pode ser considerado fonte histórica. “É quase infinita a diversidade dos testemunhos históricos. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito”. (BLOCK, s/d, p.61)

Dentro desse contexto de renovação, a iconografia ganhou destaque. É cada vez maior o número de pesquisas que resultam da contribuição desse tipo de fonte e que

privilegiam os registros imagéticos – sejam eles pintados, desenhados, esculpidos, impressos, modelados, gravados em material fotográfico ou cinematográfico – no processo de construção do conhecimento histórico. A valorização da fonte iconográfica está relacionada também com a multiplicação dos objetos de interesse dos historiadores. Podemos destacar que a partir dos *Annales* houve uma crescente preocupação com os ritos e festas, mitos e crenças, identidades, imaginário, enfim, com os simbolismos presentes na vida cotidiana. Ora, não seria possível investir nesse novo universo se os historiadores continuassem restritos às fontes escritas e oficiais. A iconografia, dessa forma, abriu um leque de possibilidades para a pesquisa histórica.

O uso de imagens, em diferentes períodos, como objeto de devoção ou meio de persuasão, de transmitir informação ou de oferecer prazer, permite-lhes testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, crença, deleite, etc. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações pessoais na vida religiosa e política de culturas passadas. (BURKE, 2004, p.17)

Não apenas o movimento recente da historiografia, principalmente no que diz respeito ao conceito de fonte, mas também as demandas do tempo presente nos obrigam cada vez mais a voltarmos nossa atenção para as imagens. O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas possibilitou de forma muito mais rápida e eficiente a difusão de imagens de naturezas diversas:

De fato, desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou programas de entrevista noturnos, encontramos-nos imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar. (KELLNER, 2002, p.108)

Reconhecer a importância da iconografia para a construção do conhecimento histórico não é suficiente. As fontes visuais requerem daqueles que as utilizam um cuidado especial para não se transformarem em matéria prima de versões históricas equivocadas, ingênuas, insustentáveis e tendenciosas. Como nos adverte Paiva:

Mas a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas das outras fontes. Talvez seja a própria beleza da imagem que sirva de isca, uma espécie de canto inebriante de sereia que tem o poder de cegar a vítima e conduzi-la diretamente ao seu colo traiçoeiro. (PAIVA, 2002, p. 18)

A iconografia deve ser, portanto, considerada como fonte e não mais como objeto de decoração dos livros ou mera ilustração de algum acontecimento e personagem históricos. Como tal, deve ser alvo de uma análise cuidadosa e criteriosa. Devemos sempre lembrar que a idéia de neutralidade e objetividade das fontes históricas já foi desconstruída. Hoje, sabemos que há intencionalidade e que as fontes não falam por si só, e que precisam ser questionadas. Elas expressam visões de mundo, valores, crenças, estão imersas no contexto histórico no qual foram produzidas e trazem marcas de sua historicidade. Dessa maneira, não podemos nos apropriar precipitadamente dessas fontes sem levarmos em conta questões como: quem as criou? Quando? Com qual objetivo? Elas foram divulgadas? Por quem? Qual era o público receptor que seu autor procurava atingir? Quais eram as crenças, a orientação política, a religião de quem as produziu?

A iconografia é certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. (PAIVA, 2002, p. 17)

As imagens requerem um tratamento especial. Como representações visuais de uma dada realidade precisam ser desmembradas para que todos os seus componentes possam ser destacados, mesmo aqueles mais escondidos, que muitas vezes não estão em primeiro plano. Além disso, é necessário que saibamos interpretar os ícones e símbolos que nelas estão presentes sem se perder de vista sua historicidade.

Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades. A “crítica da fonte” de documentos escritos há muito tempo tornou-se uma parte essencial da qualificação dos historiadores. Em comparação, a crítica de evidência visual permanece pouco desenvolvida, embora o testemunho de imagens, como o dos textos, suscite problemas de contexto, função, retórica, recordação (se exercida

pouco ou muito tempo depois do acontecimento), testemunhos de segunda mão, etc. (BURKE, 2004, p.18)

A questão da natureza simbólica e de representação das imagens é ressaltada por Pesavento (1995, p.22), quando afirma que “o símbolo se expressa por uma imagem, que é seu componente espacial, e por um sentido, que se reporta a um significado para além da representação explícita e sensível”; ainda insiste que a natureza simbólica das imagens

(...) remete à noção de alegoria: a imagem é, pois, a revelação de uma outra coisa que não ela própria. Pensar alegoricamente implica referir-se a uma coisa, mas apontar para outra, para um sentido mais além. Mais do que isso, implica realizar a representação concreta de uma idéia abstrata. Subjacente ao que se vê, se lê ou se imagina, a alegoria comporta um outro conteúdo. (PESAVENTO, 1995, p.22)

Como os demais registros históricos, as imagens são vistas, compreendidas e incorporadas de maneiras diferentes pelos historiadores e pelo público em geral. Segundo Saliba (2005, p.120), a História Cultural passou a dar maior enfoque ao processo de apropriação: “O que temos então é o deslocamento do foco da análise cultural do campo da produção para o campo da recepção, do consumo ou dos chamados usos sociais da imagem”. Não podemos nos esquecer que as imagens, como fontes históricas, são, sempre, uma construção do presente, já que são exploradas necessariamente por meio de filtros do nosso próprio tempo. Como nos adverte Paiva (2002, p.20), “Fontes e versões carregam em si temporalidades distintas, porque são construídas e reconstruídas a cada época”. Essa constatação deve ser seguida pela lembrança de que há limites no processo de interpretação. Dentre os perigos com os quais nos deparamos ao utilizarmos as fontes imagéticas, está o de levarmos valores e simbolismos próprios do nosso tempo para a imagem do passado. Cometeríamos, assim, um dos pecados mais temidos pelos historiadores: o do anacronismo.

### **2.2.1 - A iconografia na sala de aula de História**

Pensar sobre a utilização da iconografia em sala de aula nos remete ao tema da introdução e valorização de documentos históricos no processo de ensino-aprendizagem da

História. O ensino de História sofre as influências dos movimentos da historiografia, embora saibamos que o conhecimento histórico acadêmico é diferente do conhecimento escolar, que se constrói com finalidades diferenciadas e, ainda, para e em cultura e práticas específicas. A renovação do conceito de fonte ocorrida no campo da História teve ação direta sobre o ensino de História.

As mudanças de paradigma do conhecimento histórico acadêmico, a principal referência para a construção do conhecimento histórico escolar, permite também que este reelabore os seus próprios elementos de construção, ao relacioná-los na aula de história ao saber apreendido na vivência cotidiana de cada um. Imagens e objetos vistos e observados; letreiros, textos, cartazes, pichações lidos de passagem; audição de músicas; a conversa trocada com amigos; tudo isso tem se constituído em linguagens da história, e de fontes para o conhecimento acadêmico passam a ser recursos didáticos para auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento. (ABUD, 2005, p.310)

Assim como os historiadores do século XIX fizeram, durante muito tempo os professores de História utilizaram o documento em sala como “prova irrefutável da realidade passada que deveria ser transmitida aos alunos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 90-91) . Esse tipo de ensino era baseado na explicação da genealogia da nação e sua função era “transmitir ao aluno um conjunto de fatos que compunham a história do país, desde sua origem até a atualidade, procurando explicá-los tal como aconteceram” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 90). Esse era um processo baseado na centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem e na memorização de fatos e datas consideradas importantes por parte dos alunos. Nesse contexto as imagens eram, muitas vezes, consideradas como mera ilustração do conteúdo a ser estudado. Ao fazer referência a esse processo no Brasil, Fonseca afirma que:

Embora as ilustrações já tivessem sendo usadas em livros didáticos desde meados do século XIX, foi a partir das primeiras décadas do século XX que elas se tornaram peças importantes no ensino de História do Brasil. A preferência dos autores e editores recaiu sobre imagens que dessem um certo tom de ‘veracidade’ aos fatos narrados nos livros, que não só estivessem em sintonia com as principais obras da historiografia que lhe serviam de referência, mas se harmonizassem com o estilo narrativo e épico dos textos didáticos. As imagens deveriam, na verdade, atuar como ‘registros visuais’ dos fatos narrados nos textos. (FONSECA, 2001, p.94)



A renovação no conceito de fonte atingiu também a sala de aula e, atualmente, não apenas a presença, como também a renovação na forma de trabalhar com as fontes tornaram-se imprescindíveis para a nova formação histórica de crianças e adolescentes.

Schmidt e Cainelli (2004) apontam que na maioria das vezes o discurso histórico que chega até os alunos tende a não dar visibilidade às condições de sua produção. O trabalho com as fontes em sala pode contribuir para o entendimento de que a história é uma construção e fazer com que alunos compreendam um pouco mais esse processo do fazer histórico.

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94)

Abud (2005) salienta que as fontes históricas, sendo bem trabalhadas, mobilizam as representações das quais os alunos são portadores e tornam-se mediadoras no processo de transformação dos conceitos empíricos em conceitos científicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 5ª a 8ª série enfatizam essa função ao destacar que

É preciso considerar, ainda, o fato de que as primeiras impressões de quem lê um texto ou observa uma gravura estão impregnadas de idéias, valores e informações difundidas no senso comum. É a análise do documento nos seus detalhes, as confrontações com outras fontes, a sua inserção nos contextos de época, os questionamentos quanto às suas contradições e coerências internas etc., que irão permitir ao estudante conquistar procedimentos e atitudes de pensar/refletir historicamente e construir conhecimentos de natureza científica. (BRASIL, 1998, p. 86)

Os PCNs (1998, p.85) ainda salientam que é necessário “... criar situações didáticas para que [o aluno] conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas”.

Para além do desenvolvimento de habilidades referentes à interpretação dos signos imagéticos dentro de seu contexto histórico, a utilização de imagens em sala de aula pode servir como um recurso essencial para a formação histórica dos estudantes do ensino

fundamental e médio. Saliba nos chama a atenção para a necessidade de se trabalhar com a desmistificação das imagens canônicas nas aulas de História. Para ele,

Ícones canônicos seriam aquelas imagens-padrão ligadas a conceitos-chaves de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente. (SALIBA, 1999, p.437)

Saliba (1999) ressalta que essas são imagens coercitivas, ou seja, tão infinitamente repetitivas que, além de não nos causarem nenhuma estranheza, se apresentam como forte empecilho para a formação de representações alternativas. Num mundo intoxicado pelas imagens, em que os livros didáticos são veículos privilegiados de divulgação desse tipo de registro coercitivo, o ensino de História deveria atuar de forma a ensinar os alunos o caminho para a desconstrução dessas significações estáveis com o objetivo de quebrar com o efeito de real que essas produzem.

A desmistificação das imagens canônicas passaria tanto pela confrontação dessas com outras imagens alternativas, quanto pela busca em mostrar como essas são produzidas e pela sua articulação com os registros escritos.

É cada vez mais necessário questionar as imagens canônicas mostrando ao máximo por que e como elas foram inventadas, que necessidades coletivas elas atenderam e, sobretudo, perguntar juntamente com os alunos: por que, afinal, as imagens alternativas não chegam até nós? (SALIBA, 1999, p.445)

Alguns estudos, como os realizados por Siman (2001), Vartuli (2006), Fonseca (2001) e Barros (2007) ajudam-nos a pensar sobre a relação entre representações, imaginário, iconografia e ensino de História. A pesquisa empreendida por Siman, no ano 2000, no contexto das comemorações dos 500 anos de descobrimento do Brasil, buscou identificar as representações que povoavam o imaginário de alunos do ensino médio acerca dessa temática<sup>8</sup>. Segundo a pesquisadora,

---

<sup>8</sup> A pesquisa de caráter exploratório serviu-se de dados coletados por meio de um questionário aplicado a estudantes do ensino médio de Belo Horizonte, do turno diurno, pertencentes a diversas redes de ensino e extratos sociais. Oitenta e três alunos responderam ao instrumento de pesquisa e compõem o universo de sujeitos da investigação. O questionário era composto por quarenta e sete questões, sendo que a grande maioria era fechada, e foi dividido em três partes: caracterização do perfil sócio cultural dos sujeitos; interpretação dos

Identificar as representações que os estudantes fazem a respeito de determinados temas históricos poderá contribuir tanto para elucidar as bases sobre as quais vem se estruturando seus imaginários e suas identidades sociais, quanto para identificar as relações que essas guardam com o ensino de História e com seus universos sócio-culturais. (SIMAN, 2001, p.151)

Um dos aspectos da pesquisa que se torna relevante para esse trabalho é a exploração que Siman fez dos imaginários dos adolescentes depreendida de suas interpretações a respeito da pintura *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles<sup>9</sup>.



FIGURA 1 – *Primeira Missa no Brasil*. Victor Meirelles. 1860, óleo sobre tela.

O fato de todos os alunos pesquisados conseguirem identificar a figura dizendo o nome do quadro ou do que ela tratava revela que essa é uma obra presente no conjunto de representações dos estudantes acerca da história do Brasil.

Logo na segunda questão sobre a imagem, ao solicitar que os alunos descrevessem detalhadamente os elementos humanos e naturais presentes na pintura, Siman começou a detectar as dificuldades e limites do trabalho com a iconografia na sala de aula de História<sup>10</sup>.

---

sujeitos a respeito da obra *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles e, por último, representações a respeito dos povos fundadores da nação e visão do sentido atribuído às comemorações dos 500 anos de descobrimento do Brasil.

<sup>9</sup> Para consultar os resultados obtidos sobre as interpretações da pintura de Meirelles ver: FONSECA; SIMAN (2001).

<sup>10</sup> Foi solicitado aos estudantes que observassem cuidadosamente a pintura e, em seguida, que identificassem o acontecimento ou situação histórica representada pela obra; descrevessem com o maior número de detalhes possível os personagens e os elementos de cenário nela presentes; interpretassem a pintura e, finalmente, após informá-los de que o artista Victor Meirelles havia pintado esse quadro em 1862 e que o mesmo encontrava-se exposto no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, que identificassem qual era a intenção do autor ao

Nenhum estudante mencionou elementos de ordem estética tais como nuances no emprego de cores, técnicas de luz e sombra, disposição espacial de cada um dos elementos humanos e naturais nos diferentes planos da obra, aspectos estes dentre outros, denotadores de significado ou simbologia e, portanto, essenciais para a leitura de imagens. Não incluir esses elementos leva-nos a pensar que o uso das imagens no ensino de História não explora as articulações entre estética e intencionalidade do autor, entre esses e os recursos técnicos característicos de cada escola e disponíveis em cada momento histórico. (SIMAN, 2001, p.158)

Vale ressaltar que pouquíssimos alunos, apenas 4% do total, interpretaram a obra como memória do acontecimento; e que, ao serem questionados sobre a intenção do autor ao pintar a cena em destaque na obra e ao ser feita a solicitação de que estabelecessem relação entre a obra destacada e o contexto histórico no qual ela foi produzida, a grande maioria dos alunos encontrou grande dificuldade na elaboração das respostas. Muitos, nessas duas questões, acabaram se limitando a responderem com outras palavras o que já haviam escrito na questão a respeito da interpretação da figura.

Através da análise das respostas acerca da intencionalidade do autor da obra, Siman percebeu que essas guardam relação com as concepções a respeito do que seja uma pintura enquanto um documento histórico, com diferentes correntes interpretativas da história que já existiram e que continuam existindo na historiografia brasileira. Conseguiu observar, por exemplo, que dentre os 25 alunos que destacaram a intenção do autor de mostrar a dominação dos portugueses através da religião, 11 viam o documento como prova do acontecido e outros 11 o viam como instrumento de memória.

Foi grande o número de estudantes que se quer se manifestou quanto à relação entre a obra e o contexto histórico de sua produção, 54% do total de alunos pesquisados. Siman afirma que apenas seis alunos realmente fizeram esse esforço.

A leitura da imagem enquanto documento-monumento oferece referenciais para a construção de estratégias didáticas e metodológicas para uso na sala de aula. Levar nossos alunos a se indagarem a respeito da intencionalidade dos autores, a reportarem-se ao contexto de sua produção, aos usos práticos e simbólicos feitos da obra, permitirá que eles vejam o documento como monumento, tal como concebeu Le Goff. (SIMAN, 2001, p.166-167).

Além de identificar as lacunas existentes na formação e preparação dos alunos para analisarem imagens históricas, Siman conclui que as representações expressas pela maioria dos estudantes estão relacionadas às interpretações construídas após a proclamação da

---

pintar aquela cena e qual relação poderia ser estabelecida entre as intenções do autor e o contexto do século XIX no Brasil.

República e, de forma mais acentuada, com as interpretações construídas a partir de uma determinada visão marxista. É expressivo, também, o fato de que há muita semelhança entre as representações dos sujeitos e as versões divulgadas pelos livros didáticos de História que eram mais lembrados por eles.

Como pudemos observar, a significação ou as representações que a imagem da Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles, suscitou no imaginário desses estudantes apresentava-se, em grande parte, tributária da experiência e do saber que esses sujeitos adquiriram na sua trajetória escolar. Dito de outra maneira, os sujeitos, ao elaborarem e comunicarem suas representações, recorrem a significados socialmente construídos, adquiridos por meio de suas experiências cognitivas, afetivas e sociais. [...] A julgar pelas respostas dadas pelos nossos estudantes e seus correspondentes na historiografia e no conhecimento escolar, objeto de destaque no presente livro, podemos dizer, concordando com Ferro, que as representações ou imagens dominantes são as que marcam a memória coletiva de cada sociedade e, ainda que se a essas imagens outras venham se somar ao longo do tempo, são as primeiras que permanecem, constituindo-se em “traços de nossas primeiras curiosidades, de nossas primeiras emoções”. (SIMAN, 2001, p.163-164)

Em pesquisa desenvolvida por Vartuli (2006)<sup>11</sup>, foram analisadas as apropriações e interpretações que estudantes fizeram de duas imagens de Tiradentes: a obra “Tiradentes esquartejado”, de Pedro Américo e “Alferes Joaquim José da Silva Xavier”, de José Walsht Rodrigues; ambas reproduzidas a seguir.

---

<sup>11</sup> A pesquisa foi desenvolvida por Silvia Maria Amancio Rachi Vartuli no contexto do curso de mestrado da Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da Professora Dra. Lana Mara de Castro Siman, e foi finalizada no final do ano de 2006. A dissertação resultante desse trabalho é intitulada “Tiradentes pelos pincéis e narrativas: arte, ensino e imaginário nas interpretações dos vestibulandos”.



FIGURA 2 - *Tiradentes Esquartejado*.  
Pedro Américo. 1893, óleo sobre tela.



FIGURA 3 - *Alferes Joaquim José da Silva Xavier*. José Washt Rodrigues. 1940, óleo sobre tela.

A questão que solicitava a análise das obras foi proposta no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais, na prova da segunda etapa de História, no ano de 2005<sup>12</sup>. As respostas que os candidatos deram a essa questão constituem-se no corpo documental utilizado por Vartulli (2006). Dados de outra natureza foram adquiridos através dos questionários socioculturais preenchidos pelos candidatos no ato da inscrição para o concurso. Ao todo foram arroladas 779 provas, 16% do total das realizadas na 2ª etapa, de forma aleatória. Desse modo, a pesquisadora destaca que: “A pesquisa buscou compreender as relações entre representações do conhecimento histórico – acerca do personagem Tiradentes – e as interpretações e imaginário social expressos pelos candidatos do vestibular UFMG/2005”. (VARTULI, 2006, p.6).

Apropriando-se do referencial teórico-conceitual da Nova História Cultural, Vartuli (2006) analisou as respostas dos estudantes e separou-as em algumas categorias de

<sup>12</sup> A questão a qual nos referimos é a de número 2 da prova de segunda etapa de História do vestibular de 2005 da Universidade Federal de Minas Gerais. A questão iniciava-se com o seguinte texto: “A imagem do alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, tem sido objeto de polêmicas acirradas. No contexto da implantação da República, na passagem do século XIX para o XX, a figura do inconfidente mineiro foi apropriada com o propósito de servir como herói e símbolo do novo regime. Como consequência, Tiradentes foi retratado por numerosos artistas, que o representaram segundo sua própria imaginação e de acordo com alguns indícios históricos. Em cada representação, determinadas características são ressaltadas, de modo a associar a figura do personagem a valores que o artista deseja realçar”. Em seguida, foi solicitado que os estudantes observassem as representações que vinham dispostas logo abaixo. A questão foi, então, dividida em duas partes, com duas solicitações diferentes. A primeira apresentava-se da seguinte forma: “**INTERPRETE** essas representações, **ressaltando** os diferentes significados que elas atribuem à imagem do Tiradentes”. Na segunda parte pedia-se: “**Explique** por que, entre os diversos protagonistas da Inconfidência Mineira, Tiradentes foi escolhido para personificar o herói da República”.

representação. Algumas considerações tecidas pela pesquisadora, tanto no que diz respeito à questão da análise iconográfica como à questão das representações construídas pelos estudantes, merecem destaque.

Primeiramente, chama-nos a atenção o fato de a pesquisadora verificar que a maioria dos candidatos, mesmo com acentuadas limitações, conseguiu criar e conferir sentido às imagens e, em algumas situações, extrapolar o potencial oferecido pelas reproduções veiculadas na prova. Esse fato leva a pesquisadora a pensar que o trabalho em sala de aula com diferentes e variados tipos de imagens já vem sendo realizado e que, até certo ponto, vem contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio histórico.

Apesar da constatação sobre o avanço no que diz respeito à análise iconográfica, Vartuli (2006) aponta uma série de dificuldades dos alunos com esse procedimento que influi diretamente nas construções de significados para as imagens. Dentre os problemas que mais aparecem encontram-se: a identificação do documento iconográfico como prova do real, como retrato fiel do personagem, como materialização da verdade histórica; dificuldade de se realizar de uma leitura do simbólico; a confusão com os períodos históricos de forma que se mostram incapazes de distinguir o contexto em que ocorre a execução de Tiradentes do momento da elaboração das pinturas. A respeito dessa última questão, Vartuli destaca:

Isso nos sugere que esses candidatos abordam a pintura como um flagrante ou uma retratação do destino imposto ao alferes. Sendo assim, conceberam a imagem construída não como uma dimensão da memória, uma construção portadora de visões e intenções, elaborada em um outro tempo, diferente daquele em que Tiradentes viveu, mas como uma retratação do passado, como captura e narração de um acontecimento “real”, pois dão a entender que a pintura representa tudo aquilo que teria acontecido. (VARTULI, 2006, p.92)

Essa mesma dificuldade é atestada por Siman na pesquisa realizada com a obra “Primeira Missa no Brasil”.

No que diz respeito à construção de representações, a pesquisadora constata que nas respostas dos alunos é possível identificar não só perspectivas da história escolarizada, como também idéias pertencentes ao senso comum. O imaginário desses alunos acerca do personagem e fato histórico é composto por visões advindas da escola, mas também por construções realizadas e divulgadas fora desse universo, em diversos espaços sociais. Valores, crenças e desejos se somam a essas imagens.

Dessa forma, ao analisarmos os textos narrativos e argumentativos dos candidatos, acerca da imagem 1, percebemos a presença marcante de concepções que se encontram ancoradas em perspectivas que mesclam a história escolarizada à idéias pertencentes ao senso comum. Especialmente aquelas idéias que atribuem ao personagem Tiradentes, características peculiares que o aproximam da população oprimida, tais como pobreza, bravura, coragem, destemor. (VARTULI, 2006, p.108)

Tanto Siman (2001), quanto Fonseca (2001) e Vartuli (2006) chamam atenção para o papel essencial do livro didático na formação das representações a respeito de temas históricos. Fonseca (2001, p.92) chega a afirmar: “Na verdade, é através dos livros didáticos, instrumentos eficazes na difusão do conhecimento histórico, que a visão sacralizada da história da Inconfidência Mineira e da figura de Tiradentes tem se mantido praticamente incólume ao longo do século XX”. Dessa forma, demonstra como o livro didático é um meio privilegiado para a criação, manutenção e reforço das representações que compõem o nosso imaginário a respeito do passado e também do presente. A partir desse entendimento é que Fonseca (2001) se propõe a refletir sobre a intercomunicação estabelecida entre as artes plásticas e a historiografia, mais especificamente sobre as apropriações que a História faz das imagens artísticas e vice-versa. A pesquisadora ainda se preocupa com a relação existente entre essas duas instâncias e a difusão do conhecimento histórico através do livro didático, ou seja, também se propõe a refletir sobre a incorporação das artes visuais nos livros didáticos de História do Brasil e sobre a forma como essas são tratadas em interseção com várias tendências historiográficas e propostas programáticas.

Na construção de seu objeto de estudo, Fonseca (2001) optou por selecionar alguns livros representativos de três períodos que considera importante na história do ensino de História: aqueles produzidos no período republicano, no final do século XIX até 1930; de 1930 até aproximadamente 1980 e livros editados entre 1980 e 2000<sup>13</sup>.

A historiadora demonstra, por exemplo, como as demandas de construção de uma identidade nacional e de estímulo aos sentimentos patrióticos por parte do ensino de História, juntamente com a tendência historiográfica centrada “nos fatos políticos, nos feitos dos grandes homens, nos episódios grandiosos da expansão da colonização e da ocupação do

---

<sup>13</sup> Segundo Fonseca, os livros do primeiro período (final do século XIX até 1930) são marcados por uma visão épica da história, tendendo à depreciação da colonização portuguesa no Brasil. Os do segundo período (de 1930 até 1980) são livros produzidos por uma vertente nacionalista ou dela herdeiros. Por fim, os livros do terceiro período são aqueles concebidos no bojo das propostas marcadas pela crítica à “história oficial”. Ainda ressalta que: “Evidentemente, não se pode considerar essas fases homogêneas e absolutamente distintas e desligadas uma das outras. Não obstante, elas expressam tendências verificáveis no caminho percorrido pelo ensino de História no Brasil” (FONSECA, 2001, p. 93).



território brasileiro e, sobretudo, na valorização da idéia da unidade nacional” (FONSECA, 2001, p. 93), do início da República, fizeram com que obras como “Batalha dos Guararapes”, de Victor Meirelles, fossem exaustivamente escolhidas e utilizadas em livros didáticos no sentido de contribuir para o desenvolvimento do sentimento nacional. O tema da presença holandesa no Brasil nos livros dessa época, trabalhado a partir da perspectiva de uma invasão, “instigaria o espírito de união, latente nos brasileiros, e despertaria o seu potencial de autonomia, vindo a ‘criar o período verdadeiramente épico da nossa história colonial’” (FONSECA, 2001, p. 98).



FIGURA 4 –*Batalha dos Guararapes*. Victor Meirelles. 1879, óleo sobre tela.

Segundo Fonseca (2001, p. 98-99): “Um dos clássicos da pintura histórica brasileira, a *Batalha dos Guararapes* procurou recriar a grandiosidade pretendida pela historiografia tradicional para a primeira manifestação do espírito nacional”. A construção textual de uma versão heróica nos livros didáticos é complementada e reforçada pela imagem.

A pesquisadora destaca que a incorporação das imagens aos livros didáticos se deu, sobretudo, em função dos objetivos do ensino de História no início da República: a construção de uma identidade nacional, o estímulo aos sentimentos patrióticos e a exaltação da história da nação. As imagens foram sendo unidas aos textos narrativos para que os alunos aprendessem também através do olhar, como sugeria Jonathas Serrano no início do século XX. Nessa perspectiva, a preferência era por aquelas imagens que não só estivessem em sintonia com as versões historiográficas veiculadas nessas obras, como também por imagens que dessem certo grau de “veracidade” aos fatos narrados e que se concilhassem com o estilo

narrativo e épico dos textos didáticos. Esse posicionamento reflete a concepção de história predominante naquela época, na qual os documentos seriam os portadores da verdade.

Ainda no segundo momento delimitado por Fonseca, de 1930 a 1980, essa pintura de Meirelles foi utilizada para legitimar o discurso nacionalista. A fim de atender aos objetivos de formação de uma consciência patriótica, deu-se uma grande atenção ao período de guerra contra estrangeiros, sobretudo contra os holandeses, situando nesse momento histórico o surgimento do sentimento nacional. É a partir de exemplos como esses que Fonseca afirma:

A eficácia das imagens, no entanto, não se restringe à sua competente utilização didática. As seleções feitas desde a segunda metade do século XIX para ilustrar os livros didáticos recaíram, predominantemente, sobre imagens que, além de serem narrativas visuais dos fatos, harmonizavam-se às concepções de história e aos objetivos gerais do ensino de história em cada época. Impregnadas de valores culturais, essas imagens, mais do que conformar a memória visual da nação, ajudaram a consolidar identidades, principalmente em torno das idéias da coesão e da harmonia nacionais. Algumas obras da arte brasileira, sobretudo da pintura, expressaram essas idéias talvez melhor que muitos textos escritos e, carregadas de elementos conotativos, são representações da História do Brasil constantemente lembradas e reinterpretadas. Elas têm sido responsáveis pelo processo de monumentalização de eventos e de personagens, mantendo-os sempre presente na memória e no imaginário coletivos. (FONSECA, 2001, p.115)

Vejo (1999) destaca o importante papel da pintura histórica na formação da nação, na criação de seu imaginário e de suas identidades<sup>14</sup>. Não só no Brasil, mas em muitas outras partes do mundo esse tipo de arte contribuiu significativamente no processo de se forjar uma imagem coletiva do passado histórico compartilhada para diversos grupos. Não é sem razão que podemos notar uma perfeita sincronia histórica entre o desenvolvimento dos Estados-nação e da pintura histórica como gênero artístico. É nesse sentido que Silva afirma:

O Estado, assim, aparecia como tema (seu nascimento, seus feitos) e comprador, fator de peso para a definição de uma face oficial para essa pintura (arte das cortes e repúblicas pós-revolucionárias), configurando um campo temático do civismo instituído – heróis nacionais e personagens conexos, instituições e memória. (SILVA, 2000, p.258)

---

<sup>14</sup> Vejo deixa claro que entende a nação não como uma realidade objetiva e essencial, mas como uma representação simbólica e imaginária. Dessa forma se apropria do termo *nação* como uma *comunidade imaginada*, para utilizar o termo de B. Anderson.

Vejo (1999) entende que a pintura histórica, nesse caso, não é qualquer pintura que trate de um tema histórico. Essa seria patrocinada pelo Estado, teria um caráter oficial, representaria um fato de tipo concreto, passível de ser localizado no tempo e no espaço. A pintura histórica seria reconhecida como uma reprodução, verossímil, de algo que realmente ocorreu. Estariam excluídas aquelas pinturas que se referem às cenas de tipo genérico, ainda que essas tenham ocorrido no passado e sejam, portanto, históricas. Se as representações possuírem caráter individualizado e concreto, por mais que tenham sido criadas no instante em que o fato ocorria, mesmo que as identidades dos personagens não forem conhecidas, podem ser consideradas pinturas históricas<sup>15</sup>.

Precisamos sublinhar o lugar a partir do qual esse tipo de imagem é criada para podermos compreender suas significações.

Si aceptamos que todo artista, dado que tiene que satisfacer el gusto de los patronos para quienes trabaja, tiende a proyectar en sus obras las aspiraciones e ideales de los grupos sociales a las que éstas van dirigidas, cuando es el Estado el que se convierte en el patrono principal – en el caso de La pintura de historia se podría afirmar que único – lo que el pintor de historia proyectará en sus cuadros serán las aspiraciones e ideales de los grupos sociales que controlan el aparato estatal, las aspiraciones e ideales del Estado moderno. Un Estado embarcado en un ambiciosísimo proyecto de autolegitimación colectiva, de construcción de una nación. Visto desde esta perspectiva, las imágenes generadas por la pintura de historia, monopolizada por el Estado, nos deberían marcar las grandes líneas del desarrollo de una identidad nacional sobre un espacio geográfico determinado, de la construcción de un estado-nación, no a partir de la nación, como creen los nacionalistas, sino a partir del Estado. (VEJO, 1999, p.151)

A análise de uma pintura histórica inclui diversos aspectos que não podem ser negligenciados. Vai desde aqueles específicos desse tipo de linguagem – como a cor, o traço, os efeitos de luz e sombra, etc. – até os ideológicos e referentes ao contexto histórico de produção e divulgação que permeiam essas produções. Não podemos nos esquecer que essas comportam também concepções de história dos artistas que acabam por alimentar o imaginário social de seus consumidores.

La pintura, el arte visual, es un lenguaje de signos que transmite ideas; un artefacto cultural que, mediante códigos cifrados, transmite información a “lectores”

---

<sup>15</sup> Vejo (1999, p.152) reconhece as dificuldades para se delimitar o conceito de “pintura histórica”. Ele afirma que: “El problema se reduce a lo siguiente: por un lado, todo suceso una vez ocurrido forma parte de la historia, y por lo tanto toda representación con un argumento narrativo puede ser considerada como pintura de la historia; por otro, el límite entre lo rigurosamente histórico, de un lado, y lo legendario o fabuloso de otro, es siempre mucho mas tenue de lo que tendemos a creer, incluso en nuestra época; una escena de Quijote puede ser tan real, o tan imaginaria, como una de la vida de Cervantes”.

“alfabetizados”, lo que, paralelamente supone un claro hermetismo para los no letrados. Pero el lenguaje de La pintura de historia es, además, un lenguaje temporal, de un tiempo histórico concreto, que ha ido perdiendo vigencia comunicativa, lo que exige, se queremos llegar a una exacta comprensión del significado de los cuadros, reconstruir las claves idiomáticas originarias, el código en que fueron “escritos”, sino también, la mirada moral y espiritual de los hombres para quienes fueron pintados. (VEJO, 1999, p.155)

Dessa maneira, ao serem introduzidas inúmeras pinturas históricas em livros didáticos como se fossem mera ilustração ou espécie de certidão visual de um acontecimento histórico, essas contribuem, dentre outras coisas, para a formação de uma noção essencializada de nação e de identidade nacional, para a cristalização de um conjunto de representações da nação que foram forjadas por pessoas reais, que serviram a objetivos específicos que podem ser localizados espacial e temporalmente. Levando-se em conta que muitos professores de História, ao utilizarem o livro e as imagens que nele estão expostas, não lançam mão de procedimentos de análise iconográfica com seus alunos, podemos imaginar os efeitos dessas representações na construção do imaginário nacional em sala de aula.

O século XIX no Brasil foi marcado pela produção de muitas pinturas históricas que foram e são até hoje exibidas em livros didáticos diversos. Obras como *Primeira Missa no Brasil e Batalha dos Guararapes*, de Victor Meirelles, e *Independência ou Morte!*, de Pedro Américo, observadas sem o devido tratamento que deveriam ter, contribuíram e ainda contribuem muito para a formação e cristalização de nossas visões sobre o país.

Se a datação, contexto político e outras questões não forem levados em conta, a pintura histórica finda sendo abordada como se não englobasse concepções de história, limitada à imagem da história “tal qual ocorreu”, “prova de verdade”, “retrato”, “espelho”... A imagem da pintura histórica, todavia, corresponde a uma interpretação da história, fazendo ver a trajetória do país sob determinados ângulos, que envolviam, no caso do Brasil, valores como missão civilizatória européia, cristianização e formação nacional, mesclados a concepções sobre personagens, acontecimentos e suportes de informação. (SILVA, 2000, p.259)

Barros (2007), em sua pesquisa de mestrado, se propôs a analisar as concepções e a utilização de imagens pelos professores de História em sala de aula. Foram pesquisadas cinco escolas da região metropolitana de São Paulo. Para compreender como os professores lidavam com a imagem, o pesquisador lançou mão de questionários e de observações de aulas. Barros freqüentou as escolas selecionadas por sete meses e aplicou dois tipos de questionários. Através desses instrumentos buscou conhecer o perfil socioeconômico e

profissional do educador, adquiriu informações sobre a formação acadêmica de seus sujeitos, assim como abordou questões relativas à prática e concepções educacionais, principalmente no que diz respeito ao mundo das imagens e sua utilização na sala de aula.

Além de perguntas mais gerais sobre o trabalho com imagens, Barros exibiu 6 imagens aos professores e pediu-lhes que fizessem algumas considerações sobre elas. As imagens foram: “Independência ou Morte”, “A Batalha de Avaí” e “Tiradentes Esquartejado” de Pedro Américo; “Primeira Missa no Brasil”, “Batalha de Guararapes” e “Juramento da Princesa Isabel”, de Victor Meirelles<sup>16</sup>. Essas pinturas históricas estão presentes na maioria dos livros didáticos de História do Brasil e dizem respeito à formação e consolidação do Estado Nacional brasileiro. Essas obras foram selecionadas porque apareceram constantemente nas falas dos professores quando esses relataram alguma experiência positiva que tiveram com utilização de imagens.

A partir da análise dos discursos dos professores, Barros percebeu que, apesar da grande maioria reconhecer a importância de se trabalhar com esse tipo de registro, os educadores não estavam preparados para trabalhar com imagens e ainda havia um grande apego à linguagem escrita.

(...) pôde-se observar que os professores que trabalham com imagens não se preocupam em conhecer as características das obras com as quais estão lidando. Pouco se sabe acerca dos artistas, das técnicas ou do momento histórico em que as pinturas foram executadas. Há uma grande falha quanto à formação, em História da Arte, em especial, da arte brasileira, nos cursos superiores de história. Os docentes relataram que, muitas vezes, entram em contato pela primeira vez com as pinturas através dos livros didáticos ou de enciclopédias escolares que as contém (BARROS, 2007, p.55).

O pesquisador assinala que, ao que tudo indica, o principal obstáculo para a não utilização da imagem é a falta de contato e familiaridade com elas, o que o curso superior e sua prática cotidiana não favorecem. Mas não é necessário nos preocuparmos apenas em assegurar a utilização das imagens pelos professores. A própria pesquisa de Barros nos alerta

---

<sup>16</sup> A partir do contato com as reproduções das obras de arte, foi solicitado aos professores que respondessem aos seguintes questionamentos: O professor conhece as obras que estão sendo projetadas? Conhece algo sobre a vida do artista que produziu essas obras? Já trabalhou com seus alunos, se utilizando dessas obras? Em caso positivo, como foi esse trabalho? Qual a reação do aluno ao trabalho com esse tipo de imagem? Houve algum tipo de avaliação? Como se deu o processo de avaliação? Quais foram seus resultados? Ao exibir as obras de Pedro Américo e de Victor Meirelles, perguntou-se também se o professor tinha conhecimento das técnicas empregadas pelos pintores na realização da obra, se eles tinham conhecimento sobre o período histórico em que foram produzidos os quadros e que tipos de signos haviam sido utilizados pelos pintores a fim de se compreender o significado implícito de algumas das obras analisadas.

para prestarmos atenção na maneira como os educadores estão se apropriando desse tipo de registro em suas aulas.

As reflexões acerca da relação entre imaginários, representações, imagens e ensino de História propiciadas pelos estudos de Siman (2001), Fonseca (2001), Vartuli (2006) e Barros (2007) são fundamentais para pensarmos nosso objeto de pesquisa, ou seja, para problematizarmos as representações sociais dos jovens sobre a escravidão negra no Brasil. Imagens sobre a escravidão construídas por viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil nos séculos XVIII e XIX serão o ponto de partida para os alunos sujeitos de nossa pesquisa expressarem suas representações e imaginários a respeito desse tema.

Foi com o intuito de fazer vir à tona essas representações, que disponibilizamos 38 imagens sobre a escravidão negra para serem analisadas pelos alunos participantes da pesquisa. Entendemos que essas imagens, a partir de um tratamento histórico adequado, tornam-se fontes a partir das quais podemos retirar inúmeras informações sobre a vida escrava no país. Esperávamos que os alunos se apropriassem dessas imagens de formas diversas, a partir das representações das quais fossem portadores, como nos leva a pensar Chartier (1990, 1991).

Dentre o total de 38 imagens cedidas aos sujeitos, 22 eram de Debret, 8 eram de Rugendas, 6 de Carlos Julião, 1 de Chamberlain e 1 de Daniel P. Kidder. Muitas imagens escolhidas são amplamente utilizadas em materiais didáticos e, portanto, disponíveis aos alunos do ensino fundamental e médio. Como as consideramos representações e não como “a verdade impressa”, achamos importante refletir um pouco sobre o contexto histórico no qual foram construídas e publicadas, e também conhecermos um pouco mais alguns autores dessas obras. Como foge ao objetivo desse trabalho uma análise profunda de todas as imagens, decidimos nos deter em uma caracterização geral das obras dos artistas-viajantes que estiveram no Brasil em épocas diferentes, assim como nos concentrar um pouco mais nos três autores cujas obras representam mais de 95% do total disponibilizado aos alunos: Debret, Rugendas e Carlos Julião.

### **2.3 - O Brasil e a escravidão vistos através dos pincéis dos viajantes**

Os depoimentos produzidos por diversos tipos de viajantes têm muito a contribuir para o conhecimento de variados aspectos do Brasil do século XIX. Grande parte das

representações desse período foram produzidas e difundidas justamente a partir dessas viagens, por "viajantes-autores" que se propuseram a elaborar relatos capazes de transmitir, aos próximos, suas experiências vividas em lugares pouco acessíveis e ainda desconhecidos. Segundo Leite (1996, p.38), “(...) essas obras destacam-se dos ensaios históricos e da literatura ficcional, sobretudo pelo fato de serem consideradas um produto de vivência direta, sem a intermediação dos documentos e principalmente por revelar o produto de descobertas recentes, o novo, o inédito”.

No Brasil, as expedições científicas que proporcionaram a produção de múltiplos relatos iniciaram-se em fins do século XVIII patrocinadas, primeiramente, por Portugal e, em seguida, a partir da transferência da Corte Portuguesa e da abertura dos portos, por outras nações. Embora a maioria dessas expedições possuísse o mesmo propósito, o de conhecer e divulgar informações sobre o Brasil, elas apresentaram estratégias de ação distintas. Assim, a partir de 1808, iniciou-se uma produção sistemática de obras e relatos sobre o Brasil, escritas por viajantes de várias procedências, envolvidos ou não em missões científicas, e que se propunham a conhecer o país e a interpretá-lo para o resto do mundo. O sucesso de tais empreendimentos dependia do investimento de grande quantidade de capitais, de muitos esforços por parte dos pesquisadores e, algumas vezes, da publicação dos relatos de viagem e do interesse que esses viessem a despertar nos países de origem dos viajantes. Além disso, vale ressaltar, esses relatos de viagem são textos sustentados tanto pela curiosidade do estrangeiro em relação ao Brasil quanto pela necessidade, imposta pela expansão do capitalismo, em se descobrir e revelar as potencialidades econômicas do país. Nesse sentido, o condicionamento econômico aparece, muitas vezes, como um eixo norteador das viagens empreendidas e dos relatos produzidos acerca do Brasil.

As pesquisas e relatos produzidos sobre o Brasil refletem interesses e relações demarcados em três momentos históricos distintos. O primeiro período, o mais extenso de todos, que vai até fins do século XVIII, caracteriza-se pelo pequeno número de estudos e pesquisas. Essa escassez de estudos foi fruto da política comercial expansionista dos primeiros séculos de colonização e da forma de exploração das colônias adotada por Portugal, que proibiu a entrada de estrangeiros no Brasil, resguardando para si as informações sobre as potencialidades e recursos exploráveis no país e evitando eventuais cobiças sobre suas terras.

Assim, devido às inúmeras limitações impostas pela ótica exclusivista da colonização, o Brasil permaneceu, durante muito tempo, pouco conhecido<sup>17</sup>.

O segundo e o terceiro períodos que marcaram a produção sobre nosso país caracterizam-se pela influência estrangeira, principalmente pela europeia, no século XIX, e pela influência norte-americana, já no século XX. Dessa forma, a produção literária sobre o Brasil assumiu, em cada época, um determinado contorno definido pelo relacionamento com os governos de cada país estrangeiro e com suas academias científicas.

O período definido pela influência inglesa é reflexo, como já dito, da chegada de D. João VI ao Brasil, fato que proporcionou ao país uma nova dimensão política, transformando-o na sede da administração portuguesa. Em janeiro de 1808, D. João assinou o decreto de Abertura dos Portos Brasileiros às Nações Amigas, provocando o início de uma ruptura com o antigo sistema colonial. Com a abertura dos portos, cessaram, entre outras restrições, aquelas relativas à produção e difusão de conhecimentos sobre o país. Nesse sentido, os decretos de Dom João VI foram, certamente, os principais geradores do ciclo de viagens e expedições científicas que viria a se estender por todo o século XIX.

Desde o fim do exclusivismo, o Brasil passou por mudanças que visavam diminuir sua distância cultural em relação à Europa. Tentava-se imprimir ao país um aspecto metropolitano e criar condições infra-estruturais que garantissem a existência e continuidade dos padrões culturais europeus. Assim, a administração de D. João assumiu a tarefa de promover estudos sobre o Brasil, os quais eram realizados por cientistas estrangeiros que viajaram pelo país, explorando-o e rompendo com o sigilo de segurança imposto pela metrópole nos séculos anteriores. Através dessas iniciativas, o Brasil se abriu ao contato para outras nações, que desejavam ansiosamente obter dados preciosos sobre o país.

A partir de 1809, os interesses internos e externos convergiam para as pesquisas, como forma de conhecer as potencialidades do País, com o intuito de poder melhor explorá-lo. D. João precisou de técnicos, cartógrafos, geólogos, mineralogistas, geógrafos, botânicos, zoólogos, etnólogos, enfim, pessoas com formação especializada que lhe fornecessem conhecimentos e pudessem, através de seus estudos, compor os argumentos científicos necessários e capazes de, ao nível de exigência dos europeus e na língua das principais potências, revelar a importância do País. Por outro lado, para aqueles países, o Brasil despertava de um sono de séculos de obscurantismo, tendo se tornado um rico manancial a ser desvendado. (LEITE, 1996, p. 50)

---

<sup>17</sup> Sobre esse período anterior à abertura dos portos no Brasil, temos relatos de Hans Staden, Pedro Magalhães Gandavo, Gabriel Soares de Souza, Ambrósio F. Brandão, assim como de André Thevet, Jean de Lery, Frans Post e outros que acompanharam Maurício de Nassau durante a ocupação holandesa de Pernambuco.



Embora o Brasil tenha permanecido até o século XIX um país desconhecido para muitas nações, era intensamente idealizado como um lugar de uma natureza exuberante e de muitas riquezas minerais. Entretanto, essa idéia de um Brasil fértil e próspero não permaneceu por muito tempo na mente dos viajantes estrangeiros que aqui desembarcaram. Em muitas situações essa idealização se transformou em decepções: a terra encantada por suas riquezas naturais, seu clima, seus rios, florestas e belos animais chocava pelo atraso e falta de progresso. A idéia de progresso que contaminava a Europa naquele tempo deformava o Outro pela comparação. Os viajantes enviados ao Brasil por essas nações estrangeiras - que já haviam vivenciado a revolução industrial - começaram a produzir seus relatos a partir de uma ótica européia na qual o nosso país, quando comparado ao mundo da indústria, apresentava-se, em múltiplos aspectos, em atraso e defasagem. A situação histórica em que se encontrava o Brasil o reduzia, aos olhos desses viajantes estrangeiros, a uma espécie de “infantilismo” quando comparado à Europa. Por outro lado, vale ressaltar, foi justamente essa condição de dependência política e econômica do Brasil que atraiu o olhar europeu para as áreas de conhecimento vinculadas às possibilidades de exploração dos recursos do país.

Assim, os viajantes do século XIX organizaram o novo mundo que se apresentava diante deles a partir de seus próprios conceitos, preconceitos e noções, imprimindo um crivo evolucionista ao conjunto de suas representações sobre o Brasil. O olhar do viajante buscava, acima de tudo, o exótico, o diferente, procurando na cultura do Outro algo diverso da sua, como era, por exemplo, a permanência da escravidão em nosso país. Os viajantes interessavam-se pelas minas de ouro e pedras preciosas, pelo cotidiano e pelos costumes de cada região. Contudo, o índio e a natureza ainda concentravam grande parte das atenções, sendo abordados em estudos sistemáticos com grandes preocupações classificatórias. Deve-se considerar ainda que o viajante estrangeiro somente tinha acesso à cultura do país através de um intermediário, como um tradutor, que geralmente pertencia à elite. Assim, o olhar do viajante passava pelo filtro do olhar da classe dominante, o que influenciava enormemente suas obras.

A existência desses viajantes e de seus relatos só foi possível por uma convergência, ocorrida por volta de 1809, de interesses internos e externos de vários países em conhecer as potencialidades do Brasil, seja com o intuito de poder melhor explorar seus recursos naturais, de conquistar mercados para os produtos industrializados, de investir capitais ou aumentar a riqueza e a soberania nacional. A esses interesses, podem-se acrescentar as motivações pessoais de cada viajante, que muitas vezes desejava tanto

completar estudos e pesquisas já iniciadas na Europa quanto obter diversão e lazer ou ainda pregar sua fé religiosa e, se possível, conquistar ganhos econômicos.

Carlos Julião esteve no Brasil quando esse ainda era colônia de Portugal, no século XVIII, e fez importantes representações sobre escravos e libertos que viviam nas terras do além-mar.

A segunda metade do século XVIII foi marcada pela presença não apenas de naturalistas, mas também de muitos engenheiros que se espalharam por todos os cantos do Brasil para mapear interiores e costas, para projetar fortalezas e planejar vilas capazes de servir como defesa das terras conquistadas. Esse era um momento em que se tornava necessário conhecer melhor as terras da América portuguesa para melhor controlá-las e defendê-las das pretensões espanholas. Devemos levar em conta, ainda, que esse é o período da descoberta de ouro no interior do Brasil.

Carlos Julião foi um desses engenheiros militares que exploravam os sertões da colônia, que desenhavam cartas, registravam os acidentes geográficos, faziam levantamentos topográficos e elaboravam relatórios que eram enviados aos governadores das capitanias e, também, ao secretário da Marinha e Ultramar. Ele nasceu em Turim em 1740 e se alistou no exército português quando tinha por volta de 23 anos de idade, provavelmente em busca de fortuna<sup>18</sup>. Com a responsabilidade de fazer vistorias de fortificações e levantamentos topográficos, visitou diversas regiões de interesse ou sob domínio dos portugueses. Esteve na costa marroquina, na Índia, na região de Macau e andou pelo Brasil diversas vezes. Esse engenheiro, especialista em metalurgia, mineralogia e química viveu a maior parte de sua vida nos quadros do Império português e lançou um “olhar imperial” para as terras conquistadas. Em 1764 tornou-se tenente, chegando a capitão alguns anos depois. Por volta de 1795 entrou para o serviço do Arsenal Real do Exército e, no início do século XIX, foi promovido coronel e também foi nomeado deputado inspetor das oficinas do Arsenal Real. Chegou a se transferir para o Rio de Janeiro, juntamente com a corte portuguesa de D. João VI, onde provavelmente faleceu em 1811.

Nas gravuras de Julião podemos notar que se cruzam tanto a tradição dos cartógrafos das academias militares quanto a do registro de costumes. As características formais das figuras humanas desenhadas por Julião nos permitem associar suas obras a essa linguagem iconográfica. O registro de costumes era um gênero iconográfico importante do

---

<sup>18</sup> Não se sabe muito sobre a vida de Carlos Julião, principalmente sobre o período anterior ao seu ingresso no exército português. Não é conhecido o ano em que ele deixou a Itália e nem como ou o motivo exato pelo qual se juntou às forças armadas portuguesas.

período e pode ser percebido em inúmeras pranchas de Julião. Nesse gênero apresentam-se desenhos de imagens estáticas, isoladas, com posturas e gestos convencionais, ou seja, sem um cenário para contextualizá-las. As figuras aparecem agrupadas ou dispostas uma do lado da outra e sem nenhum cenário para que essas possam ser situadas, apenas um chão com algumas folhas ou pedras, pequenos arbustos ou a figura de um cachorro. Essa característica é notada em várias aquarelas. Temos como exceção quatro pranchas do álbum *Figurinhos dos uzos do Rio de Janeiro e Serro do Frio*, que retratam o trabalho na mineração, nas quais as personagens aparecem contextualizadas em cenários que também compõem a obra. Representadas dessa maneira, as figuras serviam como suporte para objetos e trajes que indicavam sua origem (de uma nação ou mesmo de uma região do país), atividade, ofício ou condição social.



FIGURA 5 - Negra Forra com vestido de luxo. Carlos Julião.

Dessa forma, diferenciando os tipos humanos através de trajes e costumes, esses eram representados de forma genérica. É importante entendermos que, por um lado, essas imagens não descreviam realidades observadas empiricamente; por outro, continham elementos necessários para se fazer a distinção das várias categorias de pessoas que faziam parte de uma sociedade.

Ao analisarmos a obra de Julião precisamos levar em conta não apenas a linguagem iconográfica do autor, como também sua forma de pensar o mundo e as regiões de

domínio português. Primeiramente, devemos sublinhar a influência das idéias iluministas no olhar que ele direciona a realidades diferentes da sua. Essas estavam ancoradas na busca pelo conhecimento do mundo através do uso da razão, da observação, da investigação científica, pela busca da compreensão através do procedimento de ordenação e classificação. Como afirma Terneiro:

Sua vida [de Carlos Julião] parece ter encarnado a ligação entre conhecimento científico e ação militar. [...] Como os personagens em suas aquarelas, o próprio Julião pertence a uma categoria: um dos intelectuais do Iluminismo do século XVIII, um homem de interesses, seguro acerca do que é certo ou errado, seguro acerca do seu mundo, de seus mestres e de seu Deus (TERNEIRO, 2007) <sup>19</sup>.

Precisamos também entender que a obra de Julião incorpora atitudes, concepções e discursos da nação e das instituições que ele representa.

A associação de figuras humanas com localidades geográficas foi muito presente na tradição cartográfica daquele período. Julião está inserido nessa tradição de ilustrar mapas com alegorias humanas que representavam os lugares que estavam sendo mostrados. O engenheiro deve ter seguido o exemplo de outros artistas militares que ilustraram seus prospectos de portos e fortes com pequenas figuras vestidas com uniformes das guarnições locais. Nas obras de Julião, no entanto, essas figuras ocuparam lugar de destaque.

---

<sup>19</sup> “His life seems to have embodied the link between scientific Knowledge and military action. [...] Like the figures in his watercolors, Juliao himself belongs to a category: one of the eighteenth-century Enlightenment intellectuals, a man of many interests, certain of where intelligence lay, certain of his world, his masters and his God” (tradução nossa).



FIGURA 6 - Configuração que mostra a Entrada do Rio de Janeiro.  
Carlos Julião.

Quando analisamos as pranchas de Julião, no entanto, percebemos que, apesar de representar a variedade e a diversidade existente no Brasil, ele não faz uma conexão direta entre tipos humanos e costumes com as localidades geográficas específicas que representa, mas sim à totalidade das terras portuguesas na América. Dessa forma, ao mesmo tempo em que mostra a diversidade brasileira em suas figuras, ele retira sua visibilidade. Lara explica que:

Ao retratar vestimentas exóticas ou práticas estranhas que atrairiam a atenção dos Europeus (tais como os costumes incomuns de ser carregado em liteiras ou redes), Julião definiu o que fazia o mundo colonial diferente. As roupas e costumes que ele representou em suas telas eram distintos daqueles dos europeus e encontrados apenas nas colônias. Mas ao mesmo tempo, ao registrar diferenças, retratando a diversidade, ele também as tornou inertes (sem efeito), enfatizando ao contrário o que os personagens tinham em comum (LARA, 2002, p.131)<sup>20</sup>.

Percebemos que ele utiliza figuras similares ou mesmo idênticas para representar lugares distintos. Esse aparente descuido em corresponder figuras e lugares não pode ser creditada apenas ao gênero iconográfico (o registro de costumes) que dá formato à obra de Julião. Temos que nos atentar para o fato de que o olhar do artista é lançado a partir de uma percepção imperial. É como representante metropolitano e a partir de uma perspectiva oficial

<sup>20</sup> “Depicting exotic garments or unfamiliar practice that would attract the attention of Europeans (such as the odd customs of being carried in litters or hammocks), Julião defined what made the colonial world different. The clothing and costumes he represented on his plates were distinct from those of Europeans and found only in the colonies. But at the same time as he recorded differences, portraying diversity, he also blunted them, emphasizing instead what those figures had in common”.(tradução nossa)

que Julião vislumbra o Brasil. O artista estava subordinado a interesses metropolitanos e a uma lógica administrativa imperial que dá forma e direciona seu procedimento generalizante. A partir da visão oficial metropolitana, ou seja, do poder, as colônias eram genericamente designadas sempre a partir de sua condição mais ampla de inferioridade e submissão política. Afinal, todos eram súditos e deviam obediência ao mesmo rei. A diversidade era, de forma simples e genérica, resumida aos povos das *Conquistas*.

Mais que referenciar costumes particulares, de um único lugar, essa ambivalência entre precisão e generalidade pode indicar que o militar estaria anotando hábitos e gentes referidas a uma unidade maior que certa cidade ou local específico: suas penas e seus pincéis pretendiam captar costumes daqueles que viviam em uma parte dos domínios portugueses, em terras da América, nesse caso. (LARA, 2007, p.257)

Essa forma de pensar a colônia, juntamente com a tradição iconográfica que guia a produção de Julião, nos coloca diante de importantes questões que devem ser levadas em conta quando nos apropriamos de suas obras como fontes. Devemos lembrar que os desenhos não são frutos de uma observação empírica e estão descontextualizados, quase resultados de uma colagem. Procuram homogeneizar algumas figuras humanas. Por isso, Lara (2002, 2007) ressalta que as imagens não podem representar cenas do cotidiano da vida escrava, embora possam fornecer valiosas informações a respeito de elementos da vida do escravo. A partir da análise criteriosa das obras de Julião chegamos à conclusão de que essas não podem ser vistas e utilizadas como descrições precisas e objetivas de realidades da época. Como nos adverte Lara (2002, p.143): “Apesar de ter registrado práticas, objetos e estilo de vida, essas imagens não podem ser interpretadas como uma tentativa etnográfica no sentido moderno”<sup>21</sup>. Não que devamos rejeitar a obra de Julião para ser utilizada como fonte histórica. O que queremos enfatizar é que ela deve ser problematizada, assim como todas as outras fontes, e que possui particularidades que precisam se levadas em conta no processo de análise.

(...) os personagens de Julião não podem ser usados para ilustrar cenas da vida cotidiana nem para estudar o corpo do escravo. Ao invés de documentar a experiência escrava ou descrever suas atividades diárias, eles projetam um olhar imperial. Eles são o produto de um processo político que generaliza particularidades geográficas e especificidades sociais, designando lugares e pessoas a posições

---

<sup>21</sup> “Although he recorded practices, objects and way of life, these images cannot be interpreted as an attempt at ethnography in the modern sense.” (tradução nossa)

subordinadas. Os desenhos de Julião não podem ser usados como uma fonte de estudos sobre o corpo do escravo, menos por reiterar a representação de modelos estáticos do corpo humano do que pela forma como a linguagem iconográfica que as produz está codificada. Na melhor das hipóteses, eles representam o corpo genérico dos negros nas *Conquistas*, sinalizando as esfumaçadas diferenças sociais (entre escravos, libertos e nascidos livres) e diversidade entre os coloniais. (LARA, 2002, p.143)<sup>22</sup>

Os viajantes europeus do século XIX viveram experiências e encontraram uma situação diferente do século anterior no Brasil. Assim como os de qualquer outra época, não possuíam uma postura neutra, não viram o Brasil com olhos límpidos, sem qualquer tipo de lente. Escreveram e pintaram o Brasil a partir de suas visões e concepções, de seus valores e crenças. Como afirma Pesavento (2007), o olhar do viajante dos oitocentos “[...] vem carregado dos conhecimentos científicos e dos registros sensíveis de seu tempo, que se traduzem em preconceitos, classificações e atribuições de valor formuladas de forma apriorística”. É nesse sentido que esses olhares são intensamente influenciados pelo cientificismo iluminista, pelo desejo de inventariar, de catalogar e de classificar o mundo. Imprimem marcas nos olhares europeus que são direcionados para o Brasil não só o cientificismo, como também o evolucionismo social, as teorias raciais e as idéias de progresso. Esses artistas, cada um também dentro de um contexto particular, buscam organizar a variedade existente no mundo em um sistema inteligível para o conhecimento da realidade. É a partir desses e de outros direcionamentos que Rugendas e Debret vão pintar o Brasil.

Rugendas formou-se na Academia de Munique e ainda jovem veio para o Brasil integrando a expedição científica organizada pelo barão de Langsdorff. Permaneceu junto à expedição de 1822 a 1824, quando, então, por causa de muitos desentendimentos com aquele que havia lhe contratado, abandonou o grupo e pouco depois voltou para a Europa, em 1825.

O seu *Voyage Pitoresque* alcançou grande prestígio logo após a sua publicação em 1827, mas é bom lembrarmos que a obra não reflete plenamente as experiências e visões que o artista teve do Brasil enquanto aqui estava. Em primeiro lugar, devemos destacar que as

---

<sup>22</sup> “(...) Julião’s figures can neither be used to illustrate scenes of daily life nor to study the body of the slave. Instead of documenting slave experience or describing their daily activities, they project an imperial gaze. They are the product of a political process that generalizes about geographical particularities and social specificities, assigning places and people to subordinate positions. Julião’s drawings should not be used as a source for studying the body of the slave, less because they reiterate the representations of static models of human body than because of the way in which the iconographic language that produces them is encoded. At best, they represent the generic body of blacks in the *Conquistas*, signaling the double blurring of social differences (between slaves, free and freeborn) and diversity among colonials” (tradução nossa)

imagens que a compõem foram elaboradas a partir de desenhos executados por Rugendas, mas refeitos na pedra por outros artistas, já que a técnica de reprodução utilizada foi a litografia. Esse é um dado importante, já que

Embora houvesse um certo compromisso por parte do litógrafo em guardar informações da imagem em que se baseava, eventualmente garantida por uma supervisão do autor da mesma, a reprodução técnica implicava em maiores ou menores alterações de acordo com a habilidade, gosto e interpretação do artista. (ZENHA, 2002, p.139)

Sabemos que Rugendas chegou a acompanhar o processo de reprodução, mas fez-se ausente mesmo antes de sua viagem à Itália, em 1831. Além disso, inúmeras cenas foram modificadas radicalmente na Europa; assim como um bom número de litografias, cujos desenhos foram compostos por Rugendas quando não mais estava no Brasil e que acabaram por obedecer à moda dos interesses europeus da época. Apesar de afirmar que o público buscava na obra do artista a reprodução mais fiel do que fora visto no território brasileiro, Zenha também afirma que:

Os litógrafos, nessas situações, tinham por tarefa não somente copiar as anotações dos viajantes, mas, em alguns casos, complementar com detalhes a composição dos quadros, tornando-os mais agradáveis esteticamente, ou reunindo informações dispersas em diferentes registros em cenas animadas, permitindo a seus consumidores o traslado para as terras que somente dessa forma podiam conhecer. (ZENHA, 2002, p.140)

Slenes (1994, p.273) também nos adverte para o fato de que “Seu trabalho [de Rugendas] longe de ser um retrato isento, ‘tomado’ no Brasil, desenvolve como projeto central uma tese a respeito da formação da Nação brasileira”. E ainda insiste no poder que esse projeto exerceu na composição de sua obra. “Consoante com sua dedicação a esse projeto, Rugendas estava disposto a sacrificar a autenticidade do detalhe em seus desenhos para ilustrar o que ele percebia como ‘uma verdade maior’”. Mas qual seria essa “verdade maior” para Rugendas? Que projeto ou visão elaborada do Brasil era essa, que direcionaria seu olhar?

Slenes (1994), citando Boime, destaca que aquele que se dispunha a falar do negro para o público europeu nos oitocentos acabava por se posicionar a respeito de três pontos: sobre a desumanidade do sistema escravista e seus efeitos sobre o senhor e sobre o escravo;



sobre a questão da capacidade do negro de integrar-se na sociedade civilizada e de sua competência; e, por fim, acerca de seu potencial para deixar de ser “selvagem” e caminhar no sentido de alcançar o nível de “esclarecimento espiritual”. Através de suas imagens e de seu texto Rugendas irá se posicionar diante desses três itens.

Em suas obras o artista bávaro reafirma a humanidade do escravo e sua capacidade de se integrar, num por vir, a uma sociedade civilizada e de incorporar plenamente a religião cristã. Embora não seja posta em dúvida sua atitude de condenação à instituição escravista, Rugendas minimiza os efeitos desumanizantes que essa acarretaria. Os escravos que emergem das imagens do artista são aqueles que exercem uma impressionante variedade de tarefas, capazes de produzir com constância; aqueles que são capazes de se recuperar da terrível experiência da travessia do Atlântico e criar uma nova vida em terras brasileiras, de fundar família e expressar-se religiosa e ludicamente. Enfim, na visão do artista seria possível ao negro caminhar na marcha do progresso. O que se colocava em questão era a perfectibilidade dos povos africanos. Segundo Slenes,

Toda a seqüência de seus desenhos [de Rugendas] sobre a vida desse personagem afirma não apenas a capacidade do africano de “integrar-se na sociedade dominante”, mas também “seu potencial para subir além de seu estado ‘selvagem’ e alcançar o nível do esclarecimento ‘espiritual’” através da religião cristã. (SLENES, 1994, p.275)

Diante de tanta variedade de tipos e cores presentes no Brasil africano, Rugendas procurou não só classificar, mas também definir gradações que comprovassem a marcha progressiva desses indivíduos em direção à civilização. Nesse sentido, Slenes destaca:

Num período em que era comum classificar os povos africanos como “selvagens” ou, no máximo, como “bárbaros”, o autor do texto de *Viagem Pitoresca* afirma enfaticamente que eles haviam chegado a um grau bastante alto de “civilização”, antes dos estragos causados nas suas sociedades pelo tráfico transatlântico. A colocação torna plausível (dentro do campo discursivo da época) o argumento subsequente de que o africano rapidamente podia ser integrado como trabalhador e (nas palavras de Boime) “alcançar o nível de esclarecimento espiritual” através do cristianismo. Fundamenta, também, outra tese do livro, a respeito da “capacidade moral” do africano ou, especificamente, da força de seus sentimentos afetivos de parentesco. Na época, ainda havia quem questionava se o africano podia sentir o amor familiar e, portanto, a dor perante a separação forçada de parentes, com a mesma intensidade que o europeu. Ora, o Rugendas desenhista se posiciona enfaticamente a esse respeito. (SLENES, 1994, p.280)

As gravuras de Rugendas expressam seu posicionamento na medida em que mostram os negros exercendo variadas atividades, integrados na sociedade, construindo outros laços familiares e laços afetivos, expressando-se culturalmente, rendendo-se ao cristianismo e a outros costumes “civilizados”. Dessa forma, o artista deixa transparecer em sua obra seu projeto civilizatório, que levaria o país de uma infância selvagem ao modelo europeu de civilização. Ao defender suas idéias Rugendas não estava pregando a igualdade entre raças, mas sim a perfectibilidade dos negros, a possibilidade de integrá-los à sociedade “civilizada”. Dessa forma, “reconhece-se a humanidade do negro, mas de forma a defini-la como degradada, tendo de ser recuperada através do processo civilizador europeu” (FREITAS, 2007, p.9).

Debret foi outro artista dos oitocentos que esteve no Brasil cuja obra é composta por um bom número de imagens dedicadas à vida escrava. Muitas idéias desse artista francês vão ao encontro da visão de Rugendas. Debret também acreditava que o Brasil era um país que seguia rumo à civilização e que a maciça presença negra em seu território não o impediria de se desenvolver. A tese que defendia era a de que a vinda da corte portuguesa para o Brasil teria inaugurado um novo tempo, seria a verdadeira fundação da nação. O artista destacou o importante papel civilizador que os portugueses cumpriam na América e o processo de regeneração pelo qual passava a nação desde então.

Debret, sob forte influência das idéias iluministas, via na educação e na miscigenação racial e cultural dos negros com os europeus a saída para que a população brasileira pudesse se civilizar. Sem a integração das raças ditas inferiores com os europeus, esse desenvolvimento seria impossível. O progresso que se desejava para o país viria através dessas misturas. Apesar de condenar a escravidão e defender a capacidade de o negro se humanizar, Debret, como outros viajantes, não enalteceu ou colocou as outras “raças” em pé de igualdade com os brancos europeus. Orientado pelas teorias raciais daquele período, o artista chegou a defender a inferioridade inata do negro. “A inferioridade de suas faculdades mentais reconhecida entre nós ‘é confirmada’ pelos sábios naturalistas [que] concordam em que o negro é uma espécie à parte da raça humana e destinada pela sua apatia, à escravidão, mesmo em sua pátria” (DEBRET, 1972, p. 177). Sua defesa da miscigenação estava pautada, como afirma Lima (2003), na necessidade de formação de um tipo que fosse capaz de sobreviver no clima impróprio dos trópicos e que fosse intelectualmente capaz de acompanhar a civilização dentro dos moldes europeus.

É a partir dessas idéias e concepções que Debret registrou, através da pena e do pincel, a vida do escravo no Brasil.

Jean-Baptiste Debret deixou muitos registros do cotidiano da vida nesta cidade onde os negros assumiram o papel de principais personagens, surpreendidos muitas vezes no contrafluxo da expectativa presente na ordem escravocrata, onde o negro é mercadoria e força de trabalho por excelência. Debret registrou o duro trabalho dos escravos, nas suas múltiplas variantes, e também os castigos e suplícios aplicados, mas paralelamente a estas cenas, captou muito mais das sensibilidades em jogo do Brasil tropical. Outras se exibem a registrar momentos de lazer, hábitos de época e da vida nas ruas, tipos físicos, cenas de sedução, formas de trajar, práticas religiosas e festivas. (PESAVENTO, 2007)

O artista mesclou observação direta com imagens de sua memória e informações de terceiros para compor sua obra. Nos seus cadernos de esboço eram captadas, em traços rápidos, alguns quadros que lhe chamavam atenção e que depois seriam retrabalhados e aproveitadas nas cenas mais elaboradas criadas já em seu atelier.

No trabalho do *atelier*, Debret recompõe o que viu, o que intui, o que entende e o que julga portador de sentidos. Valendo-se de esboços que faz, tomados *d'après nature*, valendo-se de suas experiências, de morador e de espectador da cidade, do seu arquivo de memória e de sua imaginação, cria uma cena imaginária. A cena composta é, pois, real e de registro quase etnográfico porque usual, mesmo banal na vida urbana carioca. Mas apesar deste aspecto de verossimilhança com relação ao real que lhe serve de referente, será sempre fruto da imaginação criadora de Debret, que a compôs enquanto imagem de um suposto acontecido. (PESAVENTO, 2007)

Seu trabalho foi publicado na França, entre 1834 e 1839, sob o título de “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”. Nessa obra o artista francês criou uma história a partir da sistematização das informações. Ele a organizou em três volumes e dispôs seu trabalho numa linha progressiva, que vai dos índios mais selvagens até as instituições religiosas e políticas, o que demonstra sua intenção de passar a idéia do caminho trilhado pela nascente nação rumo ao progresso, à civilização. Sabemos que o pintor cuidou pessoalmente de produzir as litografias para o livro e que modificou as cores de suas aquarelas.

As observações de Debret não foram apenas fruto de uma impacto inicial causada pela abrupta exposição àquilo que lhe parecia tão espantoso, tão diferente de suas idéias e imagens de vida civilizada. É claro que aquela alteridade lhe era surpreendente, mas o pintor permaneceu no país tempo suficiente para ir além do que viu inicialmente e para registrar também a sua experiência, o que pôde experimentar da vida na cidade do Rio de Janeiro. Sua longa estadia, de 1816 a 1831, lhe permitiu vivenciar o Brasil, e mais especificamente a capital, de forma diferente de outros tantos viajantes que aqui estiveram. No entanto, não

podemos entender que sua permanência neutralizou a bagagem cultural que trouxe consigo da Europa. Como afirma Borges:

Não que sua prolongada estadia na cidade tenha-lhe retirado a “alma francesa”, alterado sua condição de europeu educado nos quadros da elite francesa pré e pós revolução ou mesmo adulterado seu patrimônio cultural, cujos conceitos e preconceitos continuaram a organizar sua visão de mundo e sua percepção evolucionista e eurocêntrica do processo histórico. (BORGES, 2001, p.14)

Debret, artista formado pela Academia de Belas Artes de Paris, veio para o Brasil junto com a missão artística francesa, financiada pela corte de D. João VI, como pintor de história para fundar no país uma Academia de Belas Artes à semelhança da que existia na França. Afinal, com a vinda da corte para o Brasil era necessário buscar “civilizar” as terras nos trópicos e a missão artística contribuiria nesse projeto.

As imagens construídas por artistas como Debret, Rugendas e Carlos Julião foram e são apropriadas por diferentes grupos sociais em diferentes espaços e momentos históricos. Contribuem, assim, para a formação de um imaginário a respeito da formação do povo brasileiro e, de forma mais específica, sobre a escravidão africana no Brasil e sobre suas permanências na sociedade atual.

Diferentes tipos de imagens são importantes elementos de formação de representações e imaginários. Essas orientam leituras e práticas sociais que os sujeitos realizam *em* e *sobre* o mundo em que vivem. Essa é uma das razões principais que nos leva a insistir na importância de o professor incluir em sua prática pedagógica o trabalho com representações e imaginários por meio de imagens.

Discussões realizadas neste capítulo nos permitiram delimitar melhor nosso objeto de estudo e entender que a problematização de representações e imaginários sobre a escravidão negra, que circulam em nossa sociedade e que são incorporadas por diferentes grupos sociais, podem contribuir para a formação de visões menos estereotipadas dos negros e de ações menos preconceituosas.

## **CAPÍTULO 2**

### **A ESCRAVIDÃO NEGRA EM FOCO: A CONSTRUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES EM DIFERENTES ESPAÇOS**

Não podemos voltar nossa atenção para as representações dos alunos sobre a escravidão africana sem abordarmos o ambiente sócio-político e cultural no qual os imaginários a respeito desse tema foram sendo formados, transformados e confrontados ao longo de nossa história. Diferentes espaços e veículos de difusão de representações e imagens históricas contribuem para que os saberes presentes no espaço social sejam reelaborados, propiciando, assim, novas apropriações e compreensões dos processos, fatos e personagens históricos.

Sabemos que a educação histórica não acontece apenas no ambiente acadêmico ou escolar. Por isso, além desses espaços, precisamos nos atentar para outros lugares e meios em que há divulgação e circulação de discursos, imagens e representações a respeito da escravidão negra no Brasil.

Neste capítulo abordamos, além dos ambientes acadêmicos e escolares nos quais os conhecimentos sobre a escravidão são construídos, reelaborados e divulgados, outros veículos e espaços nos quais circulam e são difundidas imagens e visões sobre essa temática histórica. Priorizamos aqueles veículos que estão mais próximos dos sujeitos de nossa pesquisa e que, por isso, podem ter contribuído de maneira significativa na formação das representações das quais são portadores: os livros didáticos, as músicas, o carnaval, as novelas televisivas, dentre outros.

### **3.1 - O debate historiográfico em torno do tema da escravidão negra no Brasil**

Dentro do ambiente acadêmico brasileiro, nas últimas décadas do século XX, começou a ser travado um intenso debate acerca da escravidão. Foi, principalmente, a partir da década de 1980, com o revisionismo historiográfico originado no Movimento dos Annales e solidificado com a Nova História Cultural e com a História Social Inglesa, que o tema da escravidão foi revisitado. A imagem da escravidão produzida pela matriz marxista foi, então, confrontada por historiadores inseridos nesse movimento de renovação e a obra de Gilberto Freyre foi reabilitada e reconhecida pelos intelectuais brasileiros.

O final do século XIX e início do século XX foram marcados pelo discurso da inferioridade do negro em relação ao branco, pela busca de embasamento dito científico para a defesa desse posicionamento, pela denúncia de que o negro era um agente degradante da sociedade brasileira e pela busca de uma solução no embranquecimento da população.

Teorias raciais importadas da Europa chegaram tardiamente ao Brasil e foram bem acolhidas em respeitáveis estabelecimentos de ensino e de pesquisa, nos quais se encontrava a maior parte da elite pensante do Brasil. Essas teorias partiam de modelos explicativos das ciências naturais para analisar a sociedade humana. Critérios biológicos passaram a ser utilizados para classificar o ser humano. Esses critérios determinariam características morais, culturais, intelectuais, etc. A humanidade foi dividida em raças inferiores e superiores. Dentro dessa perspectiva, o negro era considerado como raça inferior, nocivo ao desenvolvimento de qualquer sociedade. A miscigenação era entendida como um fator que gerava a degradação de um povo.

Quando essas idéias chegaram ao Brasil, foram necessárias algumas adaptações para que se pudesse pensar num futuro promissor para a nação. A realidade do país era marcada tanto pela maciça presença de negros, descendentes dos escravos, quanto pelo espetáculo da miscigenação, como nos mostrou Schwarcz (1994). Qual seria, então, o futuro de uma nação mestiça como o Brasil? O negro continuou a ser visto como um elemento de deterioração, fator que explicaria a nossa inferioridade. Como afirma o médico baiano Nina Rodrigues:

A raça negra no Brasil, por maior que tenham sido seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificada que sejam as simpatias de que cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turifetários, há de constituir sempre um dos fatores de nossa inferioridade como povo. (RODRIGUES, 1977, p.7):

Oliveira Vianna chama a atenção para o fato de que:

O preconceito de cor e de sangue, que reinam tão soberanamente na sociedade (...) têm, destarte, uma função verdadeiramente provincial. São admiráveis aparelhos seletivos que impedem a ascensão até as classes dirigentes desses mestiços inferiores, que formam nas subcamadas da população. (VIANNA, 1952, p.156)

No entanto, admitir que a mistura racial fosse irremediavelmente perniciosa implicava condenar o Brasil ao fracasso inevitável. Era necessário repensar essa questão e adaptá-la à realidade do país. Schwarcz destaca que

... as teorias não foram apenas introduzidas e traduzidas no país; aqui ocorreu uma releitura particular: ao mesmo tempo em que se absorveu a idéia de que as raças significavam realidades essenciais, negou-se a noção de que a mestiçagem levava sempre à degeneração. Fazendo-se um casamento entre modelos evolucionistas (que acreditavam que a humanidade passava por etapas diferentes de desenvolvimento) e darwinismo social (que negava qualquer futuro na miscigenação racial) – arranjo

esse que em outros contextos, acabaria em separação litigiosa –, no Brasil as teorias ajudaram a explicar a desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco. (SCHWARCZ, 1998, p.186-187)

Através da entrada maciça de imigrantes brancos, contava-se que a miscigenação seria um elemento fundamental para o branqueamento da população e se transformaria, assim, numa saída, numa espécie de redenção da nação. A pintura de Modesto Brocos, de 1895 reflete justamente esse pensamento.

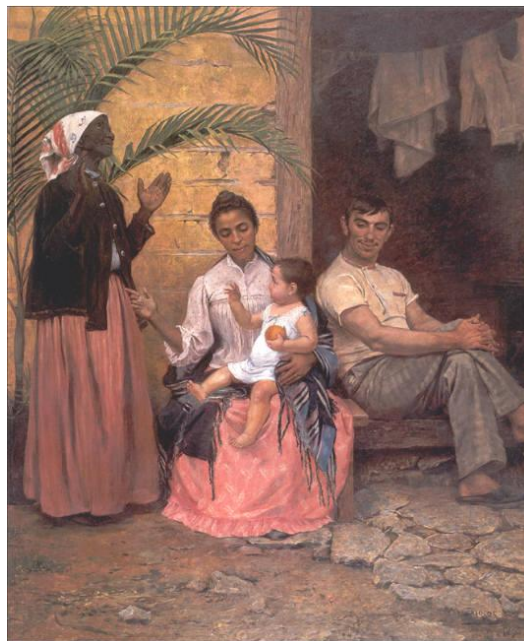


FIGURA 7 - Modesto Brocos *A Redenção de Cam*, 1895.

A imagem mostra uma família que vai se transformando: da figura mais negra até a mais branca. Nessa obra, o artista faz referência à história de um dos filhos de Noé que teria sido amaldiçoado, Cam, do qual se acreditou, durante os séculos XVI e XVII, serem os negros descendentes. O ideal de branqueamento é destacado: a avó negra aparece junto à sua filha mulata e ao genro branco. O resultado da união seria o neto branco. Essa era a redenção.

Em meio à disseminação dos ideais racistas e do temor quanto ao futuro do país, Freyre publicou, em 1933, sua polêmica obra *Casa-grande e Senzala*. Através dela, o sociólogo lançou um novo olhar sobre o negro rejeitando a idéia de sua natural inferioridade e destacou seu importante papel para a formação da sociedade brasileira. A necessidade de embranquecimento da população defendida pela elite foi refutada pelo sociólogo e a



miscigenação passou a ser entendida como um fator de originalidade, como um traço assumido e valorizado na formação do povo brasileiro.

Durante a década de 1920, quando esteve nos Estados Unidos, Freyre foi influenciado pelas idéias de Franz Boas. O antropólogo se posicionava contra as interpretações evolucionistas e deterministas que procuravam explicar as sociedades através da questão racial e do meio, e destacava que a cultura era o fundamento a partir do qual as diferenças entre os povos deveriam ser entendidas e explicadas. Com Boas, Freyre compreendeu a diferença fundamental entre raça e cultura.

A partir da abordagem cultural, Freyre explicou a realidade colonial brasileira de forma peculiar. O caráter patriarcal da sociedade escravista, resultado da transplantação e adaptação da família portuguesa ao ambiente colonial brasileiro, foi destacado e teria sido um fator importante na construção das relações entre senhores e escravos. No Brasil colonial de Freyre há uma integração e aproximação entre a casa grande e a senzala. Pesavento (2006) chama a atenção para o fato de que muito simbolicamente há um ícone associativo no título da obra de Freyre, o “&”, que une esses dois espaços.

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias européias. À mesa patriarcal das casas-grandes sentavam-se como se fossem da família numerosos mulatinhos. Crias. Malungos. Muleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos. (FREYRE, 2001, p.406)

A ênfase na violência e conflito foi substituída pela emergência de relações pessoais ente senhores e cativos. Essas relações seriam marcadas e suavizadas, sobretudo, pelo contato sexual.

O mundo dos senhores e dos cativos se tocam e essa aproximação possibilita uma dinâmica de trocas culturais. O sociólogo evidencia o papel do escravo em sua análise e destaca sua grande contribuição na formação cultural brasileira.

À figura da ama negra que, nos tempos patriarcais, criava o menino dando-lhe de mamar, que embalava a rede ou berço, que lhe ensinava as primeiras palavras de português errado, o primeiro “padre nosso”, a primeira “ave-maria”, o primeiro “vôte!” ou “oxente”, que lhe dava na boca o primeiro pirão com carne e “molho de ferrugem”, ela própria amolegando a comida – outros vultos de negros se sucediam

na vida do brasileiro de outrora. O vulto do moleque companheiro de brinquedo. O do negro velho, contador de histórias. O da mucama. O da cozinheira. Toda uma série de contatos diversos importando em novas relações com o meio, com a vida, com o mundo. Importando em experiências que se realizavam através do escravo ou à sua sombra de guia, de cúmplice, de curandeiro ou de corruptor. (FREYRE, 2001, p.391)

A mulher negra, na intimidade da casa grande, ou mesmo na intimidade do quarto de seu senhor, seria a atora central nesse processo. Freyre (2001, p.395) afirma: “Sabe-se que enorme prestígio alcançaram as mucamas na vida sentimental das sinhazinhas. Pela negra ou mulata de estimação é que a menina se iniciava nos mistérios do amor”. E acrescenta:

Na proteção mística do recém-nascido salientou-se porém a ação da ama africana. Tradições portuguesas trazidas pelos colonos brancos – a do cordão umbilical ser atirado ao fogo ou ao rio, sob pena de o comerem os ratos, dando a criança para ladra; a da criança trazer ao pescoço o vintém ou a chave que cura os *sapinhos do leite*; a de não se apagar a luz enquanto o menino não for batizado para não vir a feiticeira, a bruxa ou o lobisomem chupar-lhe o sangue no escuro; a de se darem nomes de santos às crianças, pois, do contrário, se arriscam a virar lobisomem – foram aqui modificadas ou enriquecidas pela influência da escrava africana. Da ama do menino. Da negra velha. (FREYRE, 2001, p.382)

Embora passível de críticas, no que diz respeito à construção de uma imagem idílica da sociedade onde não se encontra o conflito, é inegável a grandeza da contribuição de Freyre, que deixou um importante legado para historiadores que viriam após ele. A originalidade de Freyre está marcada principalmente pelo método e variedade de fontes utilizadas, pela abordagem cultural e pela emergência de uma diferente mentalidade que negava as idéias pseudo-científicas que vigoravam na época sobre a inferioridade da raça negra.

A perspectiva de Freyre foi, a partir dos anos 50, negada veementemente pela intelectualidade de esquerda. A crítica recaía, principalmente, sobre a visão benevolente da escravidão criada por ele e pela construção da idéia da existência de uma democracia racial no Brasil. Passou-se a denunciar a minimização da violência e do conflito nas relações entre brancos e negros, entre senhores e escravos presentes em sua obra. É necessário, no entanto, refletirmos sobre o momento histórico no qual Freyre está desenvolvendo sua pesquisa e publicando sua obra. Esse é marcado por uma postura extremamente hostil ao negro no qual qualquer tentativa de desconstrução da mentalidade estabelecida precisaria ser enfática e, talvez, extrema.

O combate às idéias de Freyre no Brasil se deu, sobretudo, no período pós-guerra. Em um contexto no qual o mundo reconhecia o perigo e a desgraça causada pela intolerância, a UNESCO incentivou a realização de pesquisas que abordassem o tema das relações raciais no país. Tendo por base os estudos de Freyre, pensava-se que a realidade brasileira deveria ser estudada porque traria importantes lições ao mundo no que diz respeito à convivência pacífica e harmoniosa entre diferentes raças e etnias.

Um grupo de cientistas sociais ligados à Universidade de São Paulo passou a investir em pesquisas que contemplassem essa questão. No entanto, os resultados foram de encontro às idéias de Freyre e a tão veiculada democracia racial brasileira foi denunciada como um mito atrás do qual se ocultava uma realidade de preconceito e desigualdades raciais. A partir desses resultados, as pesquisas sobre o tema do racismo passaram a se orientar no sentido de desmistificar qualquer ideal de harmonia racial no Brasil. Os historiadores procuravam identificar e analisar a violência da instituição escravista enquanto os sociólogos se debruçavam sobre os vestígios que lhes permitiam conhecer melhor a dinâmica de manutenção da intolerância e da discriminação racial no país. Dentre os pesquisadores que fizeram parte desse grupo, podemos destacar Roger Bastide e Florestan Fernandes, na década de 50; e Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e Emília Viotti da Costa, na década de 60.

Os estudos sobre a escravidão passaram a focar a face cruel dessa instituição que foi entendida dentro da lógica do processo de acumulação do capital. Destacamos a grande influência exercida pelas idéias marxistas sobre a intelectualidade daquele período. Dentro desse contexto, as pesquisas deveriam trazer à tona o que foi ocultado por Freyre: o conflito social, a luta de classes que era inerente às relações escravistas. A idéia de aproximação e de trocas entre senhores e escravos presentes na obra de Freyre foi substituída pela afirmação de que essa relação era inevitavelmente antagônica e de que os mundos dos oprimidos e dos opressores não se tocavam. Haveria, necessariamente, um conflito de interesses envolvendo esses dois atores que os tornariam rivais, inimigos irreconciliáveis em qualquer situação. “(...) as duas camadas raciais permaneciam, a despeito de toda sorte de contatos, intercomunicações e intimidades, dois mundos cultural e socialmente separados, antagônicos e irredutíveis um ao outro” (COSTA, 1966, p.280). Contrariando as colocações de Freyre, a historiadora entende que entre a casa-grande e a senzala houve sempre uma tensão permanente que os mecanismos de acomodação e controle social não conseguiam disfarçar.

Segundo os estudos com orientação marxista, para manter a organização e o funcionamento da empresa escravista e garantir o lucro que dela provinha, a violência era

imprescindível. O funcionamento desse sistema “implicava a coação física num clima de aterrorização permanente da massa escrava, o que exigia castigos diários rotineiros e excepcionais de exemplaridade ‘pedagógica’, no Brasil não menos iníquos que em outras regiões escravistas” (GORENDER, 1978, p.356-7). Há que se destacar que as conclusões às quais chegaram esses estudos indicavam duas questões centrais. Primeiramente, o regime escravista era essencialmente violento, tanto porque lançava mão da violência física direta quanto porque destruía todos os laços de significados que davam sentido a vida do cativo. Nesse espaço não havia lugar para o estabelecimento de qualquer tipo de acordo. Nenhuma outra forma de regular o trabalho e a disciplina do escravo, que não fosse violenta, era concebida. Em segundo lugar, todo o sofrimento, violência e abusos aos quais os escravos estavam submetidos retiravam-lhes a noção de humanidade.

A alienação do trabalhador (escravo), característica dessas formações sociais, implicava que ele era física e moralmente subordinado ao senhor (branco) em sua atividade produtiva, no produto do seu trabalho e em suas atividades religiosas, lúdicas e outras. Nessas condições, as estruturas de dominação eram, ao mesmo tempo e necessariamente, altamente repressivas e unilaterais, estando presentes em todas as esferas práticas e ideológicas da vida do escravo. (IANNI, 1988. p.27-28)

Octávio Ianni afirma que para se compreender o caráter repressivo e violento das relações escravistas é fundamental que se leve em conta que o escravismo foi um sistema de produção de mais-valia absoluta.

A mercadoria aparece imediatamente como produto da força de trabalho alienada. (...) A violência e a repressão abertas são exigências políticas, sociais e culturais de relação de produção organizadas para produzir a mais-valia absoluta, produto esse que aparece direta e explicitamente como expropriado. (...) Isto é, a mercadoria surge transparente, como trabalho social cristalizado e expropriado. Daí a importância das técnicas de repressão e violência, operando tanto no processo produtivo, em sentido estrito, como nos níveis sociais e culturais da existência do escravo, fora da situação de trabalho. (IANNI, 1988, p.57)

Nessa perspectiva, o escravo era equiparado a uma mercadoria, reduzido à condição de coisa. Ele seria um mero reflexo da vontade e imposições senhoriais, um mero receptor de valores e significados. Fernando Henrique Cardoso afirma:

(...) reconhecimento social da condição de pessoa humana era negado aos escravos, objetiva e subjetivamente, pelos homens livres. Além disso, graças aos mecanismos socializadores da ordem escravocrata, às condições de vida dos escravos e às formas pelas quais os escravos se inseriam no processo de produção, as representações mantidas pelos senhores sobre a inferioridade objetiva dos escravos e sobre a impossibilidade natural de o escravo reagir à sua condição, eram aceitos, em condições normais de funcionamento do sistema, pelos próprios escravos. (CARDOSO, 1977, p.152)

Dessa maneira, o escravo é visto como um ser submisso aos poderes e desejos de seu senhor, incapaz de influenciar nas transformações sociais e sem lugar para expressar suas convicções e tradições culturais. Sem muita alternativa, o cativo transforma-se num objeto da relação escravista e não em agente histórico. Assume, assim, um papel de vítima em um sistema cruel contra o qual não tinha muita condição de lutar. O cativo negava sua condição de coisa apenas quando resistia e, nessa perspectiva, resistência é entendida apenas como rebeliões, fugas e atos violentos. Jacob Gorender (1978, p.65) salientou que “o primeiro ato humano do escravo é o crime, desde o atentado contra seu senhor à fuga do cativo”. Cardoso (1977, p.152) também admitiu que ao escravo restava “apenas a negação subjetiva da condição de coisa, que se exprimia através de gestos de desespero e revolta e pela ânsia indefinida e genérica de liberdade”.

Ao se referir à imagem da escravidão e do escravo construída dentro do modelo marxista, Paiva chama nossa atenção para o fato de que

As escravas sempre eram exploradas sexualmente e quase nada faziam além do trabalho doméstico e da reprodução biológica. A família, sempre entendida a partir de um modelo europeu e cristão, não existia entre os escravos no Brasil, e o mais comum era haver um ou mais escravos reprodutores nas senzalas, responsáveis pela fecundação das fêmeas. Os libertos, quando mencionados, sempre ganhavam e jamais conquistavam suas cartas de alforria; a conquista da liberdade era vinculada exclusivamente à formação de quilombos e à fuga individual e coletiva ou tentava-se alcançá-la através de rebeliões – quase sempre debeladas. O escravismo era inevitavelmente associado às áreas rurais, sobretudo às grandes plantações de açúcar e de café. (PAIVA, 2006, p.85-86)

Esses aspectos da interpretação marxista sobre a escravidão são também reforçados por Jacob Gorender em sua obra *O escravismo colonial*, na qual propõe um novo modelo de explicação para o início da formação brasileira baseado no modo de produção escravista colonial.

Os estudos com orientação marxista restringiram a escravidão e a vida do escravo à dimensão econômica e desprezaram outras dimensões importantes para o entendimento da dinâmica social da sociedade escravista. Schwartz (2001) destaca que muitas pesquisas empreendidas nas décadas de 50 e 60 estavam preocupadas, sobretudo, em desvelar as conseqüências do sistema escravista sobre a economia e toda sociedade e negligenciaram o que se pode chamar de natureza interna da escravidão.

Os trabalhos da Escola Paulista influenciaram inúmeros estudos posteriores sobre o tema e marcaram a formação de muitos militantes do movimento negro.

A partir da década de 1980, novos estudos com orientações teóricas e metodológicas diferentes das décadas anteriores, influenciados principalmente pela Nova História Cultural e pela História Social Inglesa, fizeram emergir uma nova imagem da escravidão negra no Brasil. A segunda metade da década de 1980 foi especialmente fecunda para historiadores e outros pesquisadores que lançaram seus olhares para o escravismo, isso porque a comemoração do centenário da abolição criou um ambiente propício para se repensar e publicar obras a esse respeito. Como nos aponta Schwartz (2001), esse momento de comemoração levou os brasileiros a refletirem e a fazerem um balanço do passado nacional, mais especificamente sobre o período em que vigorou a escravidão e seus reflexos na sociedade brasileira após a abolição até os dias atuais. Ele próprio nos dá uma visão geral de como essa ocasião fez ferver o debate em torno do tema.

A cobertura da imprensa foi abrangente, movimentos políticos procuravam mobilizar a consciência negra e alguns líderes negros se pronunciaram contra qualquer comemoração do que, na opinião deles, parecia um evento vazio, dadas as desvantagens ainda sofridas pelos negros no Brasil. Não obstante, foram criadas inúmeras comissões nacionais para planejar uma série de eventos políticos e acadêmicos. Foram publicados mais de 100 livros, alguns clássicos e outros novos, com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e surgiram outras obras sem tal apoio. Realizaram-se grandes congressos e simpósios acadêmicos por todo o Brasil, e muitas publicações acadêmicas dedicaram edições inteiras à questão da escravidão na vida do Brasil. Durante pelo menos um ano, escravidão e raça chamaram a atenção dos brasileiros e dos brasilianistas de maneira inédita. (SCHWARTZ, 2001, p. 22-3)

As novas orientações historiográficas, juntamente com o contexto específico que dirigiu os olhares dos estudiosos de todo o país para a questão da escravidão, propiciaram a realização de uma série de pesquisas que renovaram esse campo de estudos. Uma nova visão

do escravo surgiu a partir desses trabalhos<sup>23</sup>. Passou-se a negar a coisificação e a vitimização dos cativos. Em contrapartida, os escravos que surgiram dos arquivos de pesquisa eram seres sociais ativos, agentes históricos capazes de agir e influenciar o mundo ao seu redor, capazes de elaborar inúmeras estratégias para facilitar suas vidas e diminuir sua dependência com relação aos seus senhores. Chalhoub é um desses que se posiciona de forma enfática contra a coisificação do escravo.

A violência da escravidão não transformava os negros em seres “incapazes de ação autônoma”, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. Acreditar nisso pode ser apenas uma opção mais cômoda: simplesmente desancar a barbárie social de um outro tempo traz implícita a sugestão de que somos menos bárbaros hoje em dia, de que fizemos realmente algum “progresso” dos tempos da escravidão até hoje. (CHALHOUB, 1990, p.42)

Dentro dessa nova perspectiva, descobriu-se que havia formas e espaços para o cativo experimentar certa autonomia, mobilidade e para se inserir dentro de variadas redes de sociabilidade. A relação senhor-escravo deixou de ser vista como uma relação dicotômica, antagônica. A partir de exaustivo trabalho com diversos tipos de fontes, descobriu-se que as relações escravistas não eram marcadas o tempo todo pelo enfrentamento, mas que havia espaços de negociação e de estabelecimentos de acordos entre senhores e escravos. Como nos lembra Reis e Silva (1989, p.7-8), “Ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos”. Além disso, outros tipos de vínculos, muitas vezes de natureza afetiva, se misturavam ao da dominação. Essa relação era fruto de uma realidade dinâmica que envolvia cativos e senhores, e não uma construção imposta unilateralmente, de cima para baixo, marcada apenas pelos desejos e vontades senhoriais.

Entre uma posição e outra ou mesmo misturando-se nas duas, libertos, nascidos livres e escravos, além é claro, dos senhores brancos, vivenciaram embates e negociaram acordos os mais diversos. Indignações, desconfianças, ódios e desejos de vingança conviveram com sentimentos opostos, expressos sinceramente ou

---

<sup>23</sup> Ver, por exemplo: ALGRANTI, Leila Mezan. *O feitor ausente. Escravidão urbana no Rio de Janeiro*. São Paulo: Vozes, 1988; MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo, 1988; LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, entre outros.

convenientemente representados, como afeto, amizade, fidelidade e gratidão. Nesse processo de convivência cotidiana, valores culturais, hábitos, práticas e representações foram impostos pelos vários agrupamentos sociais sobre os outros (é certo que de maneira mais recorrente sobre os menos poderosos), assim como incorporações ocorreram espontânea e pragmaticamente. (PAIVA, 2006, p. 93)

As necessidades da vida cotidiana, em muitos casos, provocaram aproximações entre senhores e escravos. Essas aproximações fizeram com que o mundo de um sofresse influência do outro. É nesse sentido que muitos estudiosos identificaram a existência de trocas culturais entre cativos e seus senhores e famílias.

Dentro das novas discussões sobre a atuação dos escravos e dos libertos como agentes transformadores da história, isto é, as formas que eles desenvolveram e aplicaram para conquistar alforrias e menos discriminação social, as clássicas reflexões de Gilberto Freyre tinham bastante a oferecer. Sobretudo no que diz respeito às trocas culturais realizadas no dia-a-dia das relações senhor/escravo, dentro de práticas as mais corriqueiras, como por exemplo nas brincadeiras de crianças, no preparo do alimento, nas práticas de “dengues, quindins e embelegos”, como ele próprio sublinha. (PAIVA, 2006, p.88)

Lara (1988) argumenta contra o uso do termo *violência* para qualificar as relações entre senhores e escravos. Ela afirma que noções como a de humanidade, justiça e violência são históricas, ou seja, variam no tempo e precisam ser entendidas a partir das concepções, das práticas, das representações presentes no mundo para o qual dirigimos nosso olhar. A historiadora se propõe, assim, a entender o lugar do castigo físico, as compreensões a seu respeito na sociedade escravista brasileira.

A partir da análise de fontes como os processos criminais e autos de inquirição de escravos fugidos, Lara entende que o castigo físico foi um elemento fundamental para o exercício do poder senhorial, nas práticas de exploração e dominação de escravos. O castigo físico exemplar garantia, assim, o controle que os senhores tinham sobre seus escravos. E vai além:

Assim, enquanto disciplina, o castigo não permanecia apenas a nível da dominação do escravo. Estava presente também no âmbito da produção e da continuidade da produção. O trabalho escravo, assegurado na sua continuidade pelo castigo, era por ele também controlado e disciplinado. A característica disciplinadora do castigo – que nem sempre era explicitada nos discursos coloniais – constituiu-se, no entanto, como elemento fundamental, pois permitia a conexão entre trabalho compulsório e produção lucrativa. (LARA, 1988, p.55)



A historiadora demonstra que o castigo medido, justo, corretivo e educativo não foi contestado na sociedade brasileira escravista. Objetava-se, sim, contra os excessos cometidos. Dessa forma, o castigo físico impôs-se como algo natural, inclusive para os escravos.

Realmente, o castigo físico exemplar não foi invenção dos senhores coloniais: ele pertencia a uma prática constante no mundo moderno, seja o metropolitano, seja o colonial [...]. Perpassado pelas conexões mais amplas, o castigo físico, medido, justo, corretivo, educativo, moderado e exemplar dos escravos mantinha sua especificidade: exercício do poder senhorial e reafirmação da dominação, ele estava ligado à reprodução de uma relação de exploração direta do trabalho. A exemplaridade marcava no corpo dos cativos a sua submissão, a sua condição de escravo, reafirmando a lei e o poder dos senhores em geral. Mas também marcava, reativava e dava condições de continuidade ao poder daquele senhor específico sobre aqueles escravos específicos, disciplinando e produzindo um trabalhador particular, num local de produção particular. Sua ação era disciplinadora, não só porque se constituía em meio para ordenar o trabalho, dividi-lo e regulá-lo mas também porque marcava, nos escravos, as regras de sua submissão, de sua condição de seres submetidos a uma dominação e exploração particulares. Enquanto estratégia e dispositivo para reprodução da exploração do trabalho, ele não foi apenas punitivo, mas esteve voltado para o futuro, prevenindo rebeliões, atemorizando possíveis faltosos, ensinando o que era ser escravo, mantendo e conservando os escravos, enquanto escravos continuamente. (LARA, 1988, p.96)

Dentro desse contexto de renovação operou-se também uma ampliação no conceito de resistência. Esse deixa de ser reduzido às rebeliões, fugas e atos violentos, mas passa a englobar quaisquer formas encontradas pelos escravos para facilitar e melhorar suas vidas. Dessa forma, resistência e acomodação deixam de ser conceitos antagônicos.

Inegavelmente essas são formas de resistência. Não estão abarcadas, porém, nem pelo binômio ação-reação, nem por uma classificação baseada na “violência”. Mais ainda: 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, defender seus interesses. (LARA, 1988, p. 345)

Chalhoub (1990, p. 40) ainda afirma que: “Para cada Zumbi existiu, com certeza, um sem número de escravos que, longe de estarem passivos ou conformados com sua situação, procuraram mudar sua condição de acordo com as estratégias mais ou menos

previstas na sociedade na qual viviam”. Longe de restringir a humanidade às ações criminosas cometidas pelos cativos através de resistência explícita, os escravos eram seres que, dentro de suas limitações, gerenciavam suas vidas, resistindo e se acomodando, capazes de elaborar e se apropriarem de estratégias dos mais variados tipos para a aquisição de privilégios ou mesmo para a conquista de sua alforria. O paternalismo, por exemplo, visto não apenas na perspectiva senhorial como sendo uma forma de dominação e estratégia para minar gradativamente a solidariedade existente entre os cativos, pode ser entendido, a partir do ponto de vista dos escravos, como um dispositivo para resistir ao processo de desumanização e para conquistar direitos e espaços de autonomia.

A vida no cativeiro não era marcada apenas pela vigilância, trabalho e açoites. Havia espaços para manifestações de tradições e costumes e para realização de práticas culturais. Reis (1983, p. 107) afirma: “As evidências são claras: o escravo africano soube dançar, cantar, criar novas instituições e relações religiosas e seculares [...]”. Pesavento (2006) ao se referir aos escravos, também destaca: “Os negros dançam, os negros celebram seus deuses, os negros se divertem”. Através de estratégias variadas os escravos conseguiram se expressar e preservar suas crenças e valores. Reis (1988, p.71), baseando-se na experiência baiana, demonstra que: “duas regras básicas de sobrevivência da religião afro-brasileira nos tempos da repressão eram a aliança com pessoas mais privilegiadas e a discrição”. Slenes (1999) nos mostra que características das construções de senzalas, como o fato de não terem janelas, eram comuns em habitações da África central, de onde veio maioria do contingente escravo para o Brasil. Poderíamos, assim, perceber na manutenção dessas características um respeito aos costumes e a possibilidade de preservação das tradições dos negros que aqui aportaram. Além disso, ele chama a atenção para o fato de que a presença do fogo sempre aceso dentro das senzalas, coisa que intrigava os visitantes e moradores das fazendas, é extremamente significativa. O fogo representava, simbolicamente, como na África, a ligação daquele lar com os lares ancestrais. Conclui a partir daí que a família escrava tinha condições de reproduzir, de alguma forma, o culto à linhagem, possibilidade que foi terminantemente negada por estudiosos anteriores.

A questão da constituição de família entre os escravos é outro ponto que merece destaque. Pesquisadores como Slenes, Hebe Mattos, Florentino e Goés<sup>24</sup> mostram que a

---

<sup>24</sup> Ver: SLENES, Robert. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999; FLORENTINO, Manolo; GOÉS, José Roberto. *A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c.1790-c.1850*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997; CASTRO, Hebe Mattos de. *Laços de família e direitos no final da*

existência e expressividade da família escrava são inegáveis e, também, que essa foi muito importante para a reprodução de identidades culturais africanas, mesmo no interior do sistema escravista.

A família cativa – nuclear, extensa e intergeracional – contribuiu decisivamente para a criação de uma “comunidade” escrava, dividida até certo ponto pela política de incentivo dos senhores, que instaurava a competição por recursos, limitados, mas ainda assim unida em torno de experiências, valores e memórias compartilhadas. Neste sentido a família minava constantemente a hegemonia dos senhores, criando condições para a subversão e a rebelião, por mais que parecesse reforçar seu domínio na rotina cotidiana. (SLENES, 1999, p.48)

Florentino e Goés (1997) perceberam que a família escrava possibilitava a organização interna da escravaria, assegurava ao senhor uma reprodução natural dos cativos e, a esses, abria um espaço maior de manobras, mesmo dentro dos limites impostos pela escravidão.

Além da formação de famílias, ao escravo abriam-se outras possibilidades relativas à conquista da liberdade. A visão mais recorrente é que as cartas de alforrias eram uma dádiva, concessão do senhor. Nem sempre foi essa a realidade. Paiva chama a atenção para o grande número de escravos que se valeram do direito costumeiro da coartação, ou seja, do pagamento parcelado da alforria, para conseguirem, conquistarem sua manumissão.

Contrapondo-se, portanto, à idéia de que as alforrias dependiam apenas da boa vontade dos proprietários, os processos de coartação demonstram bem como os maiores interessados, os escravos, conseguiram intervir nessas histórias. Eles ajudaram a moldá-las, assim como participaram efetivamente na construção da própria sociedade escravista colonial. Quando existiam, as cartas de corte, isto é, as atestações por escrito do combinado entre senhores e escravos, traziam as regras gerais e as especificidades dos acordos. Esses raros documentos evidenciavam a atuação intensiva dos cativos na busca da manumissão, mesmo sendo um registro eminentemente senhorial [...]. (PAIVA, 2006, p.168)

O grande número de alforrias pagas em parcelas atesta a real possibilidade de os escravos acumularem pecúlio. Sabemos dos variados tipos de trabalho que eram executados pelos cativos. Muito, como escravos de ganho, tinham grande mobilidade e autonomia, podiam trabalhar executando tarefas variadas: eram vendedores ambulantes, barbeiros,

carpinteiros, pedreiros, sapateiros, negros carregadores, mecânicos, oficiais de vários ofícios, lavadeiras, etc. No ambiente mais propriamente urbano o cativo podia ser empregado, também, em tarefas para as quais se exigia certa especialização, o que derruba os argumentos que sustentava ser o escravo um trabalhador incapaz de realizar tarefas mais complexas. Verifica-se, por exemplo, o trabalho escravo em manufaturas. Aliás, a especialização do escravo era muito valorizada nas cidades.

O escravo de ganho trabalhava “por conta própria”, mas deveria levar parte do rendimento de sua jornada para seu proprietário, além de prover o seu próprio sustento. Depois de entregar ao seu senhor a quantia combinada que lhe era de direito, o escravo poderia ficar com o restante. Essa era uma regra respeitada pelo senhor embora não houvesse algum tipo de lei que a garantisse. Podiam, até mesmo, dependendo da autorização do senhor e do Estado (que o regulamentava), morar separado de seu dono. Para o escravo, ir ao ganho significava uma maior possibilidade de conseguir juntar dinheiro e, assim, conseguir comprar sua liberdade. Conseguiam, também, maior mobilidade e flexibilidade. Para os senhores, colocar um escravo ao ganho podia ser uma grande vantagem na medida em que se livravam do custo do sustento do escravo, dos gastos que impunha a tarefa de fiscalização, além da possibilidade de conseguir uma renda líquida.

No ambiente mais tipicamente rural, temos conhecimento da prática de se conceder um pedaço de terra aos escravos e permissão de cultivá-la em determinados dias. Os frutos seriam de propriedade do cativo e esse teria a possibilidade de vendê-los e, assim, acumular pecúlio.

Enfim, afirmar o escravo como sujeito significa dizer que ele negociava, resistia, estabelecia redes de sociabilidade, conquistava espaços de autonomia e mobilidade, buscava e conquistava sua liberdade e elaborava estratégias as mais variadas para transformar a vida em cativo menos árdua. Não é negar a dureza do cativo, mas entender as várias dimensões e a complexidade da vida escrava no Brasil.

Acordos, mobilidades, afetos sinceros ou teatrais não amenizam, nem idilizam os rigores da vida dos escravos e libertos na Colônia. Ao contrário. A relativa autonomia e os pequenos poderes experimentados por eles, particularmente nas áreas urbanas, devem impedir que, a posteriori, esses homens e mulheres sejam eleitos vítimas indefesas de um sistema cruel. Versões simplórias como essa desconsideram as variadas e cotidianas maneiras que eles próprios desenvolveram de gerenciar suas vidas dentro do sistema escravista desenvolvido na Colônia portuguesa do Novo Mundo. Insistir na ação absoluta de vitimizar é retirar da escravidão a história e é, também, considerar o tema em perspectiva anacrônica. É, ainda, afirmar de maneira silenciosa e equivocada a incapacidade de escravos e

libertos de criarem possibilidades e oportunidades de tratarem de suas vidas, diminuindo a dependência com relação aos proprietários. E com relação a esses últimos, que eram muitas vezes negros e mestiços, é desconhecer a pluralidade e, por vezes, a sutileza das fórmulas que eles empregaram para manter o domínio sobre seus subordinados. Fórmulas que praticaram, inclusive, a tolerância e que para melhor legitimar-se trocaram as chibatas e troncos por diálogos, acertos individuais e coletivos, proximidade cotidiana e promessas de libertação. Aqui também não é procedente tomar os cativos como ingênuos seres enganados pelos ladinos senhores. Houve ganhos de ambas as partes, assim como leituras diferentes de situações foram processadas por escravos, por proprietários e por libertos. (PAIVA, 2006, p.239)

### 3.2 - Escravidão e Ensino de História

O estudo da história da escravidão negra no Brasil está hoje inserido em um conjunto mais amplo de orientações e políticas públicas para o ensino básico e, em especial, para o ensino de história. Essas orientações são influenciadas pelas inovações historiográficas e do campo educacional e também pelas demandas do tempo presente que se articulam às novas finalidades para o ensino de história.

Em primeiro lugar, busca-se romper com a estrutura eurocêntrica que há muito vem guiando e estruturando o ensino de história no Brasil. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional postula que:

Parágrafo 4º - O ensino de História no Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e européias.

Na mesma direção, a nova proposta curricular de História para o estado de Minas Gerais (2005, p.7) destaca que:

Neste atual contexto político, social e educacional, é atribuído ao ensino da história o papel de formar um novo cidadão que, dentre outras características, seja capaz de compreender a história do país e do mundo como resultante de múltiplas memórias, originárias da diversidade das experiências humanas, em oposição ao entendimento até então dominante de uma memória unívoca das elites ou de um passado homogêneo.

Afirma ainda que o documento proposto pelo MEC, os PCNs,

(...) demonstra sensibilidade relativa à dinâmica de constituição e interação da diversidade das culturas nacionais e mundiais e propõe rupturas com uma história centrada na formação de um determinado tipo de representação de nacionalidade, assim como numa história centrada na cultura branca européia.

Busca-se compreender, dessa forma, o papel de diferentes povos e etnias na formação do país e destaca-se a necessidade de se propagar outras memórias até então pouco presentes na memória histórica e coletiva da sociedade brasileira, assim como a desconstrução

de outras, que por sua vez contribuem para a formação de visões preconceituosas e estereotipadas sobre a diferença. A partir desse entendimento, coloca-se em foco a questão da alteridade e do papel da educação formal na luta contra a discriminação racial no Brasil.

Percebemos, nos diferentes volumes do PCNs e em outras disposições legais, a busca por uma educação que promova e estimule a convivência pacífica entre diferentes tradições, crenças e práticas culturais que estão presentes na sociedade brasileira. A educação visa, dessa forma, a tolerância e o respeito à diversidade. Para além do reconhecimento e do respeito, objetiva-se a valorização dessa pluralidade cultural, o que pode ser comprovado pela adoção do tema transversal “Pluralidade Cultural” pelos PCNs.

Juntamente com essas direções, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica através da lei 10639/2003. Essa iniciativa ajuda a tornar efetivo o rompimento com a história eurocêntrica ainda presente nos estabelecimentos formais de ensino e a reforçar o papel dos povos africanos na formação do Brasil.

O estudo da escravidão negra no Brasil precisa ser, portanto, permeado por essas direções mais gerais. Acreditamos na necessidade de se conhecer e problematizar as representações que os alunos têm sobre os negros na história do Brasil, já que essas podem servir para reforçar atitudes de discriminação e desrespeito ao negro.

Levando em conta as novas interpretações historiográficas sobre a escravidão e também as novas diretrizes para a formação histórica de crianças e adolescentes no Brasil, entendemos que se faz necessário enfatizar outros aspectos da escravidão, além do econômico. O escravo precisa ser visto como agente histórico capaz de influenciar o mundo à sua volta e não apenas ter o seu papel restringido, na sociedade brasileira, ao de força de trabalho. É necessário não considerar o tema da história da escravidão no Brasil levando em conta apenas suas implicações econômicas, mas também sua dimensão social, cultural e política. Isso significa desconstruir a visão do escravo vitimizado e coisificado tão presente e arraigada no imaginário social.

O processo de desconstrução, em sala de aula, de representações acerca do negro e seus modos de vida na nossa história foi focado em estudo realizado por Siman (2005)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Trata-se de uma pesquisa longitudinal, apoiada pela Fapemig e realizada no segundo semestre de 2001. Os seus resultados podem ser consultados em artigos publicados por Siman, como: SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. *Cadernos Cedes*, vol.25, n. 67, p. 348-364, 2005 e SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel das representações sociais na construção do conhecimento histórico pelos alunos e na formação das identidades sociais. In: II Encontro internacional Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino, 2003, Belo

Reconhecendo a importância de se levar em conta as representações dos alunos em sala de aula, Siman destaca a influência dessas na construção de novas aprendizagens e identidades e discute a influência da educação histórica nesse processo.

Ou seja, na relação sujeito/objeto inerente a todo ato de conhecer, o quadro conceitual ou marco assimilador do sujeito desempenha um papel fundamental na seleção, organização e na construção de sentidos das informações com as quais o sujeito entra em interação. (SIMAN, 2005, 350-51)

Para a realização desse projeto foi desenvolvido um trabalho com a quarta série do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG pela professora Soraia Freitas Dutra. Em sala de aula, ao se abordar o tema dos negros na história do Brasil, buscou-se, portanto, desconstruir, por meio de procedimentos de problematização, as representações das quais os estudantes eram portadores e possibilitar a eles a construção de novos conhecimentos históricos baseados em uma concepção mais plural e complexa a respeito da presença do negro na formação do Brasil. Visava-se, além de contribuir para a construção de novos conhecimentos, disponibilizar outras referências para a construção identitária dessas crianças.

Em primeiro lugar, antes de se trabalhar o tema em sala de aula, foram identificadas, através de uma atividade diagnóstica<sup>26</sup>, as representações dos alunos acerca do “modo de vida dos negros no Brasil”. Neste momento, as crianças construíram representações do tema que apontavam ser a vida do negro limitada à escravidão e ao castigo. É interessante notar que, do total de 36 crianças, 56% representaram o trabalho escravo, 33% enfocaram o castigo, sendo que aproximadamente 17% fizeram representação do negro trabalhando e apanhando ao mesmo tempo.

Mas qual foi a imagem do escravo projetada por esses estudantes em suas produções? Quanto ao tipo de trabalho realizado, notou-se uma relativa variedade, mas todas as modalidades, de uma forma ou de outra, estavam ligadas ao trabalho manual sofrido. A grande maioria das crianças relacionou o negro à escravidão e essa à violência física. A sociedade escravista foi, dessa forma, representada como fundamentada no trabalho constante, sem momentos de descanso. Na maior parte das cenas desenhadas, os instrumentos de tortura estão presentes e destacados, sendo os mais comuns as correntes e o chicote. As expressões

---

Horizonte. II Encontro internacional Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino. Campinas, São Paulo: Gráfica Faculdade Educação/ Gráfica Central UNICAMP-, 2003.

<sup>26</sup> Foi solicitado aos alunos que fizessem uma representação do negro e seus modos de vida e, em seguida, que escrevessem frases explicativas de seus desenhos.

faciais do negro são de sofrimento: estão machucados, chorando ou suando. O poder é exercido pelo branco colonizador, dono da terra e do próprio escravo. Não há, nesses trabalhos, a existência de leis regulando as relações entre senhores e escravos. Dessa forma, essas representações fizeram surgir a imagem de um escravo vitimizado, passivo, sem outras possibilidades de vida, totalmente submetido ao seu senhor. Nota-se que dentre os alunos pesquisados apenas um fez algum tipo de referência a formas de resistência. No caso, foi desenhado um escravo que tentava destruir as correntes com as quais estava preso, expressando possivelmente a intenção de fuga.

Siman nota que, ao construírem suas representações, os alunos acabaram por mobilizar tantas outras representações das quais são portadores e com as quais tiveram contato.

Muitas das crianças, em seus desenhos, deram às cenas de castigo uma centralidade espacial: no centro um tronco ao qual o negro encontra-se acorrentado, apanhando do branco/feitor. Essas imagens não deixam de evocar a famosa pintura de Debret de 1835, intitulada “Execução da pena do açoite”. Sua reprodução pode ser vista nos livros didáticos, nos filmes, nas séries televisivas, nas exposições de museus; tornou-se, no caso em estudo, o que Saliba (1999, p.434-452) denominou de imagem canônica. (SIMAN, 2005, p.357)

E ainda ressalta: “Parece que para essas crianças o trabalho forçado por meio do uso do castigo, longe de significar medidas exemplares, ‘sintetiza’ o que foi a vida do negro no Brasil” (SIMAN, 2005, p.57). Se, por um lado, ser negro era ser escravo, por outro, ser escravo significava viver sob permanente situação de opressão, trabalho e violência. Nessas atividades não houve espaço para se representar aspectos culturais da vida do negro e nem mesmo momentos de convivência pacífica entre senhores e cativos.

A partir dos resultados obtidos pela análise dessa primeira atividade procurou-se elaborar uma estratégia de intervenção pedagógica que ajudasse os alunos a reavaliarem e desconstruírem suas representações. As atividades desenvolvidas daí em diante, em sala de aula, visaram possibilitar que as crianças, através do estudo de evidências históricas variadas e da ação mediadora da professora, entrassem em contato com o passado escravista sob uma perspectiva mais plural e complexa e com suas manipulações no presente<sup>27</sup>. Com essa ação

---

<sup>27</sup> Para desenvolver o tema “O negro e a escravidão no Brasil” em sala de aula, a professora utilizou o estudo de textos; iconografias; gráficos sobre a situação do negro hoje em dia; depoimentos colhidos entre familiares a respeito de suas origens; visita à exposição “Brasil 500 anos”; objetos da cultura material do período escravista e



esperava-se que os estudantes percebessem que o negro não ficou limitado à condição de escravo e que mesmo os escravos não podem ser considerados objetos, mas sim sujeitos capazes de elaborar estratégias, as mais variadas, que lhes proporcionavam um cotidiano mais diverso e complexo do que geralmente se imagina. Além disso, buscava-se fazê-los compreender que os cativos resistiram através de formas que vão desde as mais sutis às mais diretas e explícitas; que, em sua condição de escravos, os negros recriavam suas práticas materiais, culturais e religiosas em contato com outras culturas; que, no universo sociocultural ao qual os alunos estão imersos, essas práticas culturais estão presentes e em constante processo de mudança.

Após a intervenção pedagógica, foi solicitado que os alunos fizessem a mesma atividade que já haviam feito no primeiro momento de estudo do tema em destaque. A partir da análise dessa segunda atividade pôde-se perceber que houve tanto a permanência quanto a desconstrução de representações.

Por um lado, observou-se que a maioria dos estudantes acrescentou novos elementos às suas imagens, abandonando, em alguns casos, certas visões estereotipadas em favor de um discurso mais complexo sobre a vida do negro. Por outro, foi percebido que algumas imagens foram resistentes e permaneceram nos desenhos e discursos; por exemplo, a idéia da extrema violência física a qual o escravo foi submetido no seu dia-a-dia, através de instrumentos de castigo e tortura variados.

A vida do negro na África, ausente nas representações anteriores, apareceu sob duas formas: sob a forma idealizada (o negro viveria livre e feliz em sua terra natal) e, em uma pequena parcela, de maneira mais próxima ao conhecimento histórico com o qual entraram em contato durante o desenvolvimento da temática, baseado nas visões historiográficas mais recentes. Uma outra parte dos alunos não assimilou a história dos africanos antes desses virem para o Brasil como escravos. Nesses casos a história do africano parece ter surgido a partir do momento em que foram forçados a entrar no navio negreiro ou quando aportaram no Brasil.

Nessa segunda etapa, do total de 29 alunos, 13 incluíram instrumentos de tortura em seus desenhos. Se compararmos com a primeira atividade, na qual aparecem em 16 representações, poderíamos pensar que não houve processo de transformação dessas representações. No entanto, pode-se observar que junto com 7 crianças que continuaram a

associar trabalho e castigo, outras 7 iniciaram um processo de desconstrução dessas imagens. Foram também 7 crianças que desfizeram a relação trabalho/violência/castigo. Essas apontaram a resistência escrava como um elemento que fez parte das relações escravistas, embora entendendo a resistência no sentido mais tradicional. Apenas 1 criança conseguiu expressar a complexidade das relações sociais atuais que seriam resultante do passado colonial e escravista.

Ao final do trabalho, apesar de todo esforço empreendido no sentido de desconstruir as representações do escravo como coisa e vítima, muitas ainda permaneceram. No processo de desconstrução de outras, nem todos passaram a atribuir os mesmos significados à vida do negro em nossa história. Por um lado, Siman (2005) questiona a eficácia das intervenções e práticas pedagógicas, por outro, reflete sobre o fato de representações muito cristalizadas poderem se transformar em verdadeiros obstáculos para novas aprendizagens. Para a pesquisadora há indícios de que representações sociais relacionadas a mitos e herança histórico-cultural das sociedades podem tornar-se resistentes; dessa forma, ela afirma a necessidade de voltarmos os olhos para as representações sociais de nossos alunos se desejarmos contribuir, por meio da educação histórica, para a formação de novas identidades e de novas relações sociais no presente.

Siman chama a atenção para a necessidade de analisarmos outros instrumentos de difusão de representações do conhecimento histórico que servem para cristalizar imaginários e supõe que as crianças pesquisadas travavam contatos com produções fílmicas e televisivas a respeito dessa temática.

O universo escravo sempre constou do elenco de predileções dos autores e produtores de novelas de cunho histórico. Portanto, faz-se necessário estudar as diferentes redes de formação das representações sociais, não nos esquecendo que essas guardam igualmente relações com o conhecimento de cunho acadêmico e escolar, veiculado por meio dos manuais didáticos a que os alunos e suas famílias têm e tiveram acesso em suas trajetórias escolares [...].(SIMAN, 2005, p.362)

### **3.3 - A escravidão negra nos livros didáticos de História**

Fonseca (2006) redigiu importantes observações acerca da apropriação que os livros didáticos fizeram do tema da escravidão após a abolição, a partir do início do século XX. A escolha do livro didático como fonte se deu, sobretudo, por ser ele o material impresso

que está mais próximo das práticas escolares, de maneira a influenciá-las diretamente. Já vimos no primeiro capítulo, através de estudos como o de Siman (2001), Vartuli (2006) e mesmo de Fonseca (2001), que os livros didáticos são instrumentos eficazes que muito contribuem para a formação de imaginários relacionados a temas históricos. Além disso, Fonseca (2006) sublinha que essa é uma fonte que pode ser recapturada por relatos de uma memória escolar que precisa apenas ser estimulada.

A historiadora mostra que os livros didáticos de História da primeira metade do século XX acabaram acompanhando a tendência historiográfica nacional, marcada nesse momento pelo seu traço tradicional, comumente chamado de positivista. Dessa forma, os materiais didáticos destacavam uma história essencialmente política e militar com um tom épico e exaltante dos grandes feitos da nação. Nesse contexto, não seu muito destaque à questão da escravidão no Brasil. A menção a esse tema foi feita de forma pontual, como um elemento necessário para se explicar a organização açucareira no Brasil, embora não fosse essa a tônica do momento, quando os autores dos livros abordavam a escravidão e procuravam mencionar o triste destino dos negros que aqui eram transformados em escravos. Fonseca (2006, p.93) sublinha que: “O tom dado aos textos, no entanto, aproximava-se muito mais de um discurso piedoso de fundo cristão, inclusive nas referências às manifestações da resistência, como a formação de quilombos”. Ela faz a citação de um trecho do livro História do Brasil, de Rocha Pombo, que ilustra bem essa interpretação.

Além disso, encontramos nos livros desse período uma exaltação a princesa Isabel, a quem se deveria o mérito da abolição da escravidão, como a redentora dos terríveis sofrimentos dos escravos. A responsabilidade pela existência dessa instituição seria reservada, de forma bastante sutil, aos próprios negros africanos que já em suas nações de origem escravizavam seus semelhantes. Os negros africanos seriam, assim, vítimas de sua própria inferioridade diante do branco. As qualidades que eram reconhecidas nos africanos estavam relacionadas à esperteza, força física, obediência, cordialidade, etc.

Esses materiais, publicados até metade do século XX, quando raramente destacavam ações dos escravos fora do mundo do trabalho, referiam-se unicamente às lutas no quilombo de Palmares. Não se valorizavam outras dimensões da vida dos cativos que não fossem aquelas relacionadas necessariamente ao universo do trabalho pesado, ao suplício dos castigos e da violência física.

Nesse período os livros didáticos quase não apresentavam imagens sobre o negro e sobre a escravidão. Quando o faziam, incluíam algumas gravuras de Debret e Rugendas de forma descontextualizada.

A partir da década de 1960, houve uma renovação no campo das ciências sociais e novas interpretações historiográficas surgiram. No entanto, essa renovação não resultou em modificações relevantes na forma de se trabalhar o tema da escravidão pelo ensino de História através dos livros didáticos. Análises realizadas dentro do ambiente acadêmico que se valiam do referencial do marxismo foram barradas pelo regime militar para que não aparecessem nos textos didáticos. A escravidão continuou sendo um tema de segunda ordem, tratado a partir das características tradicionais que guiaram a produção dos materiais antes desse momento.

A pequena diferença entre a primeira metade do século XX e a produção a partir de 60 foi uma introdução maior de imagens relacionadas ao tema. Ainda com predominância de imagens das obras de viajantes estrangeiros que estiveram no país no século XIX, essas não vinham acompanhadas de nenhuma discussão crítica ou proposta de análise, assim como não havia interação dessas com o texto escrito, ou seja, foram apropriadas como meras ilustrações do conteúdo em questão.

A partir do processo de redemocratização política no Brasil, início da década de 1980, as renovações acadêmicas acabaram por influenciar e direcionar a elaboração de alguns livros didáticos de História. A escravidão passou a ser analisada a partir de seu papel na economia mercantilista, ressaltando-se a importância fundamental do tráfico negreiro e de seus lucros como impulsionadores da introdução dos escravos africanos no Brasil.

Nesses livros, o escravo era sempre visto como coisa, mercadoria e mão-de-obra, inclusive através das imagens que vinham acompanhando os textos. Os cativos só deixavam de carregar esses atributos quando lutavam contra a escravidão, mais uma vez na forma de formação de quilombos. Aos negros, escravos ou não, eram negadas as possibilidades de outras atividades e ações no cotidiano de suas vidas. As formas de resistência ficavam restritas àquelas que envolviam violência ou fuga e formação de quilombos. Essas seriam as únicas formas reais, eficazes de se resistir à escravidão.

A idéia dos três “pês” foi marcante no ensino na década de 1980. No livro *História da sociedade brasileira*, de Chico Alencar e outros, afirmava-se que em troca do seu trabalho os escravos recebiam três “pês”: pau, pano e pão.

Fonseca (2006) destaca que afirmativas como aquelas que diziam ter o negro entrado na sociedade brasileira como cultura esmagada e dominada excluíram outras possibilidades de inserção dessa população na sociedade do Brasil desde a época colonial e, de tão arraigadas em nossa forma de perceber a escravidão, dificultam, ainda nos dias atuais, a aceitação de outras interpretações historiográficas no ensino de História.

Enfim, Fonseca (2006) volta-se para os livros mais recentes. Ela percebe, no entanto, que a renovação da forma de se trabalhar com a escravidão, surgida, sobretudo com o revisionismo a partir de 1980, é muito mais presente em coleções paradidáticas do que nas didáticas, lembrando que as primeiras são elaboradas geralmente por especialistas no assunto. A historiadora assinala uma resistência em abandonar a visão de coisificação e vitimização do escravo, mesmo em obras que demonstram preocupação com a questão da renovação historiográfica. Mesmo coleções que propõem uma abordagem a partir da história do cotidiano e das mentalidades, como é o caso da coleção *Cotidiano e Mentalidades*<sup>28</sup>, enfatiza situações em que o escravo está ligado ao trabalho em sua forma mais bruta, aos castigos, à violência e ao sofrimento, versão que é reforçada pela seleção iconográfica exibida nos livros.

Ao analisar a coleção citada acima, Fonseca (2006) observa que a escravidão é abordada em dois capítulos: um referente ao tráfico negreiro e o outro à sociedade mineradora. Em ambos os capítulos, na seção denominada “Cenas cotidianas”, somente a brutalidade do trabalho é levada em conta quando se fala da vida cotidiana dos cativos. Todas as imagens apresentadas no capítulo referente ao tráfico negreiro mostram cenas de tortura, castigos, fuga e aprisionamento. Não é feita nenhuma menção a outras atividades que, sabemos, eram realizadas pelos escravos nas regiões mineradoras ou no litoral brasileiro. Não aparece, também, nenhuma palavra ou imagem relacionada a outros aspectos da vida cotidiana como as festas, manifestações religiosas, batuques, etc.

Outras coleções, publicadas depois de 1997, mesmo que abordem a questão da escravidão de forma mais ampla, provavelmente influenciadas pelo lançamento dos temas transversais dos PCNs, dedicam pouco espaço a renovações que apresentam o negro, escravo ou forro como sujeito e agente social ativo. Quanto à iconografia, ainda há uma predominância das gravuras produzidas pelos viajantes no século XIX.

Fonseca (2006) percebe que a coleção *História Temática*<sup>29</sup> apresenta uma maior abrangência do tema da escravidão e que privilegia a abordagem de aspectos culturais ligados à presença africana no Brasil; no entanto, algumas idéias enrijecidas ainda permanecem, por exemplo a predominância de práticas de resistência vinculadas à violência.

---

<sup>28</sup> DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. *História: cotidiano e mentalidades*. São Paulo: Atual, 2005.

<sup>29</sup> MONTELATTO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto. *História temática*. São Paulo: Scipione, 2000.

Costa (2005) analisou três livros didáticos de História da sexta série do ensino fundamental: *Os Caminhos do Homem*, de Adhemar Marques, Editora Lê<sup>30</sup>; *História*, de José Roberto Martins Ferreira, Editora FDT<sup>31</sup> e *História Integrada*, de Cláudio Vicentino, Editora Scipione<sup>32</sup>. Os dois primeiros livros são de 1991 e o terceiro de 1995. O objetivo da pesquisadora era identificar as representações e significações construídas em torno das imagens sobre a escravidão veiculadas por esses materiais.

Nos livros foram encontradas 27 imagens sobre a escravidão africana no Brasil, na maioria de autoria de Debret e Rugendas<sup>33</sup>. Costa (2005) observa que a grande maioria representava cenas dramáticas e aspectos negativos da vida do cativo desde o período colonial até o imperial: castigos corporais, fugas e torturas. Eram raríssimas aquelas que mostravam alguma expressão da cultura do escravo.

Ao analisar a relação entre o texto e as imagens, a pesquisadora percebeu que as gravuras reproduzidas corroboravam com os discursos verbais. As imagens estariam dispostas de modo a “explicar” a trajetória de vida dos escravos africanos, que é explicitada no texto.

Assim como os textos, as imagens interpretam a escravidão africana de acordo com a tendência historiográfica da década de 1960. No discurso, priorizam-se as estruturas econômicas. Dessa forma, apresenta-se um escravo passivo, massacrado pelo sistema, identificado como coisa, mercadoria, objeto e simples peça móvel, sem nenhuma possibilidade de autonomia. As imagens reproduzidas reforçam o curso de vida sofrida dos cativos, reduzindo o escravismo a momentos de permanente dor. É relevante o fato de que um dos capítulos que aborda o tema da escravidão no livro de Ferreira Martins recebeu o título de “Escravidão, o sofrimento que produz riqueza”.

Partindo da informação de que os três livros são da década de 1990, percebemos que essas imagens da escravidão formaram professores que hoje estão ativos na sala de aula, formaram também pais, tios e irmãos mais velhos que poderão ajudar os alunos dos nossos

<sup>30</sup> MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio Costa; FARIA, Ricardo de Moura. *Os caminhos do Homem*. Vol.2. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

<sup>31</sup> FERREIRA, José Roberto Martins. *História*. Vol. 2. São Paulo: FDT, 1991.

<sup>32</sup> VICENTINO, Cláudio. *História integrada: o mundo da Idade Moderna*. São Paulo: Scipione, 1995.

<sup>33</sup> As imagens encontradas nesses três livros didáticos foram: *Moagem de cana*, de Benedito Calixto; *Engenho de açúcar*, de Rugendas; *Trabalho nos centros*, de Debret; *Ciclo do ouro*, de Amoedo; *Lavagem do ouro*, de Rugendas; *Negros na moenda*, de Debret; *Um engenho*, de Henry Koster; *Engenho*, de Georg Marcgraf; *Extração de diamantes*, de Carlos Julião; *Retorno de um funcionário à sua chácara*, de Debret; *Família de fazendeiro*, Rugendas; *Mercado de escravos*, de Debret; *Comércio com chefe africano*, autor não identificado; *Prisioneiros*, autor não identificado; *Escravos à venda*, de Harro Harring; *Mercado de escravos*, de Rugendas; *Açoite*, de A. Agostini; *Açoite em público*, de Rugendas; *Negros no tronco*, de Debret; *Castigo ao escravo*, de Debret; *Castigo*, de Debret; *Fuga*, de A. Agostini; *Capitão do Mato*, de Rugendas; *Zumbi*, de Antônio Parreiras; *Batuque*, de Rugendas; *Coroação da rainha negra*, de Carlos Julião e *Festa de N. S. do Rosário*, de Rugendas.

dias a estudar e a debater esse tema com eles. Afinal, as representações sociais não são formadas também através da interação, nas conversas do dia-a-dia?

Ao final do ano de 2005 foi defendida a dissertação de mestrado realizada por João Bernardo da Silva Filho na qual se procurou analisar e comparar os discursos verbais e iconográficos sobre os negros na história do Brasil em três edições dos livros didáticos de História elaborados por Nelson Piletti e seu irmão Claudino Piletti: de 1986, de 1997 e de 2001<sup>34</sup>. Segundo o pesquisador, a investigação procurou responder fundamentalmente a uma questão: qual história os livros didáticos que são muito utilizados em sala de aula narram sobre os negros na conformação da história nacional? É válido ressaltar que, em 2001, segundo dados fornecidos pelo PNLD e pela Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS), os livros de autoria dos irmãos Piletti foram os mais vendidos e distribuídos pelo governo.

Silva Filho (2005) procurou identificar mudanças e permanências nos discursos dos irmãos Piletti e como essas se articulavam com as mudanças no campo historiográfico. Nos livros selecionados foram explorados os textos, as imagens e as atividades propostas para os alunos.

Na edição de 1986 percebe-se uma clara reação à tese de Gilberto Freyre sobre a existência de uma democracia racial no Brasil e um alinhamento com tendências marxistas dos anos 70, representada no Brasil, sobretudo, pela Escola Paulista. Essa denunciava a utilização da violência física contra o cativo como forma básica de controle do contingente escravo. O enfoque tradicional recaía sobre o tráfico, sobre a escravidão e sobre a resistência. Junto com esse discurso, os movimentos dos negros e as lutas contra a discriminação no século XX foram abordados.

O pesquisador afirma que Piletti, ao enfatizar e abordar o tema da escravidão a partir de um tom dramático, acabou por vitimizar os negros. O excesso de discursos, tanto verbais quanto iconográficos, sobre a violência, fez prevalecer a vitimização e a idéia de inferioridade do negro.

Alguns castigos mais conhecidos foram o tronco, em que os negros eram presos pelas canelas para serem açoitados com o bacalhau, espécie de chicote que abria fendas profundas em seus corpos, onde muitas vezes se colocava o sal; [...] A

---

<sup>34</sup> Edições analisadas: 1ª) PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986. 2ª) PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida*. Brasil: da Pré-História à Independência. v.1. São Paulo: Ática, 1997. 3ª) PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida integrada*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2001.

castração, a amputação de seios, a quebra de dentes com martelo e o emparedamento vivo também eram empregados para castigar as faltas consideradas mais graves. (PILETTI, 1986, p. 64)

O escravo foi visto como coisa, mercadoria e controlado pelos senhores latifundiários que recorriam sempre à violência. Quase não se menciona aspectos da vida cotidiana dos negros e quando esse aspecto é levado em conta, é marcado sempre pela centralidade do tema da escravidão. A resistência é restringida à prática da formação de quilombos.

Silva Filho aponta que há uma ligação entre certos tipos de discursos e a criação da imagem de um escravo amorfo, incapaz.

[...] um discurso que atua exclusivamente no âmbito da dramatização, caracterizado por estruturas simplificadas, mas impactantes e de fácil apreensão pelo senso comum, pouco voltado, no entanto, para a reconstrução da vida dos negros, tanto na fase em que africanos e seus descendentes foram escravos como após a abolição da escravidão. (SILVA FILHO, 2005, p.81)

Na edição de 1997, a autoria, assim como fez na edição de 1986, aborda o tema do negro na história colonial e imperial do Brasil com o foco sobre o tráfico, a escravidão e a resistência. Finaliza-se, tal como feito anteriormente, explorando o tema do preconceito e discriminação racial. Dessa forma, ainda sob influência da escola de Sociologia de São Paulo, e também dos movimentos e militantes negros, a autoria mantém a denúncia do mito da democracia racial.

Embora haja transformações, principalmente no que diz respeito à maior valorização do aspecto social em detrimento do econômico e da introdução da participação do negro na formação econômica do país, a estrutura narrativa se mantém quase intacta.

Não há a preocupação de se de resgatar aspectos da vida dos negros para além da experiência do escravismo. Ao lado da ênfase na violência, destaca-se a destruição dos costumes africanos na colônia. A dramática vinda dos negros para o Brasil e o sofrimento, fruto da condição de ser escravo, são bem ilustrados e traduzidos na reprodução de trechos do poema “Vida de escravo”, de Rafael de Carvalho.

Ao avaliar a dramaticidade utilizada pelos autores do livro ao abordar o tema da escravidão, Silva Filho (2005) aponta para possível intenção dos irmãos Piletti em dialogar com os leitores, sensibilizando-os pelos crimes cometidos pelos colonizadores.



A resistência continua a ser abordada em seu sentido tradicional:

Sabe-se em todo caso, que além das rebeliões e das fugas, uma das maneiras que muitos negros encontraram de escapar do cativeiro foi a morte [...]. O suicídio era quase desconhecido na costa africana; no Brasil, tornou-se comum entre os escravos. (PILETTI; PILETTI, 1997, p.72)

Houve, também, a idealização do quilombo como símbolo de liberdade e resistência e a valorização das representações construídas acerca do quilombo de palmares<sup>35</sup>. Introduziu-se, inclusive, trechos da letra do samba-enredo da escola de samba Mangueira, apresentado no carnaval de 1988.

Rei Zumbi  
Lá na terra dos Palmares  
Vive Zumbi, nosso rei  
É um negro belo e forte  
Como um deus africano  
[...]

Palmares não tem senzala  
Palmares não tem feitor  
Eu não quero ser escravo  
Não quero mais ter senhor.

(trecho de letra do samba-enredo da escola de samba Mangueira – Carnaval 1988, citado por PILETTI; PILETTI, 1997, p.75)

Continuou-se a vitimizar os escravos, representá-los como seres totalmente subordinados aos desejos e vontades de seus senhores. Negros eram sempre escravos; brancos, sempre livres.

---

<sup>35</sup> Para saber mais sobre a complexa estrutura dos quilombos no Brasil e sobre o mito construído em torno de Palmares, ver: GOMES, Flávio dos Santos. *Palmares. Escravidão e liberdade no Atlântico Sul*. São Paulo: Contexto, 2005; CHALHOUB, Sidney. *Os mitos da abolição: trabalhadores-escravos*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991; REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). *Liberdade por um fio: histórias dos quilombolas no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; Repensando Palmares. In: SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru: EDUSC, 2001; TURINI, Leide Alvarenga. “Pontas de icebergs na reflexão sobre as experiências dos trabalhadores escravos no Brasil”. *Olhares e trilhas*, Uberlândia: v. 4, n. 4, p.135-149, 2003.

Os irmãos Piletti não conseguiram se desvencilhar do discurso historiográfico narrativo sobre o escravismo, em que mantiveram permanências: do branco superior e do negro inferiorizado; das formas de apropriação do negro assujeitado pelo europeu colonizador; e da representação da miscigenação privilegiando os brancos. Ao final do capítulo, a autoria, atualizando a representação de um “mercado de escravos”, desenhou uma imagem, em charge, da apropriação de negros como “mercadorias”, em um supermercado, por um indivíduo branco. (SILVA FILHO, 2005, p. 103)

Na última edição analisada, a de 2001, a autoria continuou não enfocando a vida dos negros. O discurso sobre os negros, baseado em uma perspectiva histórica que vai além do sistema escravista e que aborda a complexidade de sua vida cotidiana, que o resgata como agentes da sociedade em que viveram ainda foi ocultado. As múltiplas experiências socioculturais dos negros, que transcendem a experiência de trabalho, castigo e resistência, não foram contempladas.

Silva Filho percebe que há certo apagamento da história do escravismo. Há representações sobre o escravo diluídas em um discurso verbal que enfoca situações relativas aos interesses dos dominadores. Quando analisa o capítulo que aborda a atividade e a sociedade mineradora, Silva Filho destaca:

A ausência, no capítulo, de um discurso verbal relativo à população negra e à sua vida na sociedade mineradora, pareceu-nos confirmar a hipótese de que a autoria interpretou que, no decorrer da nossa história, ser negro e escravo se tornou uma condição pejorativa e, portanto, passível de apenas ser mencionada no contexto de temas considerados mais importantes. (SILVA FILHO, 2005, p.116)

Percebe-se, no entanto, que a resistência escrava passou a ser representada como um obstáculo para a continuidade do escravismo e não mais, como nas edições anteriores, como um ato heróico, buscando-se representar Palmares e seu líder Zumbi como símbolos da liberdade e resistência.

A partir da análise dos três livros selecionados, Silva Filho (2005) chegou à conclusão de que o negro, na história da nação, continua sendo identificado apenas como escravo, que sua vida cotidiana continua sendo ignorada e que sua atuação na construção da sociedade brasileira ainda está apagada. Prevaecem representações sobre o tráfico, a escravidão e a resistência daqueles que, reagindo ao castigo, fugiam.

Comparando o conjunto de dados que coletou e os resultados de sua análise com outros trabalhos similares realizados por outros pesquisadores, Silva Filho chama a atenção,

no que se refere aos livros didáticos, para o fato de que os *layouts* mudam, a aparência parece renovada, determinados avanços pedagógicos são assimilados, mas muito pouco se modificou no que diz respeito ao campo historiográfico e à incorporação de novas pesquisas já conhecidas sobre o negro na história do Brasil.

No recorte pesquisado, verificamos que os negros sempre estiveram, pela história contada, a reboque dos processos econômicos, sociais e culturais; coisificados e, posteriormente, inferiorizados pela recorrência de mecanismos discursivos de vitimização. Podemos finalizar atestando que a permanência, em livros didáticos, de representações que apenas têm reprisado o escravismo vem negando aos negros um discurso verbal e iconográfico que reporte aos múltiplos aspectos de sua vida, para além da condição de escravos; um discurso que possibilite a reconstrução de uma história em que os negros, como etnia reconhecida em suas especificidades, possam integrar-se de fato à sociedade brasileira como participantes ativos da formação cultural, econômica e social de nosso país. (SILVA FILHO, 2005, p.135)

### **3.4 - A difusão e circulação do tema da escravidão negra fora do espaço escolar e seu papel na conformação de representações históricas.**

Embora os livros didáticos sejam instrumentos importantes na formação de representações de estudantes, não são os únicos. Outros meios de circulação e difusão de representações do conhecimento histórico precisam ser levados em conta nesse processo.

[...] ao estudarmos outros meios de divulgação e circulação do conhecimento histórico, é fundamental abordá-los como instrumentos mediadores de elementos da cultura, possuidores de uma linguagem própria, na intenção de se perceber como reelaboram saberes presentes no espaço social possibilitando novas apropriações e compreensões dos processos, personagens e fatos históricos. Compreendidos dessa maneira, apresentam-se, ainda, como produtos e veículos de propagação do imaginário coletivo que sinalizam e carregam inúmeras referências na construção de crenças, valores e saberes difundidos pelos mais variados campos da cultura. (VARTULI, 2006, p.51)

Dentre esses meios de circulação de representações do conhecimento histórico destacamos os Meios de Comunicação de Massa, principalmente a televisão, que alcança um número maior de pessoas do que a imprensa escrita, por exemplo. Fonseca (2006) assinala que a concepção tradicional da escravidão é reforçada por outros mecanismos de difusão

desse conhecimento. Telenovelas, minisséries e documentários sobre a escravidão no Brasil estariam baseados em concepções que há muito estão arraigadas no imaginário de nossa sociedade.

Fonseca (2006) indica que uma recente pesquisa procurou investigar as formas de circulação e apropriação do saber histórico escolar tendo como um de seus focos o tema da escravidão<sup>36</sup>. A partir da análise das entrevistas e das respostas dadas pelos sujeitos aos questionários pode-se perceber o papel que outros meios difusores têm na formação da memória histórica da população. Nesse contexto, a telenovela merece destaque. Segundo Araújo:

A telenovela, como adverte Jesús Martín-Barbero, tornou-se não só o elemento-chave no desenvolvimento industrial da televisão brasileira e latino-americana, como também o programa mais legítimo nas preferências populares. E, a partir dos anos 70, ao lado do telejornal, adquiriu o *status* definitivo de programa de maior audiência e de sucesso com o público. (ARAÚJO, 2000, p.19)

Foi, sobretudo, a partir da década de 70 que as novelas de época da Rede Globo deram ênfase ao universo escravista. Joel Zito Araújo apresenta as principais telenovelas, das décadas de 70 e 80, que tiveram como tema a escravidão no Brasil.

Tabela 1 – Telenovelas com temas escravistas – Décadas de 70 e 80

<b>Programa</b>	<b>Ano</b>
<i>Helena</i>	1975
<i>O noviço</i>	1975
<i>Senhora</i>	1975
<i>A Moreninha</i>	1976
<i>A escrava Isaura</i>	1977
<i>Sinhazinha Flô</i>	1978
<i>Memórias de amor</i>	1979

<sup>36</sup> FIGUEIREDO, Fernanda Coelho Soares. *A presença do livro didático de História no cotidiano escolar: práticas escolares e concepção de História no Regime Militar (1971-1983)*. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2002. (Monografia de Iniciação Científica).

<i>Sinhá-Moça</i>	1986
<i>Pacto de sangue</i>	1989

Fonte: ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2000. (Adaptado).

Outras, a partir da década de 90, também abordaram o tema como, por exemplo, *Xica da Silva* e *A Padroeira*, de Walcyr Carrasco e *Força de um Desejo*, de Gilberto Braga, Alcides Nogueira, Paola Refinetti e Sérgio Marques. Outras abordaram de forma direta o tema do racismo, como: *Por amor*, *A cor do pecado*, *Cobras e Lagartos*, *Páginas da Vida*, etc.

É importante destacarmos que durante o período em que realizamos a pesquisa e que coletamos os dados dos alunos, algumas telenovelas ou estavam no ar ou tinham terminado há pouco tempo. Esse é o caso de três em especial: *A escrava Isaura* (Rede Record), *Sinhá-Moça* (Rede Globo) e *Xica da Silva* (SBT). Achamos necessário, dessa forma, aprofundarmos um pouco mais nessas produções para dar visibilidade às representações sobre a escravidão nelas veiculadas e que podem ter influenciado os alunos sujeitos dessa pesquisa.

*A Escrava Isaura* foi exibida pela primeira vez na Rede Globo nos anos de 1976 e 1977. Essa novela, de Gilberto Braga, foi baseada em um romance homônimo de Bernardo Guimarães, escrito em 1875. Foi um dos maiores sucessos da emissora, dentro e fora do Brasil, já que até o ano de 2002 foi vendida para mais de 80 países. Essa versão foi reprisada pela última vez em 1990 e outra nova versão foi produzida pela Rede Record, que a exibiu em 2004 e 2005 e a reprisou em 2006.

O enredo gira em torno da história de uma menina, Isaura, fruto do amor de sua mãe Juliana – escrava – com o então feitor da fazenda, o português Miguel. Depois da morte de sua mãe, Isaura foi criada por Gertrudes, sua dona, dentro da casa-grande, como se fosse sua filha. Passados alguns anos, o filho do Comendador Almeida e D. Gertrudes, Leôncio, se apaixonou por Isaura, que tenta de todas as maneiras se livrar de suas violentas investidas. A trama se desenvolve também a partir do amor de Isaura com o jovem abolicionista Álvaro. Os dois lutarão contra todas as adversidades para ficarem juntos.

A obra original, escrita por Bernardo Guimarães no final do século XIX, embora condene a escravidão, reflete as concepções, os conceitos e preconceitos de sua época. No contexto da difusão das teorias raciais e do ideal de branqueamento no Brasil, escolheu-se representar Isaura, que seria uma mulata, filha de uma negra com um branco, como uma linda jovem branca.

A figura do escravo branco oferece prova substancial de que os escritores interessados no problema da escravidão foram, contudo, vítimas de todos os preconceitos e intolerâncias que rodeavam a questão da raça e da cor. O escravo, em certas situações, tinha de ser retratado na cor branca, a fim de provar uma exceção à regra que os negros eram escravos por natureza e para não ofender suscetibilidades de um público leitor fundamentalmente pró-escravocrata. (BROOKSHAW, 1983, p.30)

A representação de Isaura como branca obedece, assim, a imperativos políticos, sociais e culturais de seu tempo. A associação da cor negra à pureza, inocência e beleza era inconcebível naquele momento para a camada branca dominante da sociedade, os potenciais consumidores dessas obras literárias. Através de outros romances a figura da mulata já tinha sido associada a um universo sedutor, lascivo e amoral.

A escrava branca havia sido criada desde seu nascimento segundo os padrões de uma boa educação, destinada aos brancos das camadas privilegiadas. Além de seus atributos físicos, era amante da música clássica e tocava piano muito bem, cozinhava pratos franceses, falava outras línguas, era cristã fervorosa, sabia portar-se como uma verdadeira sinhazinha. Era reconhecida como pertencente ao universo “branco civilizado”. Era humilde e bondosa com todos, brancos ou negros, embora tenha se apaixonado de verdade por um homem branco. Sabia se expressar muito bem, como destaca Araújo:

Até mesmo o discurso da personagem, na defesa do fim da escravidão, era feito com o mesmo tom humanitário e levemente distanciado, usado por qualquer abolicionista euro-descendente no século XIX, mesmo depois da vingança do vilão, que a tirou do conforto da casa-grande e a enviou para o trabalho duro no canavial. (ARAÚJO, 2000, p.204)

Tanto o texto quanto as imagens escolhidas buscam enfatizar a crueldade dos senhores e dos feitores. Logo no início, no primeiro capítulo da versão exibida pela Record em 2006, mostra-se a invasão de um quilombo onde Juliana (Valquíria Ribeiro) vivia com seu pai. Ela despede-se dele e foge, enquanto os invasores brancos colocam fogo em tudo, matam e prendem os moradores daquela comunidade. Juliana é perseguida e recapturada. Chora quando vê o corpo de seu pai, morto na batalha. Levada pelos invasores, Juliana é leiloada em um mercado de escravos e comprada pelo Comendador Almeida, que se sente atraído por sua beleza e sensualidade. A escrava, desde então, é perseguida pelo comendador, que tenta várias

vezes pegá-la à força para satisfazer seus desejos. Juliana resiste às investidas do comendador e em uma das ocasiões foge para a casa-grande e pede socorro à Dona Gertrudes, esposa de seu senhor. Essa a socorre e a livra das mãos de Almeida. Outro que disfarçadamente procura defender Juliana é o feitor da fazenda, o bom Miguel. O feitor e Juliana acabam se envolvendo e ela fica grávida. Quando conta a Miguel, esse, muito feliz com a notícia, tenta logo libertá-la. Pede ao comendador para comprá-la e lhe diz sobre a gravidez da escrava. Almeida se irrita bastante quando fica sabendo do envolvimento de Juliana e Miguel, já que havia sido recusado inúmeras vezes pela escrava. Almeida demite Miguel e coloca Francisco, um homem cruel e sem escrúpulos, em seu lugar. Ao procurar Juliana para tirar satisfações a respeito de seu envolvimento com Miguel, o comendador a ataca; ela, para se defender, avança contra ele. A escrava é presa e com muito sofrimento tem sua filha no cativeiro: uma menina na qual colocou o nome de Isaura, como queria Miguel. Logo após o parto, ainda muito fraca e sangrando, Almeida dá ordens para que Francisco, o novo feitor, a coloque no tronco. Sem condições físicas de agüentar as chibatadas, Juliana morre ali mesmo. Gertrudes, comovida com o sofrimento e violência a qual havia sido submetida a escrava, toma Isaura nos braços e resolve criá-la. Após tomar conhecimento da morte da amada, Miguel tenta comprar a filha, que nascera escrava como a mãe, por um preço muito mais alto do que essa poderia valer, mas o comendador se nega a vendê-la dizendo que sua esposa apegara-se muito à menina. D. Gertrudes promete a Miguel que cuidará dela muito bem, lhe dará a melhor educação e, um dia, a libertará.

Essa primeira cena já traça a direção que a história seguirá e impõe a tônica da violência e da crueldade. A escrava indefesa, vítima do assédio sexual de seu senhor, vítima da raiva e da extrema crueldade acaba morrendo. Nos capítulos seguintes se desenrolará uma história de sofrimento, desejo de liberdade, castigos seguidos de revoltas, fugas, quilombo, redenção e o final feliz. Talvez tenha sido esse o segredo de seu sucesso.

No mercado internacional da cultura de massa, a ficção de “Escrava Isaura” é um produto bem comercializável. Ela contém uma carga simbólica que pode produzir liames de identificação em qualquer cultura porque suscita a indignação face às situações de ultraje, aviltamento e exploração. (PAIVA, 2000, p.7)

As relações escravistas nessa produção são vistas como enfrentamento quase cotidiano. Escravos, como André, neto de um rei africano que foi escravizado no Brasil, não tolera a situação de opressão e injustiça. Reage a essa realidade enfrentando seu senhor, chega

a quase matar Leôncio e acaba num tronco marcado a ferro quente, sem poder beber água e comer. Foge e vai para um quilombo.

Durante o desenrolar da história, são muitos os exemplos de escravos que, vítimas de castigo cruéis, chegam quase a morrer ou de fato morrem: envenenados, de exaustos no tronco, ou vítimas de maus tratos, etc. Em geral, os escravos são vistos como sofredores destituídos de qualquer direito ou possibilidade, que só lutam contra a situação de dominação quando se revoltam ou fogem ou utilizam violência. A exceção é representada pela escrava Rosa que mostra ser capaz de qualquer coisa para conseguir certos privilégios e não ser castigada: dormia com o sinhozinho e feitor, delatava os outros escravos, fingia-se amiga, etc. No entanto, apesar dessa escrava mostrar outras formas através das quais os escravos conseguiam tornar menos árdua a sua situação, ela é tida na trama como a vilã, a exceção de um modelo de escrava, aquela que agiria de forma contrária a que se podia esperar de qualquer um. Como exceção, Rosa acaba por confirmar uma regra. Além disso, só age assim porque não tem caráter, é orgulhosa, ambiciosa, invejosa. Os escravos de verdade, os bons, não agiriam dessa maneira<sup>37</sup>.

Araújo (2000) descreve uma cena da primeira versão da Rede Globo na qual André é humilhado e arrastado para o tronco por Francisco, o feitor, sob a alegação que não estava trabalhando direito, embora o escravo negue. Na outra cena, o mesmo escravo sofre repreensão e é espancado porque parou para beber água sem autorização. Ao ser pendurado no tronco, André diz que só queria beber água. Essa é a idéia de que o trabalho e o sofrimento eram constantes, assim como a vigilância. Não se podia parar nem para enxugar o rosto que o castigo viria sem demora.

A noção de resistência, enfocada como revolta, fuga ou atos violentos fica explícita no último capítulo. Já depois da morte do terrível e cruel Leôncio, no quilombo do Rei Mauê aparece André e alguns escravos dançando e celebrando. A música pára e André brada “Viva o lundu! Viva o quilombo do Rei Mauê! E viva os negros do Brasil!” Os quilombolas acompanham o brado de André e voltam a comemorar. Enquanto isso, um narrador com voz firme diz o seguinte texto: “O quilombo do Mauê nunca morreu. Por todo o Brasil o povo escravizado lutou pela liberdade. O império não resistiu às fugas e revoltas de escravos e ao crescimento dos quilombos. Trinta e três anos depois, em 1888, foi decretada a

---

<sup>37</sup> Capítulos da telenovela *Escrava Isaura*, em suas duas versões, *assim como de Sinhá-Moça* e *Xica da Silva*, podem ser vistos no site <http://www.youtube.com>.



abolição da escravatura”<sup>38</sup>. Essa cena final exalta o quilombo, a partir de uma visão ingênua e idealizada, como símbolo de resistência escrava e resume a luta às fugas e revoltas.

Na primeira versão produzida pela Rede Globo o final é diferente: o fim da escravidão teria sido resultado de um ato de bondade dos brancos. Araújo destaca que essa bondade ia desde a princesa Isabel até Álvaro, o mocinho branco, abolicionista que se sensibilizou com todo o sofrimento de sua amada Isaura. Assim Araújo narra a cena final dessa versão de *Escrava Isaura*:

No último capítulo da novela, após o suicídio do vilão Leôncio, os escravos gritam de alegria. Álvaro anuncia que todos terão carta de alforria e que quem quiser pode ir do engenho, mas, ao afirmar que, como tem consciência de que a mudança será dura para aqueles que passaram a vida trabalhando como escravos e “não reconhece o mundo de outra forma”, pede que permaneçam no engenho, prometendo dar a cada um dos que ficarem um bom pedaço de terra para ser cultivado “a título de arrendamento”. André, atrás de Álvaro, no palanque, grita: “Viva o senhor Álvaro!”. Santa sobe até o palanque e proclama: “Viva a liberdade!”. Na cena que encerra a novela, Isaura e Álvaro, tendo como fundo vários negros dançando alegremente, falam sobre o fim da escravidão em um discurso didático que cita até as conquistas dos negros nos Estados Unidos. Depois se beijam enquanto os negros escravos alforriados dançam em volta do casal e, acentuando o clima de felicidade e de romantismo que marca a cena, jogam flores sobre os dois. (ARAÚJO, 2000, p.211)

Essa cena vem reforçar a idéia de que a liberdade era uma dádiva ou concessão senhorial e não uma conquista do cativo.

A produção da Rede Record conseguiu excelentes índices de audiência e também foi vendida para outros países.

*Sinhá-Moça*, outra telenovela que aborda o tema da escravidão, inicia-se com uma cena extremamente dramática, capaz de sensibilizar o telespectador, de suscitar sentimentos de indignação, pena e solidariedade.

Pai José, um escravo velho que já fora rei na África, aparece amarrado ao tronco porque andou falando sobre liberdade. Antes de apanhar, já no tronco, ele faz um discurso para outros escravos que estão a observá-lo. Ele diz:

Nenhum homem nasce escravo, ele fica escravo. Porque Oxalá, que tá lá no céu, que o homem branco chama de deus, nunca colocou uma corrente nos pés de ninguém. O homem que não quer ficar escravo, ele luta, ele morre se for preciso. Agora, aquele que é conformado tem medo da dor, da chibata, esse vai ficar escravo o resto da vida. Eu tô falando com ocês de coração aberto, porque eu também tenho culpa. Eu fiz muito filho pro nosso patrão coronel sem pensar na dor das mães que tiveram

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yxDurTSDMf4>>. Acesso em: 14/05/2008.

seus filhos arrancados do regaço delas. E é por isso que eu vou ficar aqui nesse tronco, em nome delas, sem rogar piedade, porque eu mereço. Eu fiz muitos filhos no mundo e ... quem sabe se um deles não tá amarrado no tronco que nem eu.<sup>39</sup>

Depois do discurso o feitor Bruno, caracterizado como uma pessoa má e covarde, diz que quer ver até onde vai a valentia de pai José. Ele começa a chicoteá-lo na frente da senzala e parece se deliciar com essa oportunidade. Pai José resiste bravamente a cada chicotada sem gritar. O feitor se vê desconcertado diante da resistência do escravo e diz que vai bater até ele pedir clemência. Pai José retruca dizendo que é ele quem vai ficar com os braços frouxos. Pai José olha para cima e diz que nunca viu um céu tão cheio de estrelas, tão bonito. Enquanto isso, na casa-grande, o moleque Rafael, filho de uma escrava com seu senhor, acorda a menina Sinhá-Moça, filha legítima do senhor, e os dois se mobilizam por saberem que Pai José está no tronco. O feitor Bruno só pára de bater quando as duas crianças chegam e imploram para que acabe com aquilo. Pai José diz ao feitor que um dia um de seus guerreiros irá matá-lo. O feitor ordena que ninguém mexa nele porque passará a noite amarrado no tronco. Embora Rafael e Sinhá-Moça busquem socorrê-lo, ele morre ao pé do tronco.

Essa primeira cena já contém inúmeros elementos que vêm reforçar nosso imaginário a respeito da escravidão no Brasil. Em primeiro lugar, salienta-se a crueldade e o sadismo do feitor que cumpre as ordens do seu patrão com prazer. Não há a intenção de se disciplinar o escravo, mas de humilhá-lo, de violentá-lo. Em meio a tanta crueldade, surge a figura de Pai José, um verdadeiro herói que não se entrega, que permanece firme em resistir às chibatadas. Lara descreve duas imagens construídas pela historiografia sobre o escravo no Brasil:

(...) a primeira imagem que vem à cabeça é a de um negro, com o corpo marcado de chicotadas, acorrentado ou preso a um tronco, submetido a uma exploração sem limites por parte dos senhores brancos, cruéis e desumanos: é a imagem do escravo coisificado, totalmente subjugado ao poder implacável do senhor, incapaz de qualquer ação autônoma a não ser deixar de ser escravo, suicidando-se ou fugindo para os quilombos. (LARA, 1989, p.11-12)

Essa é uma cena muito comum nas telenovelas que acabam contribuindo para o reforço da concepção do escravo como coisa. Mas há uma segunda imagem, que se refere a Zumbi, mas que também incluem outros tantos “heróis” negros.

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XrVccgC020E>>. Acesso em: 03/03/2008.

(...) a outra imagem, também muito freqüente, é a do homem negro, de olhar altivo e severo, líder de muitos escravos fugitivos que se reuniam e enfrentaram seus senhores durante décadas e décadas – um verdadeiro mártir que, em 20 de novembro de 1695, preferiu a morte ao retorno à escravidão quando seu quilombo foi destruído pelas tropas coloniais. Seu nome: Zumbi. [...] Assim, a segunda imagem, a do escravo-herói, embora seja o reverso da primeira [a do escravo-coisa] também tem um caráter excludente por negar à maioria dos escravos o papel de sujeitos da sua história já que apenas alguns escravos, uma minoria, aqueles que exercem papel de liderança nos movimentos de resistência contra a escravidão foram reconhecidos como sujeitos, como seres dotados da capacidade de ‘guiar’ os companheiros de infortúnio. E esse reconhecimento veio alicerçado à idéia de que a escravidão efetivamente ocorreu a partir de uma forma de luta particular: a fuga e a formação de quilombos. (TURINI, 2003, p. 142)

Pai José enfrenta a situação sem pedir clemência e em seu discurso fica clara a idéia de que aquele que quer enfrentar e resistir à escravidão precisa estar preparado para sofrer e até mesmo para morrer. Resistir significa enfrentar, reagir de forma explícita; aquele que não está disposto a sofrer as conseqüências, que não se posiciona diante de todos, é acomodado, conformado e vai continuar sempre sofrendo na condição de escravo. Mais uma vez a idéia de resistência está vinculada à concepção tradicional: são as fugas, as revoltas.

Dentre o universo de vilões e mocinhos presentes em qualquer telenovela, Sinhá-Moça se destaca como a filha do senhor de escravos que os defende e que deles se aproxima.

A trama da novela gira em torno do amor de Sinhá-Moça e Rodolfo, um abolicionista que é alvo do ódio do pai de sua amada, o coronel Ferreira. Enquanto o coronel se coloca contra o relacionamento de sua filha com o jovem, o casal luta para ficar junto e para acabar com a escravidão. A história é também recheada por tentativas de fuga de escravos, castigos aplicados contra os cativos, maldades e sonhos de liberdade.

Rodolfo incorpora o “irmão do quilombo”, um mascarado com uma capa vestido de preto, que durante as noites abre as senzalas das fazendas e liberta os escravos. O herói mascarado, terror dos senhores de escravos da região, representa o sonho da liberdade para muitos cativos trancados nas senzalas. Ao invés de tentar fugir, muitos preferem esperar pela visita do irmão do quilombo, o verdadeiro salvador. Sinhá-Moça, por outro lado, incorpora quase uma “Princesa Isabel”, lutando pelo fim da escravidão. Os brancos abolicionistas têm papel de mocinhos que se colocam contra os maus, os escravocratas.

Cenas e relatos de maldade permeiam toda a obra. Fulgêncio, um escravo altivo, filho de pai José, tenta fugir e sofre as duras conseqüências de seu ato. É recapturado e, ao responder com atrevimento, é brutalmente açoitado por seu senhor. Acidentalmente é atingido em um dos olhos e perde a visão. Sofre uma infecção e fica completamente cego. Apenas a

bondade e os cuidados de Sinhá-Moça fazem abrandar sua raiva e revolta. Outra que sofreu as covardias dos senhores foi Balbina, que teve o dedo cortado por sua dona.

Sinhá-Moça é doce e bondosa. Tem a escrava Virgínia, sua Bá, como uma verdadeira mãe. Mas essa também foi vítima da impiedade do barão. Viu seu único filho, ainda bebê, ser arrancado dos seus braços para ser vendido num lote de escravos. Mesmo assim, sem mágoa, salvou a vida de Sinhá-Moça, recém-nascida, quando a amamentou.

A vida familiar dos escravos não é representada na novela. Temos a representação de pai José como um verdadeiro reprodutor. Dessa forma, a imagem da promiscuidade dentro das senzalas é reforçada.

Rafael é um ex-escravo, filho do Coronel Ferreira com a escrava Das Dores. Viu seu avô morrer no tronco e foi vendido com sua mãe. Guarda grande ódio pelo pai e forte sentimento de vingança.

O que vemos com maior frequência na tela são histórias de tentativas de fuga, de quilombo, de crueldades, troncos, revoltas, vinganças. Em uma dessas revoltas os escravos colocam o capitão-do-mato no tronco; em outra, enfrentam o barão, que recebe o mesmo tratamento. São os embates e enfrentamentos que compõem a tônica dessa obra.

Em cena do último capítulo, um grupo de ex-escravos tranca o coronel Ferreira dentro da senzala e atea fogo nela. Justo, um escravo alforriado, ao ver a cena, diz a Fulgêncio, outro escravo, que não havia necessidade de se fazer aquilo, porque todos já estavam livres. Fulgêncio retruca dizendo que ali tinha sido o lugar em que pai José morreria. Balbina, a escrava enlouquecida por causa dos maus tratos que sofreu no cativeiro, diz que os gritos que ouve são das almas penadas que estão se libertando em meio ao fogo. Apesar da tentativa de Rafael tentar libertá-lo, o coronel morre. Os ex-escravos começam a se retirar e em fila aparecem andando pelas estradas, enquanto um novo dia amanhece ao som da música Negro Rei, do grupo Cidade Negra<sup>40</sup>.

Ayê  
 Ayê mãe África  
 Seus filhos vieram de longe  
 Só pra sofrer  
 Ayê  
 Ayê mãe África  
 Todo guerreiro  
 No seu terreiro  
 Sabe sua lei

---

<sup>40</sup> Na primeira versão de 1986, os escravos caminham ao som da música *Zumbi*, cantada por Gilberto Gil.

E vai coroar negro rei [x3]

[...]

Prende a tristeza meu erê  
Sei que essa dor te faz sofrer  
Mas guarda esse choro  
Isso é um tesouro  
Ó filhos de rei

O sol que queima a face  
Aquece o desejo mais que otin  
O sal escorre no corpo  
E a dor da chibata é só cicatriz  
Quem é que sabe como será o seu amanhã  
Qualquer remanso é o descanso pro amor de Nanã  
Esquece a dor axogun  
Faz uma prece a Olorun  
Na força de Ogun [...] <sup>41</sup>

Embora a visão da vitimização do escravo e da resistência como fuga e revolta prevaleça, temos alguns elementos novos. O capitão-do-mato é um negro ex-escravo, que procura se diferenciar da massa dos cativos afirmando um lugar de superioridade frente a eles. No entanto, no final da trama ele se arrepende de sua atitude e acaba indo para o quilombo. Há, também, o casamento de uma escrava que é alforriada para se unir a um jovem branco abolicionista. Além disso, exibem-se algumas cenas de relacionamentos fraternais entre senhores e escravos, principalmente de Sinhá-Moça com sua Bá.

A primeira versão de Sinhá-Moça foi levada ao ar pela Rede Globo em 1986. A história foi escrita por Benedito Ruy Barbosa e inspirada no romance de Maria Dezenove Pacheco Fernandes. Lucélia Santos, já consagrada como a escrava Isaura, interpretou a personagem título da novela. Essa foi outra produção global que rendeu altos índices de audiência para a emissora, além de ter sido vendida, com sucesso, para vários países. Foi reprisada, pela mesma emissora, em 1993.

Uma nova versão de *Sinhá-Moça* foi exibida em 2006, tendo Débora Falabella como protagonista. O *remake* da novela motivou um inquérito civil instaurado pelo promotor de Justiça Almiro Sena Soares Filho para apurar se a produção televisiva havia deturpado a história da escravidão no Brasil e prejudicado a auto-estima da população negra <sup>42</sup>. O promotor

---

<sup>41</sup> Cidade Negra. Em: Sinhá Moça. Rio de Janeiro: Som Livre, 2006, 1.CD, digital, estéreo.

<sup>42</sup> Ver: Novela no pelourinho. Um promotor quer obrigar Sinhá Moça a mudar o seu enfoque da história da escravidão. Revista Veja, 21 de julho de 2006.

acusou a novela de, sob a justificativa de se tratar de um fato histórico, apresentar diariamente cenas de humilhação física e moral ao negro, transmitindo, assim, a idéia de sua inferioridade em relação ao branco. O promotor ainda ressaltou que *Sinhá-Moça* passava a imagem de que os negros aceitavam passivamente sua condição de escravos ou que, no máximo, reagiam e resistiam através de revoltas que não davam certo e que contavam sempre com a ajuda do branco “mocinho”. Dessa forma, a versão exibida mostraria a passividade dos negros, que precisariam de heróis brancos para libertá-los.

A atitude do promotor de Justiça foi amplamente divulgada pelos veículos de comunicação e gerou um debate público acerca do tema, inclusive com a participação de historiadores.

A terceira novela a que gostaríamos de lançar destaque é *Xica da Silva*, escrita por Walcir Carrasco (sob o pseudônimo de Adamo Angel), dirigida por Walter Avancini e exibida pela extinta Rede Manchete, entre 1996 e 1997, e reprisada, em 2005, pelo SBT. Segundo especialistas, como a historiadora Júnia Ferreira Furtado, a produção televisiva ajudou a reforçar o mito que se construiu em torno da figura de Chica da Silva.

Representada por Taís Araújo, Chica da Silva apareceu como uma mulher poderosa, ativa, que soube bem explorar sua sensualidade; mulher lasciva, capaz de colocar qualquer homem aos seus pés, que se sacrificava por aqueles de quem gostava; mas que, ao mesmo tempo, era extremamente cruel com seus inimigos. A escrava que viveu com o contratador João Fernandes – e foi por ele alforriada – teria escandalizado e enfrentado toda a sociedade do Tejuco ao mostrar sua autenticidade, ao ocupar uma posição social privilegiada e ao denunciar uma hipocrisia moral existente na região diamantina. Através da telenovela, vê-se uma mulher indomável, uma verdadeira representante do espírito de rebeldia dos colonos e dos negros em uma sociedade marcada pelo controle metropolitano.

Furtado (2003) aponta que Chica da Silva era bem diferente dessa imagem. Foi mais uma dentre o grande número de forras que existiam na região e que se valeu da união não sacramentada com um homem branco para conseguir a liberdade e ascender socialmente. Essa não era uma história incomum. Muitos filhos frutos dessas uniões conseguiram certos privilégios, inclusive diminuir um pouco o estigma da cor. A inserção que essas forras ou escravas buscavam na sociedade implicava, por vez, em imitar o modo de vida dos livres, enquadrando-se dentro dos padrões de comportamento estabelecidos e adotando valores das elites brancas. Sabe-se que muitos escravos, após conseguirem sua alforria, tratavam de adquirir escravos para lhe servirem e para marcar a diferença de sua nova condição.

É importante ressaltar que a estabilidade no casamento de Chica com o contratador, o fato de ela ter freqüentado os ambientes destinados à elite branca, de ter feito parte das irmandades brancas, de ter sido enterrada no cemitério da Igreja de São Francisco de Assis demonstra que a ex-escrava não foi essa mulher promíscua e contestadora da ordem estabelecida. Muito pelo contrário, seu acesso a ambientes reservados à elite mostra que ela foi uma mulher que se portou de acordo com os padrões morais e sociais de sua época. Caso contrário, não teria conseguido tamanha inserção social. Todos os filhos de Chica foram batizados na Matriz do Tejuco e tiveram como padrinhos importantes figuras locais. Além disso, ela não foi a heroína libertadora, imagem que também se difundiu, mas uma proprietária de escravos não exatamente pródiga em libertá-los.

Mais do que um caso particular que teria marcado a história colonial, para além da imagem de uma mulher ousada e contestadora Chica lança luz sobre a vida de tantas outras escravas e forras que buscaram ascender socialmente através da união com homens brancos e da adoção de costumes, valores e códigos de comportamento do mundo dos privilegiados.

Além das telenovelas, outros veículos que se apropriam de temáticas históricas contribuem para a formação de imaginários. No que se refere ao tema do negro e da escravidão, o carnaval, uma das maiores festas populares no Brasil, também tem se destacado. No ano de 2006, duas escolas de samba de São Paulo escolheram enredos relacionados à questão do negro no Brasil: *Rosas de Ouro*, que enfocou o tema da escravidão africana em nosso país, e *Nenê de Vila Matilde*, que abordou o tema do racismo. No ano seguinte, em 2007, a África foi tema de três escolas do Grupo Especial do Rio de Janeiro. A campeã, *Beija-Flor*, apresentou o enredo *Áfricas: do berço real à corte brasileira*; o *Salgueiro* levou para a avenida *Candances: lutas, liberdade e consagração*; e *Porto da Pedra* desfilou *Preto e branco a cores*.

Em artigo publicado na Folha de S. Paulo, ao criticar a abordagem da escola Beija-Flor sobre a história afro-brasileira, Leonardo Narloch escreveu<sup>43</sup>:

Homenagear a África está na moda. Louvar reis africanos, como provou a Beija-Flor nesse Carnaval, rende graves notas 10 na Quarta-Feira de Cinzas. Mesmo que, para isso, seja preciso mudar a história, calar os historiadores e contar velhas mentiras politicamente corretas sobre a escravidão.

---

<sup>43</sup> Cf. NARLOCCH. Leandro. Beija-Flor mente sobre a África. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23, fevereiro, 2007, Ilustrada.

Pelo menos dois desses desfiles devem ser analisados com mais cuidado: o da Rosas de Ouro e o da Beija-Flor. Os outros poderão ser mencionados quando acharmos relevante<sup>44</sup>.

A escola de samba *Rosas de Ouro* apresentou o enredo *Diáspora africana: um crime contra a raça humana*, há pouco mais de dois anos, em São Paulo. O desfile conta a história dos negros que viviam na África e foram trazidos para o Brasil como escravos. A sinopse, escrita pelo carnavalesco Fábio Borges<sup>45</sup>, nos ajuda a entender as concepções e visões sobre o tema que guiaram o processo de criação do enredo. Parte-se da idéia de que a África era um lugar bom antes da chegada dos europeus, que acabaram estragando tudo. Essa idéia aparece no samba-enredo<sup>46</sup>:

[...]  
 Canta minha Rosas de Ouro  
 Exaltando nosso povo  
 Que a história humilhou  
 África suntuosa e civilizada  
 Varrida pela ambição  
 Assim o teu tesouro se perdeu  
 [...]

Contam-se todos os terríveis sofrimentos que os africanos tiveram que enfrentar ao cruzar o atlântico nos navios negreiros. Fábio Borges descreve a situação:

De todos os países americanos, o que mais importou escravos foi o Brasil. Estima-se que durante três séculos de tráfico intenso, o país vai receber entre quatro e seis milhões de pessoas. Como mercadorias eram transportados em navios negreiros, que chagavam a levar 600 africanos amontoados nos porões, acorrentados uns aos outros em condições sub humanas. Durante a travessia, que durava dois meses, muitos morriam por doença, desnutrição, inanição, banzo (melancolia causada pela saudade da terra e de sua gente) ou desespero. Muitos eram jogados dos navios, outros se jogavam como resistência à escravidão, como se o mar os fosse devolver à África.

O carnavalesco afirma que a chegada no Brasil foi marcada pela humilhação e maus tratos. Como uma mercadoria, o africano era colocado à venda em mercados e

---

<sup>44</sup> A escolha dessas duas escolas deve-se ao fato de que elas abordaram mais diretamente o tema da escravidão. Além disso, o desfile da Beija-Flor ganhou maior visibilidade na medida em que essa escola foi a vencedora do Carnaval 2007 e que houve um debate público acerca da forma como apresentou a história afro-brasileira.

<sup>45</sup> Disponível em: < [www.alaconfaternidade.com.br/sino2006.htm](http://www.alaconfaternidade.com.br/sino2006.htm) > Acesso em: 10/03/2007

[www.alaconfaternidade.com.br/sino2006.htm](http://www.alaconfaternidade.com.br/sino2006.htm)

<sup>46</sup> Disponível em: < [vagalume.uol.com.br/rosas-de-ouro/samba-enredo-2006.html](http://vagalume.uol.com.br/rosas-de-ouro/samba-enredo-2006.html) > Acesso em: 7/10/2007.



examinados por possíveis compradores. Nas lavouras trabalhavam, sofriam e apanhavam. Os que resistiam à escravidão eram aqueles que reagiam através das fugas ou outro tipo de ação explícita.

Aqui foram [os escravos] explorados nas lavouras e nos engenhos de cana-de-açúcar, e a qualquer manifestação de rebeldia eram amarrados ao tronco e sofriam todo o tipo de tortura. Os fugitivos capturados tinham a orelha cortada e a letra F gravada na testa. Como reação a essa humilhação, aumentou o número de fugas, e a melhor forma de resistência foi a organização dos quilombos. O mais famoso, o de Palmares, recebeu tantos fugitivos que chegou a ter 30 mil habitantes. Sob o comando de Ganga Zumba e Zumbi dos Palmares, vai resistir durante 64 anos.

Ao mesmo tempo em que o carnavalesco afirma que há a imposição da cultura branca européia aos cativos, ele sublinha possibilidades de expressão cultural e destaca o rico legado deixado pelos negros.

Em suma, no texto da sinopse de autoria de Fábio Borges retrata-se um escravo que passa a grande parte de seu tempo sofrendo e trabalhando duro, sem muitas possibilidades. Sob o olhar do carnavalesco, o espaço que se tinha dentro do sistema era reservado a algum tipo de manifestação cultural. A resistência é entendida apenas a partir da velha representação do quilombo.

Mas como essas idéias foram traduzidas no desfile? A história que se conta através do samba-enredo é a do sofrimento e da resistência, essa entendida como uma ação explícita de fuga ou revolta. Em nenhum momento na letra da música é mencionado algum espaço de maior autonomia ou expressão cultural do escravo.

Em pleno navio negreiro ...  
Negro põe-se a lamentar ...  
Crueldade e agonia  
Testemunhadas pela rainha do mar

Aportou no meu Brasil, a escravidão  
Nos quilombos resistiu, a exploração  
Com a força do seu sangue construiu  
Riquezas que ele não usufruiu

Os carros e as alegorias exibidas na avenida também enfatizaram a crueldade e a dor sofrida pelo escravo. Optou-se por mostrar imagens fortes – não faltaram pessoas

amarradas pelo pescoço, negros acorrentados e também sendo chicoteados no pelourinho como nos mostra as fotografias do desfile abaixo.



FIGURA 8 - Negro com máscara de flandres sendo açoitado. Imagem do desfile da escola de samba *Rosas de Ouro*. Fonte: [www.sociedaderosasdeouro.com.br](http://www.sociedaderosasdeouro.com.br).



FIGURA 9 - Negros entre correntes. Imagem do desfile da escola de samba *Rosas de Ouro*. Fonte: [www.sociedaderosasdeouro.com.br](http://www.sociedaderosasdeouro.com.br).

Com o desfile mais caro de sua história a Beija-Flor de Nilópolis apresentou, um ano depois do citado desfile da *Rosas de Ouro*, o enredo *Áfricas: do berço real à corte brasileira*, cuja exuberância não passou despercebida na avenida. A escola afirmou em seu site que não pretendia contar a história do continente, mas sim exaltar o legado do povo africano para o Brasil. A escola fez referência à riqueza da África e à sua realeza, que foi

escravizada no Brasil. Ao retratar a majestade africana, fugiu dos enredos tradicionais que enfocavam o sofrimento provocado pela diáspora e pela escravidão.

Com carros alegóricos enormes e fantasias luxuosas, a escola de samba exaltou culturas e personagens da história afro-brasileira. O primeiro casal de mestre-sala e porta-bandeiras representou reis e rainhas que foram escravizados no Brasil. Mostrando a força do povo negro, a *Beija-Flor de Nilópolis* destacou alguns personagens, como Zumbi e Chico Rei. Os quilombos também foram representados por um carro cercado de palhas. Algumas fantasias ressaltaram as contribuições da arte africana e outras, todas brancas, representaram o maracatu.

Ante a todo discurso de inferioridade do negro que marcou a história do Brasil e ao racismo que vivemos em nosso país, a *Beija-Flor* apresentou a África, e todas as “áfricas” que se espalharam pelo Novo Mundo, como uma rainha, imponente, rica e consciente de seu destacado papel na formação da nação brasileira. É um discurso da afirmação do valor africano e, em consequência, do negro: poder, riqueza, força e beleza. As histórias contadas são de reis, rainhas, heróis e heroínas.

São inúmeros os adjetivos reservados à África no samba-enredo: “majestade negra”, “mãe da liberdade”, “nobreza”, “bravura negra divina”, “África de luta e de glórias”. No texto de justificativa do enredo, publicado no site oficial da escola, explica-se: “O objetivo, porém, foge da narrativa do sofrimento vivido nas terras da escravidão; o avesso dessa história vem coroar a majestade africana”<sup>47</sup>.

A forma como a escola de samba abordou o tema foi alvo de duras críticas veiculadas na Folha de São Paulo<sup>48</sup>. Logo no início da reportagem não só a *Beija-Flor*, mas também as outras duas escolas que apresentaram enredos relacionados à África foram alvos do jornalista Leandro Narloch:

A África foi tema de três escolas do grupo Especial do Rio de Janeiro neste ano. Todas – Porto da Pedra, *Beija-Flor* e Salgueiro – ocultaram verdades que doem. Nos enredos os africanos são sempre os heróis libertadores que contrariam uma ordem opressora. Os brancos fazem o papel de Odete Roitiman do caso – vilões que pela força oprimiram o continente.

Ao se referir ao trecho do samba-enredo em que a África é chamada de majestade negra e mãe da liberdade, Narloch questiona:

<sup>47</sup> Informações sobre o desfile de 2007 da *Beija-Flor*, como a letra do samba-enredo e a sinopse estão contidas no site <[www.beija-flor.com.br/por/02-Carnaval07/carnaval07\\_conteudo.htm](http://www.beija-flor.com.br/por/02-Carnaval07/carnaval07_conteudo.htm)> Acesso em: 14/05/2007.

<sup>48</sup> Cf: NARLOCCH. Leandro. *Beija-Flor mente sobre a África*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23, fevereiro, 2007, Ilustrada.

Será que entendi direito? Estariam os autores do samba chamando a África de “mãe da liberdade”? Será que eles não sabem que o tráfico de escravos começou muito antes de os europeus chegarem lá, que a escravidão foi extremamente lucrativa para reis africanos e que foram eles os que mais se debateram contra a abolição?

A essas seguem várias outras críticas à tentativa da escola de idealizar a imagem do africano e de, segundo o jornalista, manipular a história. É bem possível que muitos professores tenham utilizado essa reportagem como recurso didático e que muitos pais, sabendo que os filhos estavam estudando ou já tinham estudado esse conteúdo, tenham mostrado ou discutido com eles as críticas veiculadas na Folha de S. Paulo.

Outras escolas de samba também buscaram exaltar características heróicas e históricas dos povos africanos. O Salgueiro, no mesmo ano, apresentou o enredo *Candances*. Essas seriam, segundo a lenda, bravas guerreiras que governaram, antes da era cristã, o Império Meroe, um dos mais prósperos do continente. Segundo o texto que explica o enredo, veiculado no site oficial da escola<sup>49</sup>, “[...] estas bravas guerreiras nasceram sob o signo da coragem para ocupar posição de poder e prestígio”. O Salgueiro ainda evoca a figura de duas grandes rainhas da antiguidade, Nefertiti e Rainha de Sabá, e exalta o poder e comando das mulheres negras sobre seus povos.

Podemos perceber, dessa forma, que o carnaval, nos anos de 2006 e 2007, ajudou a reforçar algumas imagens dos negros e dos escravos: enfatizou-se o sofrimento do escravo e a crueldade desse sistema, destacou-se a fuga e a formação de quilombos como forma de resistência, revelou-se a face majestosa e heróica dos africanos que chegaram ao Brasil para serem escravos, reforçou-se as imagens de “grandes” personagens negros da história, como Zumbi; afirmou-se a riqueza da cultura africana e a grande influência que ela exerceu na formação da cultura brasileira, etc.

Essas mesmas representações são forjadas por outros meios e veículos de comunicação. A associação do negro com a escravidão e dessa com a violência está presente em muitas músicas de conceituados cantores brasileiros. O grupo *O Rappa* possui em seu repertório uma música com o título muito sugestivo de “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”<sup>50</sup>; em um de seus trechos, o grupo denuncia a violência sofrida pelos negros desde o tempo da escravidão:

---

<sup>49</sup> Disponível em: <[www.salgueiro.com.br/S2008/CA.asp?2007](http://www.salgueiro.com.br/S2008/CA.asp?2007)> Acesso em: 13/06/2008.

<sup>50</sup> YUKA, Marcelo. Em: *O Rappa*. Rio de Janeiro: Warner, 1994. 1 CD, digital, estéreo.

[...]  
 Quem segurava com força a chibata  
 Agora usa farda  
 Engatilha a macaca [...]

Outra música, de Maurício Tizumba, intitulada “Sá Rainha”<sup>51</sup>, propaga a violência da escravidão:

Sá rainha chamou ê viva, ê viva!  
 Com chicote na mão: ê viva, ê viva!  
 Eu não sou de apanhar, eu não sou nego dela  
 Eu não vou lá, eu não vou lá!

Eu não! Eu não!

Ela vem com conversa de dona,  
 Mandona mandando a gente trabalhar.  
 Sei que dói a chibata no lombo,  
 A canga no ombro pra que que eu vou lá?

A canção “Zumbi”, composta por Jorge Bem e interpretada por Caetano Veloso<sup>52</sup>, merece uma atenção especial:

Angola, Congo, Benguela,  
 Monjolo, Cabinda, Mina,  
 Quiloa, Rebolo  
 Aqui onde estão os homens  
 Há um grande leilão  
 Dizem que nele há uma princesa à venda  
 Que veio junto com seus súditos  
 Acorrentados num carro de boi

Eu quero ver  
 Eu quero ver  
 Eu quero ver  
 Eu quero ver

Angola, Congo, Benguela,  
 Monjolo, Cabinda, Mina,  
 Quiloa, Rebolo  
 Aqui onde estão os homens  
 De um lado cana-de-açúcar  
 De outro lado, o cafezal

<sup>51</sup> TIZUMBA, Maurício. Em: África Gerais. Belo Horizonte: Gravação Independente, 1999. 1CD, digital, estéreo.

<sup>52</sup> BEM, Jorge. Em: Noites do Norte. Rio de Janeiro: Universal Muisic, 2001. 2 CD, digital, estéreo.

Ao centro, os senhores sentados  
Vendo a colheita do algodão branco  
Sendo colhido por mãos negras

Eu quero ver  
Eu quero ver  
Eu quero ver  
Eu quero ver  
Quando Zumbi chegar  
O que vai acontecer

Zumbi é o senhor das guerras  
Senhor das demandas  
Quando Zumbi chega  
É Zumbi é quem manda [...]

A idéia do negro como mercadoria é reforçada na primeira estrofe. É destacada também a situação de humilhação pela qual passavam os negros que aqui chegavam para serem escravos. Uma princesa, acorrentada, vem num carro de boi para ser leiloada juntamente com seus súditos. A exploração do trabalho escravo é enfatizada na segunda estrofe: enquanto o senhor está assentado vigiando, o escravo está produzindo toda a riqueza da qual não terá parte alguma. Por último, evoca-se a imagem de Zumbi, representado como um herói e símbolo da resistência escrava.

Até mesmo nas cantigas de roda para crianças a relação negro-violência está, de alguma forma, presente. Quem não se lembra de algumas delas como:

Plantei uma cebolinha no meu quintal,  
nasceu uma negrinha de avental.  
Dança, negrinha, não sei dançar,  
pega o chicote que ela dança já.

Ou:

Samba-lelê tá doente  
tá com a cabeça quebrada  
Samba-lelê precisava  
é de uma boa lambada  
Samba, samba, samba-lelê  
Na barra da saia, ô Lelê [...]

É muito comum encontrar a ligação entre escravo-negro-chibata (castigo).

Poderíamos citar outros inúmeros exemplos de como a imagem da escravidão ou do negro é relacionada à dor e ao castigo. Poderíamos, por exemplo, nos referir ao poema *Navio Negroiro*, de Castro Alves. Poderíamos, também, nos ater mais ao campo da literatura ou abordar o cinema, mas esse aprofundamento foge aos objetivos desse trabalho. O que queremos mostrar é que os produtos culturais, acessíveis a quase toda a população brasileira, têm contribuído muito para a formação ou cristalização de representações acerca do negro e da escravidão.

Todas essas imagens, versões e representações formadas e divulgadas nestes diferentes espaços (escolares, acadêmicos e extra-escolares) e por diferentes veículos são fundamentais para compreendermos e analisarmos as representações expressas nas histórias construídas pelos alunos. Podemos procurar, assim, sinais ou marcas desses diferentes veículos e ambientes na formação dos imaginários e representações dos sujeitos pesquisados.

## **CAPÍTULO 3**

### **CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E O PROCESSO DE ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES: DOS SUJEITOS AO PERCURSO METODOLÓGICO**



As representações sociais não são, de forma alguma, fixas, autônomas e desencarnadas. Essas são formadas, transmitidas e reapropriadas pelos sujeitos em diferentes grupos, ambientes socioculturais e instituições sociais (família, igreja, escola) dos quais os sujeitos participam ou estão inseridos. Além de se formarem por meio das interações sociais vivenciadas nesses espaços, elas também se formam por meio de diferentes veículos e suportes culturais - livros, filmes, mídias digitais e meios eletrônicos de comunicação.

No capítulo anterior vimos como as representações sobre a escravidão africana circulam em nossa sociedade. Neste capítulo nos dedicamos a outras questões que nos ajudarão a conhecer os sujeitos e o contexto no qual a pesquisa foi realizada, além dos caminhos metodológicos percorridos durante o desenvolvimento de nosso trabalho.

Para pesquisarmos as representações sociais de alunos a respeito da escravidão negra no Brasil, foi necessário identificarmos os jovens que fariam parte deste estudo. Quantos seriam eles? Como encontrá-los na sua diversidade de origem socioeconômica, cultural, religiosa e étnico-racial? Chartier nos chama a atenção para um importante aspecto.

De fato, as clivagens culturais não estão forçosamente organizadas segundo uma grade única do recorte social, que supostamente comandaria tanto a presença desigual dos objetos como as diferenças nas condutas. A perspectiva deve pois ser invertida e traçar, de início, a área social (muitas vezes compósita) em que circulam *corpus* de texto, uma classe de impressos, uma produção, uma norma cultural. Partir assim dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos, leva a considerar que a história sócio-cultural repousou demasiadamente sobre uma concepção mutilada do social. Ao privilegiar apenas a classificação sócio-profissional, esqueceu-se de que outros princípios de diferenciação, igualmente sociais, podiam dar conta, com maior pertinência, dos desvios culturais. Assim sendo, as pertenças sexuais ou geracionais, as adesões religiosas, as tradições educativas, as solidariedades territoriais, os hábitos de ofício. (CHARTIER, 1991, p.180-181)

Recorremos, pois, a essa perspectiva metodológica proposta por Chartier para apoiar nosso procedimento de escolha do universo empírico da pesquisa.

Diante da impossibilidade de trabalharmos com um grande número de jovens, procuramos um colégio no qual poderíamos ter um universo heterogêneo de sujeitos, seja do ponto de vista econômico, cultural, étnico, etc., para realizarmos nossa pesquisa. A opção recaiu sobre aquelas instituições que atendem alunos de várias regiões da cidade e que acabam por reunir uma amostra diversificada de estudantes. O Colégio Estadual Central de Belo Horizonte mostrou-se uma opção adequada. Além de ser uma instituição tradicional na cidade, possui uma localização central, o que contribui para que famílias de diferentes extratos socioeconômicos e culturais e diferentes regiões da cidade optem por esse

estabelecimento. Sua boa infra-estrutura, sua localização e seu status ainda fazem com que o colégio se destaque entre as escolas públicas e que seja uma das opções mais viáveis não só para as famílias de baixa renda, como também para famílias de renda mais elevada, que decidem manter seus filhos em instituições públicas de ensino. Contribui ainda o fato de o colégio oferecer apenas o ensino médio e, por isso, acolher alunos oriundos de diferentes instituições de ensino.

Além de um grupo heterogêneo, buscávamos sujeitos que cursassem uma série na qual o tema da escravidão estivesse sendo trabalhado. Além disso, nos preocupava o fato de garantir que esses alunos, de alguma forma, já tivessem entrado em contato com um ensino renovado sobre a escravidão e que a utilização de imagens tivesse ocupado um lugar importante no estudo da temática. Para isso, precisávamos escolher alunos que tivessem professores atualizados tanto com questões da historiografia como do ensino de História.

Mais uma vez o Colégio Estadual Central mostrou-se uma boa opção, já que o professor de História do 1º ano do ensino médio, Frederico Alves<sup>53</sup>, havia sido formado dentro dessas novas concepções no campo da História e do ensino de História e se mostrava aberto e à vontade para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

A partir desses critérios foram escolhidas, aleatoriamente, 4 turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Central, das quais Frederico Alves era professor. Cada turma contava com uma média de 40 alunos; no entanto, apenas 61 alunos, representando as 4 turmas, puderam efetivamente participar como sujeitos dessa pesquisa. O reduzido número de alunos designados aptos, em relação ao total das turmas escolhidas, se deve a alguns fatores específicos. Em primeiro lugar, muitos estavam ausentes em alguns dos dias nos quais a pesquisa foi realizada e não concluíram a atividade diagnóstica. Além disso, muitos deixaram de entregar algum dos documentos necessários, como o Termo de Livre Consentimento assinado pelos pais/responsáveis ou o próprio questionário socioeconômico e cultural preenchido. Com atividades incompletas ou com a falta de documentos imprescindíveis, fomos obrigados a desconsiderar grande parte dos alunos com os quais, inicialmente, esperávamos contar.

---

<sup>53</sup>O professor permitiu-nos sua identificação nominal.

#### 4.1 - O universo dos sujeitos pesquisados

Para conhecermos e caracterizarmos os sujeitos da pesquisa aplicamos um questionário composto por questões fechadas e abertas (Anexo C). Aspectos como o cultural, econômico, geracional, familiar, étnico, religioso, político, escolar, dentre outros, foram considerados. Os alunos levaram o questionário para casa e contaram com a ajuda dos pais ou responsáveis para respondê-lo.

Para tabular os dados obtidos com o questionário contamos com o auxílio do software estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). A partir dos resultados gerados pudemos verificar a existência de um grupo heterogêneo, como desejávamos anteriormente.

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 1º ano do ensino médio e possuem entre 15 e 19 anos, sendo que a grande maioria encontra-se na faixa entre 15 e 17 anos. A maior parte, 37 alunos (60,7%), é do sexo feminino. Os alunos pesquisados pertencem a diferentes grupos étnico-raciais. Há pelo menos 1 representante de cada um dos grupos que foram destacados no questionário. Outros dois alunos assinalaram a opção *outros* e se denominaram morenos. Apesar disso, grande parte desses sujeitos se declarou pardo e branco.

Tabela 2 – Pertencimento étnico-racial

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem dos Válidos	Porcentagem Acumulada
Válidos				
	negro	7	11,5	11,5
	branco	29	47,5	59,0
	amarelo	1	1,6	60,7
	pardo	21	34,4	95,1
	indígena	1	1,6	96,7
	outros	2	3,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0

Percebemos também uma diversidade no que diz respeito à origem, seja ela escolar ou geográfica. Como o 1º ano do ensino médio é o 1º ano do Colégio Estadual Central, procuramos saber também de qual instituição escolar os estudantes eram originários. Há uma enorme diversidade nesse caso, sendo que a rede pública de ensino é predominante.

No entanto, há alguns casos de alunos que vieram da rede privada. Dentre os colégios assim especificados pelos sujeitos encontramos: Colégio Adventista de Belo Horizonte, Colégio Dom Cabral, Colégio Santo Antônio, Colégio São Luiz Gonzaga e Colégio Augustus. Essa diversidade também é acentuada quando nos referimos à localidade nas quais os alunos moram. Há representantes de muitos bairros e regiões de Belo Horizonte, assim como de cidades vizinhas, como Contagem e Sabará.

No que diz respeito à organização familiar, percebemos que a maioria dos alunos está inserida em um modelo tradicional: os pais são casados (59%) e moram com sua família de origem (78,7%). Mais de 90% dos sujeitos possuem irmãos, sendo que prevalecem famílias com dois e três filhos. Os alunos que possuem irmãos que continuam cursando o ensino básico indicaram que eles frequentam escolas variadas, sendo que a maioria pertence à rede pública. Encontramos, no entanto, alguns que estudam na rede privada. Dentre elas temos: Colégio Adventista de Belo Horizonte, Colégio Santo Antônio e Sagrado Coração de Jesus. É interessante sublinhar que 15 alunos informaram que possuem irmãos que já concluíram o ensino básico. Dentre esses, 6 destacaram que possuem irmãos que já ingressaram na universidade. As universidades identificadas são: UNIUBE, CEFET, UFOP, UFMG, Estácio de Sá e UNI-BH. Outros dois pesquisados informaram que possuem irmãos que frequentam cursinhos preparatórios para o vestibular (Pré-vestibular Soma e Pré-UFMG). São poucos os que afirmam ou deram a entender que os irmãos pararam de estudar. Quanto ao nível de escolaridade dos pais temos uma grande variedade, como mostram as tabelas a seguir.

Tabela 3 – Grau de instrução do pai

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem dos Válidos	Porcentagem Acumulada
Válidos	analfabeto / ensino fundamental incompleto	4	6,6	7,3	7,3
	ensino fundamental completo / ensino médio incompleto	17	27,9	30,9	38,2
	ensino médio completo	13	21,3	23,6	61,8
	ensino superior incompleto	4	6,6	7,3	69,1
	ensino superior completo	12	19,7	21,8	90,9
	especialização - pós-graduação Lato Sensu	5	8,2	9,1	100,0
	Total	55	90,2	100,0	
Não válidos	não respondeu	6	9,8		
Total		61	100,0		

Tabela 4 – Grau de instrução da mãe

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem dos Válidos	Porcentagem Acumulada
Válidos	analfabeto / ensino fundamental incompleto	9	14,8	15,3	15,3
	ensino fundamental completo / ensino médio incompleto	14	23,0	23,7	39,0
	ensino médio completo	17	27,9	28,8	67,8
	ensino superior incompleto	5	8,2	8,5	76,3
	ensino superior completo	7	11,5	11,9	88,1
	especialização - pós-graduação Lato Sensu	6	9,8	10,2	98,3
	mestrado	1	1,6	1,7	100,0
	Total	59	96,7	100,0	
Não válidos	não respondeu	2	3,3		
Total		61	100,0		

Podemos perceber que, tanto com relação aos pais, quanto com relação às mães, há representantes em todos os níveis destacados. Temos desde aqueles analfabetos ou com ensino fundamental incompleto até aqueles com pós-graduação (em menor número, é claro). Esses são dados importantes a partir dos quais podemos retirar indícios de como é o ambiente cultural em que os alunos estão sendo formados. Além disso, destacamos que há interação, no ambiente escolar, de sujeitos com realidades familiares, relacionadas à educação formal, muito distintas.

Os indicadores econômicos nos permitem dizer que, também nesse aspecto, há diversidade, embora vejamos que não há a presença de membros de grupos com rendimentos acima de 20 salários mínimos.

Tabela 5 – Renda familiar

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem dos Válidos	Porcentagem Acumulada
Válidos	até um salário mínimo	4	6,6	7,0	7,0
	acima de 1 até 3 salários mínimos	19	31,1	33,3	40,4
	acima de 3 até 5 salários mínimos	11	18,0	19,3	59,6
	acima de 5 até 7 salários mínimos	8	13,1	14,0	73,7
	acima de 7 até 10 salários mínimos	9	14,8	15,8	89,5
	acima de 10 até 20 salários mínimos	6	9,8	10,5	100,0
	Total	57	93,4	100,0	
Não válidos	não respondeu	4	6,6		
Total		61	100,0		

Verificamos, também, que a maioria das famílias possui carro e casa própria. Além disso, a maioria das mães trabalha, embora esse número ainda seja menor do que o de pais que trabalham. Mais de 25%, no entanto, afirmaram que o pai não está, atualmente, inserido no mercado de trabalho.

Podemos perceber, pelas preferências quanto às formas de ocupação do tempo extra-escolar, os costumes e hábitos culturais. Grande parte (82%) assiste televisão diariamente. Dentre os programas preferidos destacam-se as telenovelas, os programas de variedades e os telejornais. Muitos deles, 77%, assistem filmes em DVD ou vídeo cassete, mas apenas 29,5% afirmam ir com frequência ao cinema. Os filmes preferidos são basicamente as grandes produções hollywoodianas. Quanto ao gênero de filme preferido há uma variação enorme. Além disso, os alunos destacaram que utilizam seu tempo livre namorando, navegando na internet ou utilizando o computador, ouvindo músicas, encontrando com amigos, jogando bola, dentre outras atividades. Não fazem parte da realidade da maioria dos alunos atividades culturais como concertos, teatro e espetáculos de dança. Apenas 19,7% afirmaram que costumam ir ao teatro, 4,9% a concertos e 9,8% a espetáculos de dança. A maioria, 54,1%, costuma freqüentar shows musicais. É interessante notar que apesar da maior parte dos pesquisados afirmarem que não possuem o costume de ler, 62,3% destacam que lêem livros extras, além daqueles indicados pela escola durante o ano. Há também uma enorme variedade no que diz respeito ao tipo de leitura preferida, com destaque para os romances.

Tabela 6 – Prática da leitura de livros por parte dos alunos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem dos Válidos	Porcentagem Acumulada
Válidos	nunca	6	9,8	10,0	10,0
	raramente	32	52,5	53,3	63,3
	esporadicamente	10	16,4	16,7	80,0
	frequentemente	12	19,7	20,0	100,0
	Total	60	98,4	100,0	
Não válidos	não respondeu	1	1,6		
Total		61	100,0		

Tabela 7 – Leitura de livros extras durante o ano por parte dos alunos

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem dos Válidos	Porcentagem Acumulada
Válidos	não	23	37,7	37,7	37,7
	sim	38	62,3	62,3	100,0
Total		61	100,0	100,0	

As atividades extra-escolares mais praticadas são esportes, ginástica e música. Apenas 4,9% citaram dança, 1,6% teatro e 16,4% destacaram outras, como curso de fotografia e de língua estrangeira. Nesse quesito, 17 (27,9%) estudantes responderam que já fizeram ou fazem curso de língua estrangeira. Quando perguntados se dominam algum idioma, 18 (29,5%) responderam que sim. É importante ressaltar, no entanto, que 6 pesquisados destacaram a própria língua portuguesa. Além disso, a maioria deu indícios, em suas respostas, de que não dominam os idiomas destacados, mas possuem algum conhecimento. Os idiomas mais citados foram o inglês, por 7 alunos, e o espanhol, por 4.

Outro costume destacado pelos estudantes é o de viajar. Salientaram que costumam visitar cidades mais próximas, no interior de Minas ou em algum estado da região sudeste. 3 alunos afirmaram conhecer localidades no exterior: 2 já foram para os Estados Unidos e 1 afirmou conhecer a Argentina, Senegal, França e Maurítânia. Esse último informou que já morou nos dois últimos países. Há também um aluno que afirmou ter morado na Itália.

O grupo pesquisado tem amplo acesso à informação. 75,4% possuem computador em casa e apenas 8,2% não possuem acesso à internet. A maioria ainda destacou o acesso a cabo, o que permite a utilização da rede por mais tempo e sem preocupação com o custo. 29,5% assinam ou compram algum jornal diário. Dentre os mais citados estão o Super Notícia e o Estado de Minas. 23% assinam ou compram alguma revista periodicamente. Muitos alunos, no entanto, destacaram travar contato com revistas de conteúdo mais trivial e superficial, como Capricho, Nova e Atrevida. Dentre os outros tipos de revistas foram destacadas a Revista Veja, Época, Exame e Super Interessante.

No que diz respeito aos grupos de convivência com os quais mais interagem, 44 alunos (72,1%), destacaram o grupo familiar, 25 (41%) os colegas da escola, 9 (14,8%) o grupo religioso, 5 (8,2%) a vizinhança e 4 (6,6%) assinalaram outros. A maioria, 59%, afirma que seu convívio social é marcado pela diversidade étnico-racial. Embora a maior parte dos sujeitos reconheça essa diversidade e tenham se autodenominado negros ou pardos (neste caso

28 alunos), poucos reconhecem ter contato com algum tipo de manifestação cultural de influência africana. Apenas 16 alunos (26,2%) responderam sim a essa pergunta. A capoeira vem em primeiro lugar, tendo sido assinalada por 6 alunos, 3 destacaram a religião (umbanda e candomblé), outros destacaram a música, a dança e a culinária.

Quanto à religião, embora predomine o catolicismo, percebemos que há representantes do espiritismo, do protestantismo e do candomblé. 2 alunos não especificaram a religião, preferindo destacar o cristianismo de modo geral. Dentro dos que se consideram protestantes há também uma gama variada de denominações.

Tabela 8 – Pertencimento religioso

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem dos Válidos	Porcentagem Acumulada
Válidos	Candomblé	1	1,6	1,9	1,9
	Catolicismo	33	54,1	63,5	65,4
	Cristianismo	3	4,9	5,8	71,2
	Espiritismo	3	4,9	5,8	76,9
	Protestantismo	12	19,7	23,1	100,0
	Total	52	85,2	100,0	
Não válidos	9	9	14,8		
Total		61	100,0		

Todos os 61 alunos sujeitos da pesquisa cursavam o 1º ano do ensino médio e tiveram como professor de História Frederico Alves. Vale-nos não só conhecer os alunos sujeitos, mas também um pouco da formação, das idéias e concepções do professor que trabalhou o tema da escravidão com esses sujeitos. Para tanto, realizamos uma entrevista com o professor<sup>54</sup>.

Frederico Alves é um representante da nova geração de professores formados dentro de uma perspectiva renovada no campo da História e do ensino de história. Ele é jovem e graduou-se em História (licenciatura) pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2003. No ano seguinte concluiu a pós-graduação em História da Cultura e da Arte, também na UFMG. No ano de 2004 trabalhou como professor contratado no Colégio Estadual Central.

<sup>54</sup> Nossa opção foi de não realizar a transcrição direta da fala do professor, mas incorporar em nosso texto as suas idéias declaradas em entrevista que se encontra, juntamente com o roteiro que a orientou, em anexo no final deste trabalho.



Em 2005 foi para outro colégio e prestou concurso para professor no Estado. Em 2006 voltou para o Colégio Estadual Central, já como professor de História contratado.

Durante o período em que trabalhou no Estadual Central participou ativamente do PDP, programa organizado pelo Estado que discutiu uma nova proposta curricular para Minas Gerais. Segundo o próprio professor, teve um papel ativo na construção do projeto. Os colegas valorizavam sua participação, já que reconheciam sua capacidade de sintonizar-se com as novas perspectivas presentes na proposta curricular. Afinal, não fazia muito tempo que havia concluído sua graduação em História e a pós-graduação na mesma área.

O professor, em entrevista a nós concedida, mostra estar atualizado com as novas concepções de ensino e da historiografia, principalmente no que diz respeito ao tema da escravidão. Ele indica o trabalho com diferentes fontes históricas em sala de aula e afirma utilizar o livro didático em consonância com as novas orientações para o ensino de História, que é o de encará-lo como documento histórico. A forma de abordar os conteúdos em sala também demonstra afinidade com as orientações mais recentes. Quando tratou do tema da escravidão, procurou primeiro conhecer as idéias prévias ou as representações dos alunos acerca do tema para depois problematizá-las, buscando desconstruir aquelas que se mostravam simplistas e formadas a partir de estereótipos e preconceitos arraigados no imaginário social.

#### **4.2 - Procedimentos e a construção do instrumento para a coleta de dados**

Para identificarmos e analisarmos as representações dos alunos sobre a escravidão, elaboramos uma atividade diagnóstica que, juntamente com a entrevista realizada com o professor e o questionário socioeconômico e cultural preenchido pelos alunos, formaram o nosso corpo documental.

Após decidirmos aleatoriamente sobre as 4 turmas que fariam parte da pesquisa, o professor cedeu-nos um horário para que apresentássemos e explicássemos a pesquisa para os alunos. Àqueles que se mostraram interessados, entregamos a autorização, o *Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento*, para ser assinada por eles e por seus pais/responsáveis. Entregamos também o questionário para que pudessem levar para casa. No caso da liberação dos pais, os alunos já poderiam trazê-lo preenchido.

No segundo momento que estivemos com os alunos, explicamos e demos início à aplicação da atividade diagnóstica. Essa consistia em que os alunos analisassem algumas imagens que lhes seriam disponibilizadas impressas para que a partir dessas construíssem uma narrativa fictícia em torno do tema da escravidão negra no Brasil.

Para realizar a atividade seguimos alguns passos. No primeiro encontro que tivemos<sup>55</sup>, entregamos o documento com as explicações necessárias e espaço em branco para que os alunos pudessem realizar o que estava sendo pedido (Anexo B). A primeira parte do enunciado dizia o seguinte:

- a) **Você está recebendo, junto com esta folha, um envelope contendo 38 imagens sobre a escravidão negra no Brasil. Abra o envelope e observe todas as imagens com bastante cuidado. Procure identificar os elementos que compõem cada uma das imagens: os personagens, as relações entre eles, os seus trajés, as ações que desenvolvem, os objetos presentes nas cenas, os cenários e os outros elementos. Você terá 15 minutos para se dedicar a essa tarefa.**
- b) **Depois de observar atentamente a todas as imagens, escolha 10 que, para você, melhor retratam a escravidão negra no Brasil. Em seguida faça uma lista das 10 imagens selecionadas anotando, abaixo, os seus títulos.**

Depois de lermos e explicarmos o enunciado aos alunos, entregamos a cada participante um envelope contendo 38 imagens sobre a escravidão negra. Essas eram gravuras de artistas estrangeiros que estiveram no país no final do século XVIII e durante o século XIX. Obras de Debret, Rugendas e Carlos Julião constituíram quase a totalidade do universo das imagens disponibilizadas aos alunos, sendo que apenas duas não pertenciam a esses artistas. Ao todo eram 22 imagens de Debret, 8 de Rugendas, 6 de Carlos Julião, 1 de H. Chamberlain e 1 de Daniel. P. Kidder. Os alunos deveriam observar com atenção todas as imagens e, em seguida, escolher individualmente dez exemplares que, do ponto de vista deles, representavam melhor a escravidão no Brasil. Após a escolha deveriam escrever o título de cada uma delas no espaço reservado.

As imagens foram entregues impressas em papel couchê, de alta qualidade, o que garantiu uma visualização melhor por parte dos alunos. Optamos, também, por entregá-las recortadas, ou seja, separadas uma das outras. Se as entregássemos 3 ou quatro imagens

---

<sup>55</sup> Todos os encontros foram realizados no próprio Colégio Estadual Central, durante as aulas de História que nos foram cedidas pelo professor Frederico Alves.

impressas na mesma folha estaríamos, de alguma forma, ordenando-as e organizando-as em grupos. Optamos pela menor interferência na ordem e na quantidade de vezes que o aluno acionaria a imagem. Além disso, essa escolha permitiria que os sujeitos as manuseassem com maior facilidade. As imagens disponibilizadas aos estudantes tinham um tamanho médio de 13 x 8,5 cm e vinham acompanhadas, na parte de baixo, por uma legenda que incluía o título e o autor da obra. Das 38 imagens, apenas 5 estavam em preto e branco. Isso porque optamos por priorizar a resolução e boa visibilidade, já que essas imagens, em cores, não eram muito nítidas no tamanho mínimo que desejávamos.

Num segundo momento, a partir da análise das dez imagens escolhidas e separadas das restantes, solicitamos que os alunos elaborassem uma história fictícia em torno do tema da escravidão negra no Brasil. Essa segunda parte do enunciado solicitava: “Agora, a partir das imagens que você escolheu, construa uma história fictícia em torno do tema da escravidão negra no Brasil, levando em conta tudo o que você observou nas 10 imagens escolhidas. Não se esqueça de dar um título à sua história e sinta-se a vontade para construí-la.”

Não havia um mínimo de linhas exigido e foram disponibilizadas aos alunos duas folhas no tamanho A4 para a realização dessa tarefa.

Ao elaborarmos a atividade procuramos assegurar que todos os alunos partissem de um ponto em comum para expressarem suas representações e imaginários. Por isso entregamos as mesmas imagens para todos. Além disso, buscávamos uma forma de conseguir fazer com que os alunos estivessem mais livres de regras ou orientações para que pudessem construir representações mais ricas em elementos para análise. Optamos, então, pela produção de uma história fictícia, de maneira que os alunos não precisariam ficar restritos às categorias, convenções e procedimentos próprios do discurso historiográfico, mesmo que fosse de um discurso histórico/escolar.

A opção pela utilização de imagens nos impôs também a necessidade de levarmos em conta, durante as análises, os conhecimentos e habilidades dos alunos referentes à interpretação de fontes históricas iconográficas. Isso implica em uma série de questões, como: familiaridade dos sujeitos com as imagens, noções a respeito do que é uma fonte histórica, conhecimento sobre os autores das obras e do contexto histórico nos quais elas foram realizadas, capacidade de observação e de interpretação simbólica, dentre outras. O desenvolvimento de habilidades no trato com fontes iconográficas são objetivos perseguidos pelos novos programas curriculares e pelas orientações mais gerais para o ensino de História

há alguns anos no Brasil, embora saibamos que essas diretrizes não se efetivem facilmente na prática da sala de aula.

Outra questão relativa às imagens era a definição dos critérios para a seleção. Buscamos selecionar um conjunto de imagens que representasse a complexidade da vida escrava no Brasil, que desse visibilidade a diferentes dimensões e aspectos que fizeram parte do universo escravo. Dessa forma, nos preocupamos em inserir imagens que representassem aspectos da vida cotidiana em diferentes ambientes; o mundo do trabalho escravo, as relações entre escravos e senhores (e sua família), a dimensão do castigo e do sofrimento do cativo, além da dimensão das práticas e manifestações culturais.

Em primeiro lugar destacamos **os aspectos da vida cotidiana em diferentes ambientes** não relacionados ao trabalho ou ao castigo. Dentro desse aspecto podemos citar o tempo livre do escravo, as brincadeiras, as danças, as festas, os diferentes trajes utilizados, a convivência e interação desses com outros cativos e outros tipos de indivíduos, o relacionamento familiar, o consumo de bens e serviços, além da **relação do escravo com seu senhor e sua família** e as **práticas e manifestações culturais**. Destacam essa dimensão descrita imagens como: *Um funcionário a passeio com sua família, Família pobre em sua casa, Enterro de um negrinho, Casamento de negros escravos de uma casa rica, Uma senhora brasileira em seu lar, Escravas de diferentes nações, Jantar no Brasil, Coleta para a manutenção da Igreja do Rosário por uma Irmandade, Os refrescos do Largo do Palácio, Vendedor de flores à porta de uma Igreja no domingo, Barbeiros ambulantes, Enterro de uma negra e Negras novas a caminho da Igreja para o batismo*; todas de Debret. De Rugendas nós temos: *Habitação de negros, Venda em Recife, Família de fazendeiros, Jogar capoeira e Lundu*. De Carlos Julião temos: *Negra forra com vestido de luxo e Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis*.

Outro ponto evocado é o do **trabalho escravo**. Procuramos mostrar escravos realizando diversas atividades, tanto em áreas tipicamente rurais como urbanas. As variedades de atividades trazem luz, também, à questão da maior ou menor vigilância sobre o cativo e da maior ou menor possibilidade de mobilidade. São destacadas desde atividades mais tradicionalmente divulgadas, como a do trabalho na lavoura e na mineração, bem como outras, inseridas dentro da dinâmica da cidade. Dentre as imagens disponibilizadas aos alunos, muitas representam o mundo do trabalho escravo. De Debret temos: *Barbeiros ambulantes, Vendedor de flores à porta de uma Igreja no domingo, Os refrescos do Largo do Palácio, Uma senhora brasileira em seu lar, Jantar no Brasil, Família pobre em sua casa, Sapataria, Negras cozinheiras vendedoras de angu, Vendedores de milho – Negros vendedores de*

*carvão e Pequena moenda portátil*. De Carlos Julião temos: *Negras vendedoras, Lavando diamantes, Transporte de uma senhora branca e Extração de diamantes*. De Rugendas temos: *Produção de açúcar e Venda em Recife*. Além dessas temos *Cena urbana*, de H. Chamberlain e *Engenho de mandioca*, de Daniel P. Kidder.

Não deixamos de fora a dimensão do **castigo e do sofrimento**. Encaixam-se dentro desse aspecto as formas de punição, os instrumentos de castigo utilizados, as capturas, o sofrimento fruto da vinda para o Brasil, seja no navio negreiro ou nos mercados. Representando esse aspecto temos imagens como: *Aplicação do castigo de açoite, Feitores castigando negros, Negros no tronco, Negros com máscara de Flandres e Mercado da rua do valongo*; todas de Debret. De Rugendas nós temos *Capitão-do-mato* e *Negros no porão do navio*.

É importante perceber que muitas vezes uma mesma imagem representa aspectos diversos da vida do escravo. Destacamos, também, que a partir das imagens que selecionamos e disponibilizamos aos sujeitos, podemos perceber realidades muito distintas: escravos de famílias ricas e de famílias mais humildes; uns que trabalham exercendo diferentes ofícios, alguns que se situam em ambientes mais urbanos e outros caracterizadamente rurais; escravos mais e menos vigiados; escravos que consomem; escravos que apanham, que dançam, que manifestam suas crenças e costumes, que se vestem de formas variadas, que sofrem, que se relacionam com maior ou menor intimidade com a família do senhor, que se casam, que constituem família, que morrem, que enterram seus mortos, etc. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa entraram em contato com um amplo leque de possibilidades para a construção de suas histórias. Gostaríamos também de salientar que as imagens não possuem um significado pronto e estático. Dessa forma, como nos lembra Chartier (1990), muitos alunos se apropriariam das imagens de forma bastante diferenciada. A partir do mesmo conjunto de imagens é possível construir, por exemplo, história de escravos coisificados e vitimizados, heróis, ou mesmo de agentes históricos.

### **4.3 - A abordagem sobre a escravidão negra nas salas de aula pesquisadas**

Importante ressaltar que a abordagem que o professor fez quando trabalhou a escravidão negra no Brasil com esses alunos partiu da análise de algumas imagens que nós,

mais tarde, disponibilizamos a eles. Todo esse trabalho foi realizado pelo professor alguns meses antes da aplicação da atividade diagnóstica<sup>56</sup>.

Como já foi dito, para trabalhar tal conteúdo com as turmas o professor buscou conhecer as idéias que os alunos tinham a respeito do que era escravidão. Para isso pediu que eles dissessem palavras soltas que se relacionassem com a idéia de escravidão. Nesse momento Frederico percebeu que a maioria dos alunos possuía uma representação baseada nas idéias de que a escravidão se limitava ao castigo, que sempre havia imposição da vontade do senhor sobre o escravo, que a relação estabelecida entre eles era a de um antagonismo explícito e óbvio. O professor ressaltou que naquela época estava passando alguma telenovela da qual não se lembrava o nome e que os alunos levavam para sala de aula muitas imagens construídas por esse meio. Lembramos que nesse período o *remake* na novela *Sinhá-Moça* era exibido pela Rede Globo, assim como a versão da Record de *A Escrava Isaura*. Além disso, um ano antes o SBT havia exibido a novela *Xica da Silva*. Logo percebemos que essas três produções podem ter tido um efeito importante na construção das idéias de escravidão desses alunos. Mesmo que não tenham acompanhado essas telenovelas, os alunos tiveram a possibilidade de entrar em contato com cenas, seja pelas propagandas veiculadas na televisão, nas fotografias exibidas em revistas ou mesmo na conversa informal com amigos.

Perguntamos aos alunos, através do questionário sociocultural, se eles acompanharam essas produções. 26 alunos (42,6%) responderam que acompanharam a novela *Sinhá-Moça*, 8 (13,1%) a novela *Escrava Isaura* e também 8 (13,1%) a novela *Xica da Silva*, exibida pelo SBT.

Depois de identificadas as idéias sobre o tema, o professor buscou confrontá-las com alguns documentos históricos. Inicialmente, projetou imagens do século XIX sobre a escravidão no Brasil e pediu para que os alunos verificassem se a noção que eles tinham estava de acordo ou era contrária ao que estava sendo mostrado. Pediu para que os estudantes avaliassem cada figura detalhadamente, que não ficassem presos ao que era mostrado em primeiro plano, que buscassem perceber, naquilo que não estava destacado, detalhes que pudessem enriquecer suas análises. Depois que os alunos avaliaram suas primeiras impressões, o professor passou a fazer uma análise coletiva dessas imagens. Segundo Frederico, foram utilizadas durante as aulas as seguintes gravuras: *Aplicação do castigo de açoite*, *Negros no tronco*, *Um funcionário a passeio com sua família*, *Feitores castigando negros*, *Casamento de negros escravos de uma casa rica*, *Barbeiros ambulantes*, *Sapataria*,

---

<sup>56</sup> Informação fornecida pelo professor em entrevista.

*Família pobre em sua casa e Negras cozinheiras vendedoras de angu; todas essas de Debret. De Rugendas o professor utilizou duas: Habitação de negros e Negros no porão do navio. Frederico relatou exemplos de como abordou algumas imagens. A primeira que destacou foi Habitação de Negros, de Rugendas.*

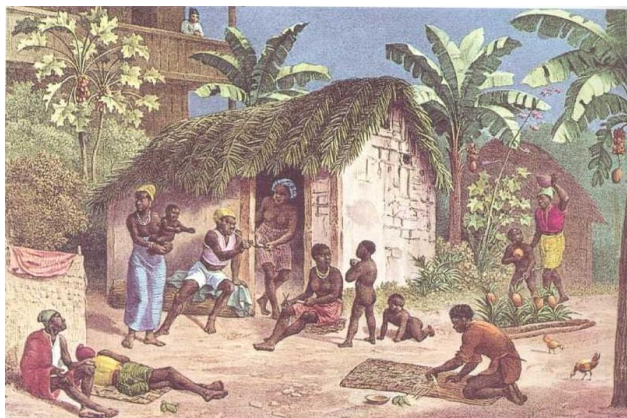


FIGURA 10 - Habitação de negros, Rugendas, século XIX.

A partir dessa imagem Frederico pediu que os alunos descrevessem a senzala e logo eles levantaram a questão de não haver janelas. Também comparavam a senzala com a casa-grande. Partindo da questão da janela o professor comparou esse tipo de construção com casas existentes em algumas regiões da África. Para embasar a discussão, leu com os alunos alguns trechos do livro *Na senzala uma Flor*, de Robert Slenes. O professor destacou que a senzala rústica provavelmente era uma forma de recriar a África naquele lugar. Outros documentos não especificados foram utilizados durante essa análise. Ele trabalhou também com a questão de europeus e africanos (de modo bem geral) terem padrões e modelos de casas diferentes.

Outra figura destacada foi *Feitores castigando negros*, de Debret.



FIGURA 11 – Feitores castigando negros, Debret, século XIX.

O professor relatou que, juntamente com essa imagem, a descrição feita por Debret da cena foi lida aos alunos. Essa descrição corroborava com a idéia de que a escravidão foi marcada também pelo castigo e pela violência. Ele destacou que não gosta de difundir a idéia de que a escravidão foi algo tranqüilo. No entanto, assinala que não ficou preso a esse aspecto. Pediu que os alunos observassem o segundo plano da figura e mostrou algumas habitações pequenas ao fundo. Novamente, com a ajuda de alguns trechos do livro de Slenes, levantou a possibilidade de essas serem habitações reservadas à famílias escravas. Dando continuidade a essa idéia, exibiu a imagem *Casamento de negros escravos de uma casa rica*, também de Debret.



FIGURA 12 – Casamento de negros escravos de uma casa rica, Debret, século XIX.



A partir das duas imagens de Debret, Frederico abordou a questão da formação da família escrava, procurando mostrar que havia a possibilidade de os cativos constituírem famílias e que essas, por um lado, podiam tanto fazer parte de uma estratégia de dominação do senhor, como, por outro, da estratégia de resistência dos escravos.

Outro ponto relatado por Frederico foi abordado a partir de imagens como *Barbeiros ambulantes*.

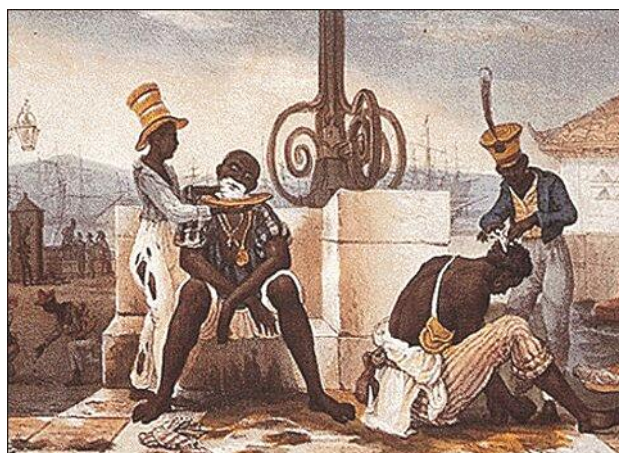


FIGURA 13 – Barbeiros ambulantes, Debret, século XIX.

O professor destacou a questão da participação dos escravos no comércio e sua capacidade de acumular pecúlio, além, é claro, da situação dos escravos de ganho, que possuíam mais autonomia e mobilidade. Contou aos alunos que muitos escravos conquistaram sua alforria através da coartação, uma espécie de pagamento parcelado. Além disso, trabalhou com as negras de tabuleiro. Juntamente com a exibição da imagem *Negras cozinheiras vendedoras de angu*, leu o relato de Debret referente a essa cena. Utilizou também uma imagem moderna de um mercado na África que exhibe a prática da venda do angu, enfatizando a questão da continuidade dos costumes.

Além disso, Frederico relatou que buscou ampliar a idéia de resistência que os estudantes tinham. Mostrou que essa não se limitava à fuga ou à vida em quilombo, mas que havia formas diversas de resistência cotidiana não contra a instituição da escravidão, mas contra a situação específica em que se encontravam e as adversidades do dia-a-dia. Também foi trabalhada a questão cultural e as possibilidades de preservação e recriação de tradições de origem africanas. Chegou a mencionar o exemplo de um objeto, parte das penas de

balangandãs carregados por negros, que trazia um texto do Corão. Além da questão da preservação da religião, destacou que alguns escravos já tinham acesso à escrita e à leitura e que, às vezes, as cidades africanas eram, em muitos aspectos, mais complexas e desenvolvidas do que as cidades européias.

Segundo Frederico, em alguns momentos observou uma atitude de espanto por parte dos alunos frente às novas constatações. No entanto, o professor mostrou-se cauteloso quanto aos resultados obtidos no que diz respeito à desconstrução daquelas primeiras representações. Ele fez questão de ressaltar que em duas ou três aulas não seria possível desconstruir e reconstruir representações que já estão há muito tempo sedimentadas. Em princípio, percebeu que conseguiu dar um pequeno passo na construção de uma visão mais crítica por parte dos alunos, mas reconheceu muitas limitações. Ele acredita que é necessário um trabalho mais longo e profundo que não se resume a um só professor e a um só ano, pois acredita que essas são representações muito fortes.

Não houve nenhuma ação planejada e estruturada no sentido de se estabelecer a relação passado-presente quando se estava tratando o tema em sala de aula. Apesar disso, o professor sublinhou que questões sobre a realidade do negro na sociedade brasileira atual surgiram no início, quando buscou conhecer as primeiras idéias dos alunos a respeito da escravidão. Essas não eram questões que geravam conflito ou desconforto e foram tratadas com tranqüilidade em todas as salas. Apenas quando surgiram questões relativas a políticas como a de cotas para negros houve um pouco mais de polêmica.

Frederico Alves relatou que não tem o costume de utilizar o livro de didático. Quando trabalhou o tema da escravidão, inclusive, não lançou mão desse recurso. Em sua opinião, o livro adotado, História – Série Brasil, de Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, ainda está muito preso à interpretação marxista e não traz muitas inovações no que diz respeito à história da África. Mesmo assim, como o livro didático ainda é um instrumento muito utilizado pelos alunos para estudo em casa, é importante que vejamos, de forma breve, como esse tema está inserido na obra.

A escravidão africana no Brasil aparece em apenas três capítulos de um livro que se propõe a abordar temas da história mundial e nacional que vão desde a pré-história até os dias atuais. Os dois primeiros capítulos estão inseridos na unidade VII, intitulada *O Trabalho*, referente à época da colonização portuguesa na América. O título do primeiro capítulo aparece como *O tráfico negreiro* e o segundo como *A escravidão na colônia portuguesa*. Na unidade X, *Terra: a questão agrária* encontra-se o terceiro capítulo *O fim da escravidão*. Embora não trate especificamente do tema da escravidão na África, há um capítulo na unidade

IV – *Diversidade religiosa*, que aborda o tema dos reinos africanos que foram formados na era cristã, antes do desenvolvimento do tráfico negreiro com a Europa.

Desde o início é possível perceber a ênfase que se dá ao escravo como mão-de-obra, como força produtiva, haja visto a unidade na qual os capítulos sobre o tema estão inserido. A vida do escravo aparece reduzida ao esquema básico: trabalho-violência-resistência.

O sofrimento do escravo é sublinhado mesmo antes de sua chegada à América Portuguesa. Desde a separação da família na África, perpassando pela caminhada forçada até o litoral, pela travessia do Atlântico em navios negreiros até a chegada ao Brasil. Ao se referir à forma como os pumbeiros levavam os escravos para serem comercializados na costa africana, o livro destaca:

A viagem do interior ao litoral era marcada por maus-tratos. Acorrentados uns aos outros, os escravos eram obrigados a percorrer centenas de quilômetros a pé quase sem descansar. A viagem podia demorar meses e as pessoas enfrentavam fome e doenças. As perdas humanas eram grandes: estima-se que cerca de 25% dos cativos morriam nessas viagens (AZEVEDO; SERIACOPI, 2005 , p.202)

Essas explicações são apresentadas próximas a uma gravura do século XIX, cujo autor não é identificado, que mostra negros algemados em fila caminhando e sendo guiados por um homem sobre o cavalo<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Junto a essa imagem é apresentada a seguinte legenda: “Gravura feita por volta de 1880 representando vítimas de traficantes portugueses de escravos. Com o tempo, os traficantes passaram a fazer alianças com reis e chefes tribais africanos, que se comprometiam a capturar e entregar escravos em troca de bens materiais”.

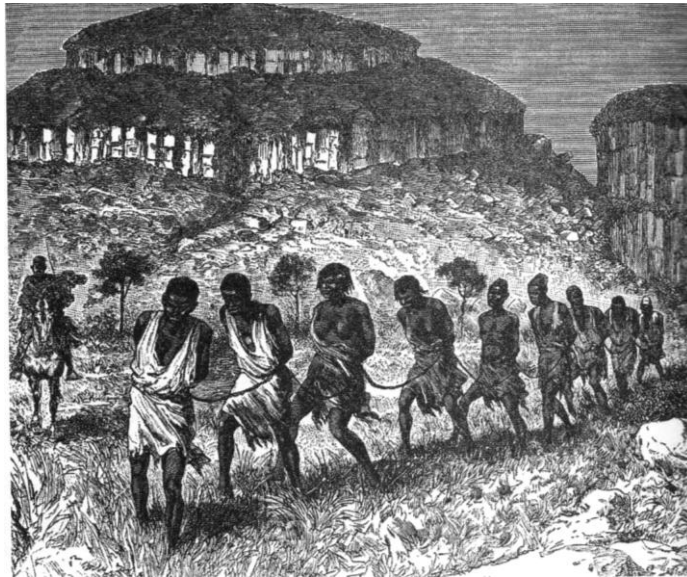


FIGURA 14 – Gravura do século XIX que mostra negros sendo capturados na África.

O sofrimento experimentado nos navios negreiros que partiam da África rumo à América também é sublinhado e apresentado como um prenúncio do sofrimento que aguardava os africanos em terras brasileiras. “A chegada ao Brasil significava o fim de uma longa jornada de horror. No entanto, era apenas o início de outras tantas atrocidades que o escravo ainda teria de enfrentar” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2005, p.203)

Embora o livro aborde a questão da existência da escravidão no continente africano antes do desenvolvimento do tráfico, o texto destaca as agruras sofridas pelos negros apenas a partir do momento em que eram capturados ou vendidos para mercadores e levados embora da África. Há uma divisão entre a escravidão na África, amena e mais aceitável, e a escravidão estabelecida pelos europeus, injusta e cruel.

Nos primeiros parágrafos do capítulo que aborda a escravidão já estabelecida no Brasil afirma-se que:

No livro *Cultura e opulência do Brasil*, publicado em 1711, o jesuíta André João Antonil escreveu que “os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho. No Brasil costumam dizer que para o escravo são necessários três P, a saber: pau, pão e pano”. [...] As palavras de Antonil ilustram a situação dos africanos enviados ao Brasil a partir das primeiras décadas do século XVI. Ao longo de quase quatro séculos que durou a escravidão em território brasileiro, [...] o negro era sinônimo de escravo e encarado como mercadoria. Como propriedade do senhor, ele podia ser vendido, alugado, hipotecado, emprestado. Seus filhos já nasciam escravos e eram obrigados a trabalhar para seu senhor desde tenra idade (AZEVEDO; SERIACOPI, 2005, p.205)

Essas citações ilustram bem a direção seguida no resto do capítulo. O escravo é visto como mercadoria, como coisa. Destaca-se a dimensão econômica da escravidão e a forma cruel como eram tratados os cativos. Negro no Brasil colonial era sinônimo de escravo. A vida do escravo era restringida ao trabalho forçado em grande quantidade e ao sofrimento, ao tratamento desumano que lhe era reservado por seus senhores.

Não bastassem a péssima qualidade da comida e o trabalho em excesso, os escravos conviviam com a violência. Aqueles que não executassem suas tarefas de modo correto, dessem sinais de cansaço, cometessem furtos, tentassem fugir ou se rebelar ou estivessem envolvidos em qualquer situação considerada irregular recebiam severos castigos físicos. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2005, p. 207)

A essa afirmação segue um relato de inúmeras formas de se castigar os escravos. Além disso, sublinha-se que as mulheres eram vítimas de constantes abusos sexuais. Mal alimentados e vítimas de extrema violência e exploração, destaca-se que os escravos não resistiam muito e que para seus proprietários esse não era um problema, já que muito cedo conseguiam recuperar o investimento realizado na compra do escravo.

Muitas imagens apresentadas nos capítulos reforçam a idéia do sofrimento e violência sofridos pelos africanos. Junto a esses discursos aparecem gravuras como *A Aplicação do castigo de açoite* e *Negros no tronco*, de Debret. Não há uma proposta de problematização e análise desses registros; logo, as imagens aparecem como ilustrações que reforçam o que está sendo afirmado no texto.

Quanto aos trabalhos dos cativos, são enfatizados aqueles realizados nas lavouras. Reconhece-se que alguns escravos tiveram acesso a pequenos pedaços de terras cedidos por seus senhores, nos quais podiam cultivar produtos de subsistência. Se houvesse excedente, esse poderia ser vendido no mercado local. Os autores destacam que em certos casos alguns escravos conseguiam juntar dinheiro dessa forma e que o utilizavam na compra de suas cartas de alforria. Embora essa seja uma realidade reconhecida como comum pela historiografia recente, nesse livro didático é concebida como uma exceção. Além de ser uma possibilidade inexistente para a maior parte dos escravos, apenas em alguns poucos casos conseguia-se um excedente para se comercializar.

Num espaço curto aborda-se a questão da realidade do escravo urbano. Há uma contraposição entre urbano e rural, sendo que nas regiões urbanizadas, o que era minoria, a escravidão mostrava-se menos cruel.

Nas cidades e vilas, a escravidão assumiu características peculiares que a diferenciavam em muitos aspectos da forma adotada nas zonas rurais. Os escravos urbanos tinham maior liberdade de locomoção e muitos trabalhavam sem a estrita vigilância dos senhores, como ocorria nas plantações. Na cidade, o escravo podia se deslocar de um lugar para o outro, levando recados ou indo às compras. No meio rural, isso era praticamente impossível. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2005, p.209)

Embora se reconheça que a escravidão precisou se adaptar a ambientes diferentes, esse reconhecimento é precedido pela afirmação de que a grande parte do contingente escravo que chegou ao Brasil foi encaminhada para as áreas rurais. Ou seja, a situação da escravidão nas cidades é vista como uma exceção ou, no máximo, uma realidade restrita. Dentro dessa realidade limitada, expõe-se a possibilidade de o escravo ser alugado ou trabalhar como escravo de ganho. Dessa forma, salienta-se que podiam realizar atividades diversas necessárias nesse ambiente.

O trabalho nas minas é citado muito rapidamente, salientando-se que nessa tarefa havia forte vigilância e que máscaras de metal eram colocadas nos rostos dos cativos para que esses não engolissem as pepitas que extraíam.

Além de trabalhar e sofrer, os autores destacam que os escravos reagiam e resistiam. O conceito de resistência desenvolvido ainda está ligado àquele restrito às fugas, rebeliões ou atos violentos cometidos pelos cativos. Dentre as possibilidades citadas estão: a destruição dos instrumentos de trabalho, o incêndio das plantações, o aborto praticado pelas cativas, o suicídio, a tentativa de assassinato de senhores e feitores, participação em rebeliões, formação de quilombos, dentre outras. Além da redução do ritmo de trabalho na ausência do feitor, não são consideradas outras estratégias variadas utilizadas pelos escravos no cotidiano para tornar menos dura a realidade.

A formação de quilombo aparece destacada com o exemplo de Palmares. Algumas questões nesse sentido precisam ser expostas. Em primeiro lugar, a existência da escravidão dentro do agrupamento é citada no texto, mas não é problematizada. Outra questão que é apenas citada sem ser devidamente trabalhada é a escolha da figura de Zumbi como símbolo da luta dos negros contra a opressão, além da data de sua morte como o *Dia da Consciência Negra*. Outras questões importantes aparecem sem serem problematizadas e devem ser apontadas: o fato de muitos capitães-do-mato serem pardos ou negros libertos e de outros que, após conseguirem a libertação, passaram a se dedicar ao negócio da escravidão trabalhando, por exemplo, como comerciantes que negociavam escravos.

Percebemos que outras dimensões importantes da vida do escravo não foram abordadas. O cotidiano, as manifestações e práticas culturais, as relações entre os cativos e desses com os libertos ou com homens livres de diferentes níveis sociais, etc. Questões importantes são negligenciadas: será que esses escravos não tinham algum tempo livre? O que faziam nesse tempo? Como festejavam? No que acreditavam? Havia espaço para diversão? Eles se casavam? Constituíam família? Burlavam as normas que lhe eram impostas?

O texto cria a imagem de um escravo que apenas trabalha, apanha e elabora estratégias para se livrar de sua condição. Nesse sentido há uma desumanização desses homens e mulheres. É espantoso, porém, que no final do capítulo haja um quadro no qual aparece, de forma bem sucinta e esquemática, a herança africana que nos foi deixada. É citada a influência africana na música, na dança, na culinária, na religião e na linguagem que utilizamos. Parece-nos contraditório. Um escravo que só apanhava, trabalhava ou pensava em uma maneira de se livrar do cativeiro não teria condição de influenciar dessa maneira o ambiente à sua volta. Ele precisaria ser mais ativo, precisaria se relacionar, estabelecer vínculos, se expressar, cantar, dançar, festejar, etc. Esse aspecto da vida do escravo não é contemplado também na seleção iconográfica da obra. Podemos observar, no que diz respeito à cultura afro-brasileira, apenas uma foto atual do grupo Olodum, que aparece descontextualizada, outra de Pixinguinha tocando chorinho em 1955 e, por fim, uma fotografia de Machado de Assis.

No início e no final dos capítulos busca-se estabelecer uma relação entre o passado e o presente. Num primeiro momento é colocada em evidência a relação entre a intervenção das potências européias no continente iniciadas no século XV e a atual situação de miséria do continente Africano. Num segundo momento destaca-se a relação entre a escravidão negra no Brasil e a desigualdade racial existente em nosso país nos dias de hoje.

O capítulo referente ao fim da escravidão apresenta, inicialmente, a abolição como consequência da pressão inglesa e, mais tarde, de diversos setores da sociedade brasileira. É interessante destacar que os autores afirmam que esse momento final do escravismo foi um período no qual os escravos se tornaram mais ativos. Admite-se que nesse período muitos escravos passaram a entrar na justiça contra seus senhores, reivindicando o direito de juntarem dinheiro para comprar a liberdade e também o de não se separarem de suas famílias. Essa imagem vai de encontro àquela criada nos capítulos anteriores. Essa não teria sido, assim, segundo os autores, uma constante, mas uma realidade própria de um momento específico.

#### 4.4 - O caminho percorrido: das leituras à análise das narrativas dos jovens

De posse das narrativas dos alunos, nosso primeiro passo foi o de realizar leituras exploratórias, procurando identificar nessas histórias palavras, expressões e frases recorrentes na caracterização da escravidão negra. Importava-nos, nessa leitura inicial, recolher as primeiras evidências empíricas das representações dos jovens que, no diálogo com o conhecimento historiográfico, com as representações presentes nos materiais didáticos e circulantes na sociedade em vários espaços, além daquelas presentes na sala de aula, pudessem nos auxiliar na composição de um “mapa conceitual”. Dito de outra maneira, partimos de elementos presentes nos textos dos alunos, mas também nos preocupamos em inserir alguns aspectos mais relevantes a respeito da escravidão negra no Brasil divulgados pelas pesquisas históricas e trabalhados em sala de aula, assim como aqueles presentes no imaginário coletivo que circulam em diferentes ambientes extra-acadêmicos e escolares. Dessa maneira, poderíamos notar não apenas o que estava presente nas narrativas, mas também os silêncios e as lacunas que constituíam essas produções.

O “mapa conceitual” serviria, assim, de guia para o aprofundamento das leituras e análises posteriores das narrativas dos alunos. Este procedimento metodológico, em grande parte, foi inspirado na análise de conteúdo proposta por Bardin (1988) e nos propiciou um diálogo entre a teoria e as evidências<sup>58</sup>.

A partir da utilização do mapa conceitual como instrumento de análise seria possível, também, estabelecer comparações entre as narrativas, verificar a existência de aproximações e distanciamentos entre as produções, de variedades de representações e mesmo de peculiaridades nos textos, deixando à mostra o mais geral e também o particular.

O mapa conceitual foi construído a partir da identificação de **constructos teóricos**, que são as idéias e pontos-chaves importantes de serem considerados na análise. São elementos gerais que poderiam ser verificados nos textos dos alunos, que se fazem presentes nas representações que circulam no nosso ambiente social e que são abordados pelas principais pesquisas históricas sobre o tema da escravidão negra no Brasil. Esses constructos se desdobram em **categorias**, que são idéias e elementos mais específicos a fazer parte de cada constructo, que as qualificam, que apontam suas possibilidades de escolha e

---

<sup>58</sup> Ver: THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.



interpretação. Por último, os **descritores** são as explicações de cada categoria especificada; é nesse item que expomos os significados e as idéias que temos em mente quando denominamos cada categoria.

Logo abaixo apresentamos o mapa conceitual que construímos e que nos direcionou na análise das histórias escritas pelos sujeitos.

Tabela 9 - Mapa conceitual

Constructos Teóricos	Categorias	Descritores
Relação do senhor (e de sua família) com os escravos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Submissão/subordinação</li> <li>2. Conflito/confronto</li> <li>3. Estabelecimento de vínculos afetivos</li> <li>4. Possibilidade de estabelecimento de acordos e existência da negociação</li> <li>5. Proximidade e trocas culturais</li> <li>6. Paternalismo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A relação senhor-escravo é compreendida como sendo marcada pela completa dominação, por parte dos senhores, e completa submissão, por parte dos cativos. O senhor impunha sua autoridade e o escravo submetia-se completamente a seu poder e desejos.</li> <li>2. A relação entre o escravo e seu senhor, ou mesmo com a família do senhor, é entendida como impermeável e antagônica. Esses dois mundos são considerados distantes e marcados apenas por embates e pela defesa de interesses completamente opostos.</li> <li>3. Considera-se que a relação entre senhor escravo é marcada não apenas pelo conflito, mas também pelo estabelecimento de vínculos afetivos – sejam eles sinceros ou manipulados. Os mundos de um e de outro não são mais vistos como antagônicos, baseados apenas no confronto de interesses e luta pela dominação. A complexidade das relações sociais é evidenciada.</li> <li>4. O dia-a-dia dos escravos não é marcado apenas pelo enfrentamento e oposição entre dois pólos: senhor e escravo. Há espaço para o estabelecimento de acordos e negociações entre as duas partes, objetivando uma convivência menos dolorosa e problemática.</li> <li>5. Compreende-se que a relação entre o senhor e seus escravos não é distante suficientemente para fazer com que os mundos de um e de outro não se toquem. Há uma revisão do modelo de escravidão baseado apenas nas grandes</li> </ol>

		<p>fazendas abarrotadas de escravos que eram mantidos nas senzalas longe da convivência com a casa grande. Sabe-se que em muitos casos os cabedais eram pequenos e que em famílias com poucas posses o contato dos escravos com a família a qual serviam era muito grande. Mesmo nas grandes fazendas, Freyre nos mostra que o contato de alguns escravos com seus senhores gerou a aproximação e influência de um mundo sobre o outro. Em sua obra <i>Casa-grande e Senzala</i> Freyre destaca a influência da cultura dos escravos nas famílias de seus senhores e o intercâmbio cultural, a mistura de práticas nascida dessa relação.</p> <p>6. Entende-se que a relação entre os cativos e seus senhores, em muitos casos, tinha um caráter paternalista. Por um lado, alguns autores afirmam que o paternalismo serviu apenas como forma de dominação e como estratégia para impedir a solidariedade entre os escravos. Outros, como Genovese, destacam que, se para o senhor o paternalismo era um instrumento de dominação, para o escravo era visto como instrumento de resistência, de conquistas sociais, como a redução do índice de exploração senhorial, o reconhecimento da família escrava, das peculiaridades culturais, etc. Nesse último entendimento, o paternalismo estabelecia mútuas obrigações entre as duas partes.</p>
O castigo e a violência contra o escravo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crueldade</li> <li>2. Frequência</li> <li>3. Motivos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Considera-se que a crueldade perpassava toda e qualquer iniciativa do senhor que visava o castigo do escravo. A brutalidade é acentuada e os castigos chegavam, muitas vezes, ao ponto de matar ou mutilar o cativo.</li> <li>2. Refere-se à constância com que o escravo apanhava ou sofria algum tipo de violência. Há tanto a idéia de que no tempo em que não estava trabalhando arduamente o escravo estava no tronco; como a idéia, baseada em pesquisas mais recentes sobre o tema, que enfatizam que o castigo existia sim, mas que era praticado quando necessário para a manutenção da dominação, controle e disciplina da massa escrava.</li> <li>3. Diz respeito às razões que levavam os cativos a serem castigados e alvo da violência de seu senhor. Há duas perspectivas nesse caso. A primeira que</li> </ol>

		<p>afirma que o castigo e a violência foram a marca da escravidão e se faziam presentes em todo momento, por qualquer motivo ou mesmo sem motivo algum, ou seja, bastava apenas a vontade de um senhor cruel e sádico para que um escravo pudesse sofrer as mais terríveis torturas. A outra perspectiva enfatiza que os castigos que os escravos experimentavam não eram aplicados com arbitrariedade, mas eram permeados por uma dimensão pedagógica e preventiva. Além disso, a prática do castigo não era ilimitada, até mesmo o poder senhorial sobre a vida e morte de seu escravo obedecia a um código estabelecido e socialmente aceito.</p>
Resistência	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adoção de práticas de resistência</li> <li>2. Formas de resistência</li> <li>3. Alvos da resistência</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refere-se à iniciativa do escravo de negar a passividade e a completa subordinação ao poder senhorial e empregar, no seu cotidiano, estratégias que visem melhorar sua vida.</li> <li>2. Maneiras e diferentes estratégias utilizadas pelo escravo que podem ser entendidas como resistência. É importante salientar que há, com relação a esse conceito, um entendimento diferenciado por parte dos pesquisadores. Dentro da matriz marxista a resistência é entendida apenas como fuga, rebelião e atos violentos voltados contra a condição de ser cativo. A partir da revisão historiográfica baseada na Nova História Cultural, o conceito de resistência é revisitado. Esse passa a ser entendido como qualquer estratégia empregada pelo escravo para tornar sua vida menos sofrida e melhorar sua condição. Dentro dessa perspectiva, até mesmo o estabelecimento de vínculos afetivos pode ser considerado resistência.</li> <li>3. Relaciona-se com o objetivo da resistência escrava: a resistência tanto pode estar voltada para a negação e luta contra o sistema escravista, quanto estar relacionada apenas à vontade individual do escravo de tornar sua vida melhor. As pesquisas que envolvem essa questão têm apontado para o fato de que a resistência escrava não estava voltada contra o sistema escravista. Essa idéia baseia-se, sobretudo, no fato de que muitos escravos, após conseguirem a liberdade, buscavam a diferenciação social e tornavam-se senhores de escravos.</li> </ol>

O mundo do trabalho escravo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Variedade de atividades praticadas pelos cativos</li> <li>2. Vigilância</li> <li>3. Níveis de autonomia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Destaca os diferentes tipos de atividades praticadas pelos escravos, tanto no ambiente predominantemente urbano como rural. Essa variedade implica em diferenças quanto ao tipo de ofício que era praticado, ao grau de complexidade das tarefas que eram realizadas pelos cativos, ao grau de liberdade e mobilidade que poderiam experimentar em seus momentos de trabalho, aos níveis de intensidade e da natureza mais ou menos árdua das ocupações reservadas aos escravos, etc.</li> <li>2. Refere-se à presença marcante do senhor ou de um empregado, que o represente junto aos escravos enquanto estes trabalhavam, para conferir e avaliar a produção do escravo, assim como para impedir qualquer tentativa de fuga ou resistência à tarefa que lhe era imposta. A diversificação das tarefas aponta para os diferenciados graus de vigilância exercida pelo senhor sobre o trabalho do escravo. Havia atividades, como aquelas ligadas à mineração, que eram altamente controladas e outras que deixavam o escravo livre de um olhar muito próximo e constante de seu senhor. Hoje se sabe que não era sempre e nem em todos os tipos de trabalho que havia a presença incansável do feitor para exigir mais esforço e inibir qualquer moleza ou desobediência por parte dos escravos. O trabalho escravo dentro da dinâmica do ambiente urbano, por exemplo, precisava se adaptar e acabava sendo alvo de uma vigilância muito menor.</li> <li>3. Refere-se ao grau de liberdade que o escravo possui para gerenciar e fazer escolhas relacionadas ao seu trabalho. Essa autonomia vai desde a possibilidade de se escolher a melhor forma de se realizar uma tarefa até a possibilidade de se escolher a atividade, de tomar decisões relativas ao horário e local de trabalho.</li> </ol>
Imagens do cativo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Passividade</li> <li>2. Heroísmo</li> <li>3. Inferioridade</li> <li>4. Vitimização e coisificação</li> <li>5. Agente histórico</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diz respeito à imagem de um escravo que não reage, não se mobiliza, não enfrenta, não age para alterar sua realidade e não luta por mudanças na sua condição de cativo. Nesse sentido, as condições de seu meio determinam sua vida.</li> <li>2. Está relacionada à visão de um escravo que, apesar de sofrer muito, tudo suporta com força, garra e esperança. Vence as dificuldades que estão diante dele e não</li> </ol>

		<p>se deixa abater.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. O escravo é considerado um ser inferior, incapaz e ignorante. Seria desprovido de conhecimento e de capacidade intelectual.</li> <li>4. O escravo é sempre visto como vítima indefesa de um sistema cruel, como alvo de toda sorte de desgraças, aquele que sofre com a injustiça e violência sem praticá-las. É incapaz de se defender e não possui direito algum.</li> <li>5. Como agente histórico o escravo é capaz de agir de forma a modificar sua realidade e influenciar nas transformações sociais. Expressa suas convicções e elabora estratégias não apenas para se livrar da condição de cativo, mas também para melhorar sua vida, para se adaptar à sua realidade e torná-la menos árdua.</li> </ol>
Condição e possibilidades da vida no cativo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mobilidade</li> <li>2. Ascensão econômica</li> <li>3. Expressão de crenças, sentimentos e convicções</li> <li>4. Preservação e prática das tradições culturais</li> <li>5. Libertação</li> <li>6. Formação de famílias escravas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciona-se à possibilidade de o escravo se movimentar, de ir e vir sem vigilância rígida por parte de seu senhor.</li> <li>2. Refere-se à possibilidade e capacidade de o escravo, depois de alcançar sua liberdade e se tornar forro, conseguir ascender economicamente. Essa ascensão é marcada pela conquista de posses e bens, além da busca por reconhecimento social. Muitos forros que conseguiram juntar riquezas consideráveis numa sociedade marcada pelo estigma da escravidão, buscaram na adoção de novos costumes, vestimentas e na própria aquisição de escravos, caminhos para se diferenciar e destacar.</li> <li>3. Diz respeito ao espaço que os cativos teriam para se expressar, para divulgar suas idéias e para defender seu ponto de vista. Esse espaço é, para algumas pessoas, inexistente, enquanto para outras é uma possibilidade real. É o espaço também de expressar sentimentos, os mais diversos, por pessoas e em ocasiões também diversas.</li> <li>4. Destaca a possibilidade de o escravo conservar sua cultura e manifestá-la. Tanto há a crença de que a dominação sobre o cativo foi ampla o suficiente para impedir a preservação de suas crenças e práticas culturais, quanto a visão de que no Brasil ora as práticas se misturavam, ora havia imposição, ora</li> </ol>

		<p>encontramos espaços de resistência. Ou seja, o hibridismo e a impermeabilidade cultural podiam estar lado a lado no cotidiano colonial. Nessa perspectiva não se pode negar a possibilidade do escravo viver sua cultura, de influenciar e ser influenciado.</p> <p>5. A libertação do escravo pode ser vista tanto como uma dádiva do senhor (nesse caso a liberdade lhe seria concedida) como uma conquista do cativo. Nesse último caso destacam-se as variadas estratégias utilizadas pelos escravos para alcançarem a liberdade, dentre elas a possibilidade de conseguirem comprar sua alforria através, por exemplo, da coartação.</p> <p>6. Relaciona-se com a presença da família escrava no Brasil. A existência de famílias entre os escravos é vista de maneiras diferentes. Há aqueles que negam sua expressividade e defendem a idéia de que o sistema e a dominação senhorial impediram o desenvolvimento dessa instituição. Outros, no entanto, realçam a existência de um número bastante expressivo de famílias escravas que poderiam ser entendidas como um instrumento de acomodação para os escravos que beneficiava também o senhor.</p>
Relação passado-presente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Projeção do presente no passado</li> <li>2. A influência do passado na construção do presente</li> <li>3. Presente e passado se intercomunicam</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parte-se de conceitos, idéias, modelos e realidades próprias do tempo presente para se entender o passado escravista.</li> <li>2. Reconhecimentos da relação dinâmica de permanências e mudanças entre o passado e o tempo presente.</li> <li>3. Busca-se compreender o passado a partir das questões que estão em destaque no tempo presente.</li> </ol>

Com o mapa conceitual já elaborado, partimos para a análise das narrativas construídas pelos alunos. Através de uma leitura mais profunda, agora já orientada pelo instrumento de análise, identificamos quais elementos em destaque no mapa estavam

presentes nas produções textuais e de que forma esses apareciam. Por exemplo: a história do aluno “X” aborda a questão da relação senhor-escravo? Como ela é caracterizada: como uma relação de confronto constante? De completa sujeição e subordinação?

A partir do mapa montamos tabelas nas quais constavam os nomes de todos os sujeitos pesquisados e nas quais foram assinalados os itens presentes em cada narrativa. Buscamos identificar também trechos e frases que atestassem a presença, no texto, daquela idéia assinalada. Esse procedimento possibilitou-nos não só ter uma visão mais ampla de cada narrativa, mas também de todo o conjunto dos textos analisados.

Vale ressaltar que durante a leitura orientada pelo mapa conceitual foi necessário incluir algumas categorias que inicialmente não tinham sido notadas e reformular outras. Assim, o nosso instrumento foi, inúmeras vezes, reconstruído. Durante o procedimento de leitura orientada houve um movimento de mão dupla: ao mesmo tempo em que usávamos o mapa para analisarmos as narrativas, a análise dos textos nos obrigava a repensar alguns constructos e categorias que inicialmente havíamos construído.

Ao finalizar essa etapa da leitura aprofundada e guiada pelo instrumento de análise, pudemos identificar com maior clareza as idéias construídas em torno do tema da escravidão negra no Brasil por cada aluno, assim como pudemos perceber que a variedade, as aproximações e os distanciamentos entre as produções nos sugeriam a possibilidade de agrupá-las de acordo com seus campos de nucleação. Ou seja, foi possível identificar elementos centrais a partir dos quais as histórias dos alunos se desenvolviam; a partir daí encontramos semelhanças que possibilitavam a organização dessas histórias em certos grupos. Dessa maneira, propomos e realizamos uma categorização das representações materializadas nos textos através da qual foi possível observar certas nuances próprias de cada grupo destacado.

Para tornar mais concreto os significados e as idéias de cada categoria construída, para efeito de demonstração e também para que pudéssemos apoiar nossa análise em bases empíricas sustentáveis, sublinhamos e apresentamos frases e trechos das produções textuais que julgamos ser mais expressivos em cada categoria.

Sabemos que para podermos entender melhor o processo de formação das representações faz-se necessário conhecermos o ambiente no qual são forjadas. Lembramos mais uma vez as orientações de Chartier (1991), que nos alerta para o fato de que não se deve partir de grupos sociais previamente caracterizados, mas das próprias representações que circulam em determinado grupo. Dessa forma, depois de identificarmos as representações e de agrupá-las, buscamos saber: que grupo é esse que compartilha essa visão específica sobre a

escravidão negra no Brasil? Quem são essas pessoas, do ponto de vista econômico, geracional, do gênero, familiar, religioso, político, etc.? Para tanto, utilizamos o mesmo questionário sociocultural que foi preenchido pelos sujeitos da pesquisa e que serviram para uma caracterização geral do universo dos sujeitos pesquisado para realizar essa tarefa. Contamos, mais uma vez, com o auxílio do software SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* – para realizar a tabulação dos dados contidos nos questionários. A partir da caracterização de cada grupo, nos quais determinadas visões de escravidão estavam presentes, buscamos verificar a existência de relações entre essas representações e os contextos nos quais se encontravam presentes.

Não nos propomos aqui a investigar o complexo processo de formação das representações, mas acreditamos que a iniciativa de conhecer o grupo no qual certa representação de escravidão se faz presente pode nos ajudar a lançar luz sobre futuras questões relacionadas a esse processo.

O conhecimento dos sujeitos investigados, do ambiente social no qual estão inseridos e do contexto no qual a pesquisa foi realizada, além, é claro, das escolhas metodológicas que fizemos, no permitiram uma análise das representações sociais dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil mais consistente e apropriada, conforme apresentamos no capítulo seguinte.



## **CAPÍTULO 4**

### **AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL**

Durante o processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância considerar as representações sociais que povoam os imaginários dos alunos. Em primeiro lugar porque sabemos que a apropriação de novos conhecimentos acontece também a partir dessas representações preexistentes. Siman (2005, p.351-352) nos chama atenção para o fato de que “(...) na relação sujeito/objeto inerente a todo ato de conhecer, o quadro conceitual ou o marco assimilador do sujeito desempenha um papel fundamental na seleção, organização e na construção de sentidos das informações com as quais o sujeito entra em interação”. E ainda reflete sobre a possibilidade de representações muito cristalizadas servirem de empecilhos para novas aprendizagens. Bittencourt também nos chama atenção para esta questão.

Considerando a representação social na situação educacional, o fundamental é identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia, etc. que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou criança se apropriam do real, tornando-o inteligível. (BITTENCOURT, 2004, p. 236)

Portanto, assumimos em nossa investigação o suposto que as representações sociais funcionam como um “filtro” por meio do qual se apreende o real e, além disso, que elas têm o poder de orientar as ações dos sujeitos nos mais diversos planos e lugares de sua inserção social. Os professores, tomando em consideração tal pressuposto e interessados em contribuir não apenas com a formação intelectual dos jovens e crianças, mas igualmente na formação de atitudes baseadas em valores tais como respeito ao outro, o reconhecimento às diferenças; a sua participação esclarecida na vida social e política do seu tempo têm como tarefa incontornável de sua ação docente o conhecimento das representações sociais de seus alunos sobre temas históricos que estão enraizados e continuam a ser propagados, pelos mais diferentes meios e lugares e relações, na sociedade em que vivem. Isto porque as representações sociais criadas e alimentadas em diferentes contextos e ambientes sociais podem tanto servir para a construção de visões preconceituosas, simplistas, estereotipadas e fatalistas da realidade histórica, quanto, ainda, como base para atitudes de discriminação a determinados grupos sociais.

Interessa-nos, assim, conhecer e analisar as representações sociais, sobre a escravidão no Brasil, dos alunos que se constituem em sujeitos desta pesquisa e identificar as possíveis relações que suas representações guardam, tanto com matrizes historiográficas a que se associam, como com o contexto social, político, econômico e cultural no qual estão inseridas.

Foi pedido aos estudantes que analisassem 38 imagens da escravidão negra e que selecionassem, dentre essas, as 10 que na opinião deles melhor representassem a escravidão no Brasil, e que a partir das imagens escolhidas produzissem uma narrativa. A partir da análise das imagens escolhidas sobre a escravidão africana no Brasil e das narrativas dos estudantes, pudemos identificar elementos comuns às representações que nos possibilitaram a divisão destas em três categorias diferentes: *O Imaginário do tronco*, *Pequenas possibilidades dentro do sistema escravista* e *Indícios da complexidade da vida escrava no Brasil*. Foi possível, assim, não apenas identificar o que há de comum entre elas, mas também reconhecer as nuances e as especificidades existentes em cada categoria.

### **5.1- O Imaginário do Tronco**

Os textos agrupados nessa categoria apresentam a violência e o sofrimento como marca fundamental da escravidão. Esses seriam os pilares e a base sobre a qual esse sistema se desenvolveu no Brasil. Podemos perceber essa ênfase na violência tanto nas imagens selecionadas pelos alunos como nas histórias por eles contadas. O tronco, nesse caso, seria o símbolo da violência e do sofrimento. Além disso, a vida do escravo seria restrita ao trabalho forçado excessivo, ao castigo e, em alguns casos, às tentativas de fugas e rebeliões. Não há outras possibilidades para o escravo, que só é visto como ativo quando reage através da fuga ou de atos violentos. Em um total de 61 narrativas analisadas, 26 foram agrupadas nessa categoria.

É importante destacar que, por um lado, há uma predominância das imagens que apresentam a violência e o sofrimento do escravo de forma explícita e enfatizada. Por outro lado, diversas imagens nas quais aparecem diferentes dimensões da escravidão são apropriadas por esses alunos, de maneira que elas sirvam para confirmar a dureza e a violência da escravidão. Abaixo, as escolhas são apresentadas por ordem das mais até as menos selecionadas por esses 26 alunos.

Tabela 10 – Imagens selecionadas pelos alunos pertencentes à categoria *Imaginário do tronco*

Imagem	Número de alunos que a selecionaram
Aplicação do castigo de açoite - Debret	26
Feitores castigando negros - Debret	25
Negros no porão do navio - Rugendas	24
Negros no tronco - Debret	21
Extração de diamantes – Carlos Julião	15
Engenho de mandioca – Daniel P. Kidder	14
Mercado da rua do Valongo – Debret	12
Sapataria – Debret	12
Habitação de negros – Rugendas	12
Produção de açúcar – Rugendas	11
Capitão-do-mato – Rugendas	10
Jogar capoeira – Rugendas	09
Lavando Diamantes – Carlos Julião	08
Cena Urbana – H. Chamberlain	07
Jantar no Brasil – Debret	07
Negro com máscara de flandres – Debret	06
Transporte de uma senhora branca – Carlos Julião	06
Negras cozinheiras, vendedoras de angu – Debret	05
Pequena moenda portátil – Debret	04
Família pobre em sua casa – Debret	04
Escravas de diferentes nações - Debret	04
Vendedores de milho – Negros vendedores de carvão, Debret	03
Barbeiros ambulantes – Debret	02
Um funcionário a passeio com sua família – Debret	02
Os refrescos do Largo do Palácio - Debret	02
Enterro de um negrinho – Debret	02
Enterro de uma negra – Debret	01
Uma senhora brasileira em seu lar – Debret	01
Venda em Recife – Rugendas	01
Negras vendedoras – Carlos Julião	01
Família de fazendeiros – Rugendas	01
Casamento de negros escravos de uma casa rica - Debret	01

Apenas 6 imagens não foram citadas. Todas elas apresentam dimensões da vida em cativo que fogem do esquema violência-trabalho-fuga e ressaltam outros aspectos, como manifestações culturais e possibilidades de maior autonomia da vida do escravo. São elas: *Lundu*, de Rugendas; *Negras novas a caminho da Igreja para o batismo*, *Coleta para a manutenção da Igreja do Rosário por uma Irmandade* e *Vendedor de flores á porta de uma igreja no domingo*, as três de Debret; e outras duas de Carlos Julião, *Negra forra com vestido de luxo* e *Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis*.

Percebemos que todos os alunos selecionaram a imagem *Aplicação do castigo de açoite*, de Debret, e apenas um não selecionou *Feitores castigando negros*, também de Debret. Essas são imagens muito comuns em livros didáticos e foram utilizadas pelo professor durante suas aulas. A primeira, inclusive, é exibida no livro didático de História que os estudantes utilizam. O castigo é apresentado em destaque, em primeiro plano.

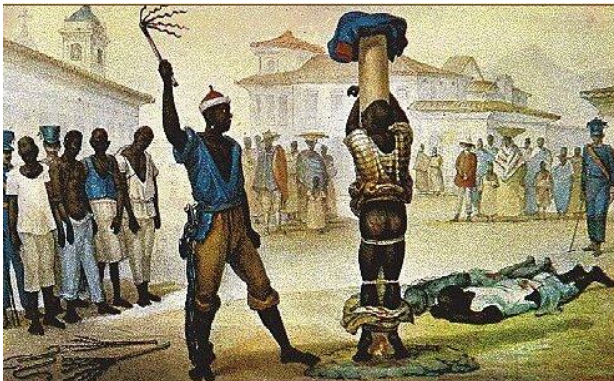


FIGURA 15 - Aplicação do castigo de açoite - Debret



FIGURA 16 - Feitores castigando negros - Debret

Embora tenha sido solicitado aos alunos que observassem com atenção todos os elementos da cena, percebemos que esses ainda ficaram presos ao primeiro plano. Na imagem *Feitores castigando negros*, por exemplo, os sujeitos não conseguiram perceber detalhes importantes, como as pequenas casas ao fundo, que poderiam indicar a presença da família escrava, e a outra cena de castigo, que acontece em segundo plano, na qual um negro açoita outro. Foi solicitado também que os alunos prestassem atenção nos personagens, nas relações entre eles, nos seus trajés e nas ações que desenvolvem. No entanto, o fato de ser um negro (e ainda descalço) que açoita um outro, na cena mostrada em primeiro plano da imagem *Aplicação do castigo de açoite*, não chama a atenção da maioria dos alunos. O que salta aos

olhos da grande maioria é apenas o fato de um escravo estar apanhando. Não chama a atenção, também, o fato de negros estarem em volta assistindo o castigo público, com roupas diferentes, descalços, mas sem vigilância de feitores. Embora o professor tenha trabalhado todas essas questões em sala quando analisou as duas imagens, conforme nos revelou em entrevista, essas passaram despercebidas.

A 3ª e a 4ª imagens que foram mais selecionadas por esses alunos também trazem em destaque algum tipo de castigo ou situação de sofrimento. São elas: *Negros no tronco*, de Debret, e *Negros no porão do navio*, de Rugendas. As duas imagens também foram trabalhadas pelo professor em sala.

As três próximas imagens mais selecionadas pelos alunos foram relacionadas ao mundo do trabalho e à idéia de escravo como mercadoria. Foram elas: *Extração de diamantes*, de Carlos Julião, *Engenho de mandioca*, de Daniel P. Kidder, e *Mercado da Rua do Valongo*, de Debret.

Primeiramente é importante salientar que as imagens representativas do mundo do trabalho mais escolhidas foram aquelas ligadas a atividades de lavoura e mineração. Em segundo lugar, essas imagens apresentam uma realidade marcada pela falta de autonomia e pela constante presença dos feitores ou pessoas encarregadas pela fiscalização do trabalho do escravo. Na imagem de Carlos Julião, para cada escravo que trabalha na extração de diamantes há uma pessoa fiscalizando e controlando seu trabalho, posicionada bem a frente do cativo.

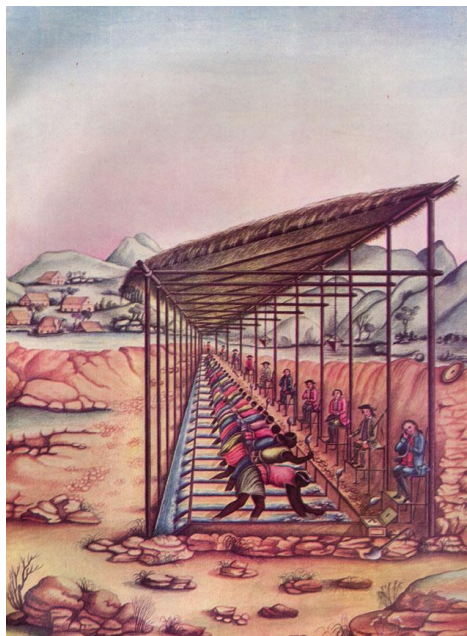


FIGURA 17 - Extração de diamantes – Carlos Julião

Na imagem de Daniel P. Kidder, os escravos trabalham sob a rigorosa vigilância e controle de um feitor que traz em suas mãos um chicote. Ressaltamos que essa imagem, apesar de não ser tão difundida, foi escolhida por 14 alunos. Em contrapartida, a imagem *Produção de açúcar*, de Rugendas, mais conhecida e exibida em materiais didáticos, que também retrata um ambiente de engenho, foi escolhida por um número menor, por 11 estudantes. Ao compararmos as imagens podemos perceber que, embora apresentem atividades semelhantes realizadas pelos escravos, a de Daniel Kidder expressa mais o controle, a vigilância e a ameaça que estava em volta do escravo enquanto trabalhava.

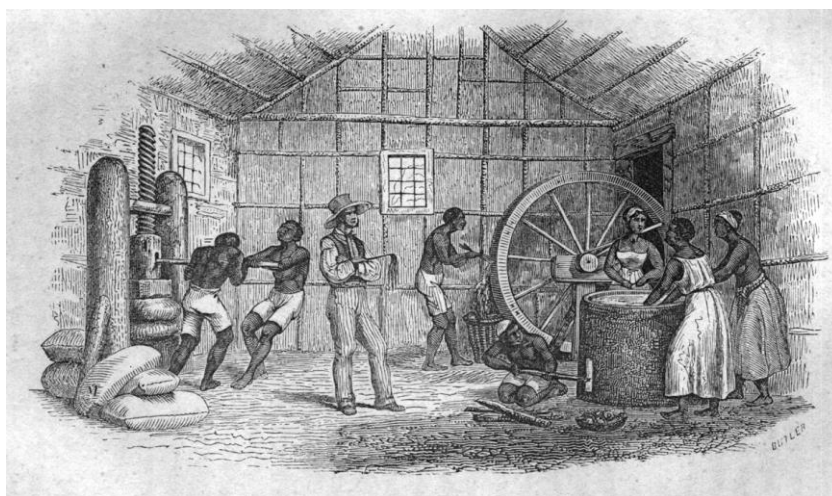


FIGURA 18 - Engenho de mandioca – Daniel P. Kidder



FIGURA 19 - Produção de açúcar - Rugendas

As imagens *Sapataria*, de Debret, e *Habitação de negros*, de Rugendas, são apropriadas de maneira a confirmar as terríveis condições de vida dos escravos. Na primeira, o que salta aos olhos dos estudantes é o castigo que o branco aplica em um de seus escravos. Parece não lhes chamar atenção o fato de os escravos trabalharem na mesma atividade que seu senhor, ao seu lado, ou mesmo o fato de uma mulher mulata que carrega um bebê nos braços estar na porta de dentro olhando a situação. Essa poderia ser facilmente identificada como mulher do dono da sapataria, carregando seu filho nos braços. Logo, a cena representaria, também, o relacionamento entre um branco e uma mulata, que poderia ser filha de negros escravos ou mesmo uma forra.

O caso da segunda imagem, *Habitação de negros*, merece também ser mencionado.

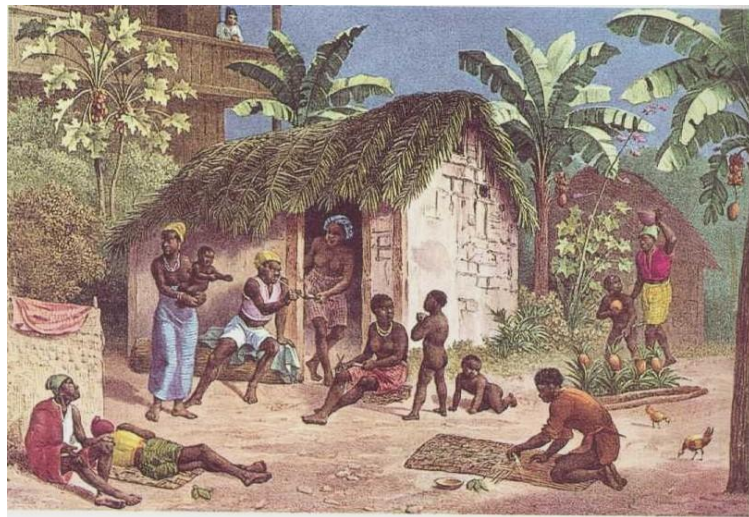


FIGURA 20 - Habitação de negros - Rugendas

A gravura de Rugendas é muito rica em elementos para análise. Nela podemos perceber que dois espaços que se aproximam compõem a cena: o do branco livre e o do escravo. Em segundo plano observamos um sobrado ou casa grande, do qual uma mulher branca contempla da varanda o que fazem os negros em torno de suas casas. Em primeiro plano aparecem os escravos em um ambiente familiar. A cena reproduz uma realidade quase doméstica. A mulher que está à porta da casa sai para acender o cachimbo daquele que poderia ser seu marido, sentado do lado de fora. As crianças são apresentadas em interação com os adultos, transmitindo a idéia de laços de afetividade. Um bebê aparece no colo da mãe, outro pergunta algo à mulher que, sentada, corta um feixe de gravetos com a faca. Outro,



pequenino, brinca sozinho no chão. O último acompanha ou mesmo ajuda um adulto que transporta uma vasilha. Aponta-se a presença da família junto a casa.

É interessante notar que a cena inclui o tempo do trabalho, lazer e descanso conjugados. Há negros que descansam, enquanto outros executam tarefas. No canto inferior direito, por exemplo, aparece um negro construindo uma espécie de esteira de palha. Como enfatiza Pesavento (2006, p.14), “a humanidade do escravo é afirmada na visão romântica do pintor, empenhado em condenar a escravidão e mostrar que os escravos possuíam também sua cultura e sentimentos”.

A habitação que ocupa o centro da imagem é pequena, baixa e sem janelas. Atrás dessa parece haver outra parecida. Slenes (1999) explica que essas características eram comuns em habitações da África central, de onde veio a maioria do contingente escravo para o Brasil. Em volta da casa há árvores frutíferas e o menino do lado direito da imagem parece carregar um desses frutos.

Embora todas essas dimensões da vida do escravo possam ser identificadas nessa cena retratada por Rugendas, os alunos apropriam-se da imagem atribuindo-lhe significados muito negativos: as habitações seriam muito pequenas e superlotadas; a falta das janelas nas casas é vista como uma indicação do sofrimento pelo qual o cativo passava quando não estava apanhando ou trabalhando; como mais uma forma de puni-lo e tornar sua vida mais difícil, seria um ícone de sua desumanização. Nesses casos, a senzala é identificada apenas como uma habitação coletiva dos escravos e não como um local de vivência da família, por isso os alunos parecem espantados com seu pequeno tamanho pensando que deveria ser muito difícil a convivência de tantos escravos diferentes em um espaço tão reduzido.

Toda a dinâmica externa a casa, apresentada na imagem de Rugendas, não é percebida. Parece que as relações que estão sendo representadas, o tempo de lazer e convivência, os espaços e laços de afetividade, tornam-se invisíveis aos olhos desses alunos. A senzala, nesse contexto, não passaria de um depósito de escravos que seriam amontoados e presos depois de um dia de intenso e degradante trabalho e de inúmeras punições. Percebemos, assim, que esses alunos se apropriam e incorporam essa imagem às suas histórias de forma a reforçar o discurso de vitimização.

Essas e outras imagens, escolhidas pelos alunos para representar a escravidão, que ampliam o universo escravo para além do castigo e trabalho, são ajustadas e modeladas de forma que sirvam para corroborar com a visão do “imaginário do tronco”. Outras tantas, que também enfatizam diferentes dimensões da vida em cativeiro, foram escolhidas para estar entre as dez, mas não foram verdadeiramente incorporadas no discurso escrito. Ou seja,

aparecem como representativas da escravidão, mas quando vamos analisar as histórias percebemos que essas não foram levadas em conta.

Quando voltamos nossa atenção para as narrativas produzidas pelos sujeitos, percebemos que as histórias giram em torno da violência e do sofrimento escravo. Esse sofrimento e a conseqüente vitimização do cativo aparecem de diversas formas, em diferentes situações, e não apenas quando um escravo é chicoteado.

*Era um dia calmo e de céu aberto como se há muito não via. Maria Francisca já estava de pé desde antes de o sol aparecer e aos poucos caminhava até a casa grande para levar o trigo pra fazer o pão para seus senhores. Caminhava lentamente, pois havia um dia que tinha sido liberada do castigo quando escutou seu filho Suzi a gritar por ela pelo milharal. Ao se encontrar com ele percebeu que o mesmo chorava e estava espantado: “Mamãe, onde você estava? Tem mais de 3 dias que não a vejo pensei que tinha sido vendida!”. Maria Francisca não sabia o que dizer e então abraçou seu filho e começou a chorar e, como se súbito, começou a falar: “Meu filho, eu não sei o que te dizer. Estou envergonhada e ao mesmo tempo preciso contar a alguém. Você é a única coisa que tenho, o único corpo que gosto de abraçar e a única pessoa que gosto e sinto necessidade de cuidar, de estar por perto. Há 4 dias atrás o feitor tentou deitar comigo, no matagal perto do riacho onde batemos roupas nas pedras. Eu cantava junto de tua tia e ele me puxou pelas pernas e eu reagi. Não queria me deitar com ele, nem que ele tocasse em mim e então peguei uma pedra e meti nas vergonhas dele isso me daria tempo de fugir, mas no meio do caminho eu cai e acho que quebrei a minha perna nisso o feitor me alcançou e conseguiu me pegar. Além de abusar de mim, meu filho, ele me castigou por ter negado a ele os próprios desejos que eram só deles e de mais ninguém, ele também me colocou de castigo no pau-de-arara além de me bater 30 vezes nas costas no tronco. Me envergonho meu filho por ter sido tão fraca. Pensei em você em todos os momentos, meu menino, e na nossa liberdade. Suzi beijou o rosto da mãe como se quisesse de alguma forma encoraja-la e disse: “Me orgulho por você ser tão corajosa de alguma forma pensar na nossa liberdade e me envergonho por não estar ao teu lado em todos os momentos”. M<sup>a</sup> Francisca disse emocionada: “Agradeço por ter-te em meus braços agora e fique calmo, pois de nada adiantaria você estar lá”.*

*Os dois subiram em direção a Casa Grande quando escutou a voz do feitor. “Corra mamãe, corra”. Os dois correram juntos de mãos-dadas em direção ao riacho. Corriam e enquanto corriam se protegiam e se amavam e de alguma forma confiavam que algum dia ficariam livres e não mais precisariam correr do perig. [sic].*

O aluno termina sua história contando que anos mais tarde mãe e filho se viram livres e só então começaram a experimentar alegrias.

A história retrata uma realidade de extremo sofrimento. A mãe estava cantando quando o feitor a violentou sexualmente. A escrava ainda tentou fugir e se livrar da investida do feitor jogando-lhe uma pedra, mas a tentativa não funcionou. Neste caso não se nega a possibilidade de reação do escravo, mas sua ação é sempre voltada para um enfrentamento

baseado em atos violentos. Por ter reagido, a escrava ainda sofreu presa em um pau-de-arara com as chicotadas.

É uma história que narra as terríveis mazelas da vida em cativeiro, como se essa fosse um suceder de violências sem razão. A mãe foi violentada sexualmente, foi presa e chicoteada. O responsável por todo o sofrimento foi o feitor, que geralmente é visto como uma figura rude, bruta, violenta e sádica.

Em muitas histórias a relação entre o senhor e o escravo não é abordada diretamente, mas sim a do feitor com a escravaria. Temos que destacar, no entanto, que o feitor era um contratado do senhor, homem de sua confiança que lhe era subordinado. Esse deveria representar os interesses do dono dos cativos e personalizava a autoridade junto àqueles.

Os escravos desta história sonham, têm vontades, desejos e possuem sentimentos, ou seja, a natureza humana não lhes é negada. Maria Francisca, no diálogo com o filho, mostra que pensa e que deseja a liberdade. Além disso, na história contada, os dois, mãe e filho, se amam. No entanto, percebemos que os sonhos e desejos expressos dos cativos, muito mais do que constituir uma maneira de revelar a humanidade do escravo expõem e destacam as impossibilidades e limitações da vida em cativeiro. O sonho de uma liberdade distante contrasta-se e acaba por enfatizar uma realidade de aprisionamento e opressão. Da mesma maneira, o afeto existente entre os dois escravos serve também para tornar a história mais trágica e dramática, ou seja, contribui para a construção de uma imagem de vitimização do cativo.

A vida dos escravos dessa história apenas melhora quando eles conseguem, finalmente, alcançar a liberdade. Não é narrada a maneira como teria se dado a conquista. No entanto, fica claro que vida em cativeiro no Brasil representava exploração, violência, sofrimento e nada mais. Ou seja, enquanto sua condição era de escravo, esses homens e mulheres viviam uma realidade repleta de trabalho exaustivo, repressão, vigilância, castigo, violência e sofrimento. Outras dimensões da vida relacionadas ao tempo livre ou de lazer, às manifestações religiosas, às festas e confraternizações não estão presentes. Além disso, a reação a essa situação só é considerada como enfrentamento baseado em fugas, rebeliões e atos violentos.

Em outras histórias que foram agrupadas nessa categoria também há a presença do abuso sexual. Em uma delas, a escrava não foi agarrada à força, mas viu-se obrigada a se sujeitar aos desejos do senhor.

*O senhor de engenho olhava Mariana com outros olhos; ele admirava sua beleza, sua audácia e a desejava como mulher. Já ela o detestava, pois ele havia separado toda sua família e no começo ela foi muito maltratada pelo feitor; ele também era casado, além de ser mais velho e feio. O grande amor de Mariana era Tião, um negrinho da senzala. O senhor de engenho sempre se mostrava para Mariana até conseguir levá-la para cama. Ela se sujeitou a isso por ter medo de ser castigada; não deu outra, depois de algumas semanas ela descobre estar grávida. Quando foi contar a novidade para o senhor de engenho ele a esnobou, disse que ela estava louca, o filho deve ser de algum escravo. [sic].*

Nesse caso, a jovem escrava vê-se obrigada a se entregar ao senhor, já que tinha medo de ser castigada caso se negasse. A violência está presente na vida da escrava mesmo antes de ela ser coagida a se deitar com o senhor. Ela sofria porque sua família havia sido separada pelo seu novo dono e, por isso, nutria um forte sentimento de raiva com relação a ele. Além disso, havia sido muito maltratada pelo feitor quando se tornou escrava desse senhor.

É interessante notar que é uma adolescente de 15 anos que escreve essa história. A questão da gravidez precoce e do abandono por parte do pai ainda é uma realidade presente e temida por meninas nos dias de hoje. O sofrimento é pela gravidez e também pelo fato de muitos pais, adolescentes ou adultos, não assumirem seus filhos e abandonarem a garota grávida. Pode ser que esta realidade atual tenha sido projetada na história, já que o sofrimento da escrava se dá não apenas pela violência e gravidez, mas também pelo abandono do suposto pai. No final da história, vendo-se sem alternativa, Mariana foge grávida para se livrar daquela situação e do contato com o homem que havia lhe engravidado e não assumido.

O sofrimento dos escravos é retratado de várias outras maneiras pelos sujeitos.

*No início da escravidão no Brasil, minha família veio em um navio que saiu da África em condições horríveis;*

*Éramos muitos quase não se cabia, eu tinha alguns dias de vida, minha mãe me carregava no colo, mas não tinha nome. Meus irmãos mal sabiam andar sozinhos meu pai os ajudava.*

*Chegamos a um lugar que era difícil de se habitar, morando vários negros, presos por correntes, meu pai começou a trabalhar na sapataria que era judiado constantemente por uma colher de pau nas mãos. Depois de um tempo foi comprado pelo senhor José diamante que era dono da extração de diamantes, no meio do nada, trabalhavam com terras, pedras, eram obrigados a achar 1 diamante por dia embaixo do sol quente apanhando de chicote por feitores.*

*Com apenas 4 anos de idade, minha mãe foi morta por seu senhor porque roubou pão para nos alimentar, condenada ao pelourinho, não suportou as dores e faleceu. [sic].*

A história termina com o escravo conseguindo fugir para um quilombo onde destaca que “fui feliz, praticando capoeira e livre dos espancamentos diários”.

O sofrimento começou a ser narrado desde a partida da África para a América em um navio negreiro em que as condições de vida eram terríveis. O sofrimento continuou com a chegada ao Brasil. É importante ressaltarmos como esse sujeito se apropriou das imagens *Habitação de negros* e *Sapataria*. No primeiro caso foi destacado que a habitação dos escravos era um lugar ruim onde moravam muitos negros, inclusive amarrados por correntes. Além de o espaço ser pequeno, ainda tinham sua mobilidade restrita ao extremo, pois mesmo no momento em que já não estavam trabalhando, ou no qual não estavam sendo castigados, eles permaneciam acorrentados. O trabalho na sapataria é apenas mais uma ocasião no qual o escravo-pai é judiado.

O sujeito conta que quando o escravo foi comprado por outro senhor ele passou a trabalhar na extração de diamantes em condições também terríveis: os cativos trabalhavam debaixo de sol quente, apanhando de chicote, e eram obrigados a achar um diamante por dia. Se não bastasse, a mãe foi morta apenas porque roubou o pão para alimentar os filhos. Está implícita a idéia de que além de todo aquele sofrimento diário os escravos ainda se alimentavam mal. A tentativa de uma mãe de alimentar seus filhos acaba sendo punida com uma atitude extremada, o que resultou em sua morte.

Podemos perceber que nessas histórias a violência está sempre presente e o castigo é sua expressão mais comum. Em alguns casos, os escravos sofrem por terem desacatado o senhor ou o feitor ou por terem tentado fugir. Em outras histórias, a violência é gratuita e constante, ou seja, faz parte do cotidiano daqueles cativos. Muitos apanham pelo simples fato de isso agradar ao feitor ou ao senhor. Um dos sujeitos conta uma história que ilustra bem essa idéia.

*Em certo dia o capitão-do-mato chega e como ele era o bam bam bam do pedaço ele disse que iria fazer outro tipo de jogo o jogo se chamava caça aos escravos, como os escravos não tinham escolha eles toparam, foi quando o capitão falou vou contar até 3, enquanto eu estou contando e o tempo que eu dou para vocês correr, Ok, à mas tem uma regra quem eu pegar vai para o açoite sofrer as conseqüências, que os jogos começam vou começar a contar 1,2,e, fui e peguei 1, peguei2, 3 e ai foi indo essa brincadeira durou mais ou menos so uma hora e lá foram todos para o açoite.*

*O capitão falou amarre o primeiro no tronco e abaixe sua calça que o castigo vai começar mais antes do castigo começar pediu que os escravos que estavam esperando para levar o castigo, começa-se a cantar [para os] feitores ficarem mais animados para bater, mais forte e lá foi o primeiro o segundo o terceiro até todos pagar pelo castigo, e lá foram todos os escravos depois de mais uma bela surra para casa, mas a casa de um escravo não era considerada casa mais sim um barraco de um cômodo que nele morrava mais ou menos 15 escravos que era um mucuvuco daqueles.[sic].*

Nessa história não há um motivo que explique a surra que os escravos levaram. Não consta que os cativos tivessem desobedecido ou enfrentado o feitor ou qualquer outro representante da autoridade senhorial. Não estavam, também, se negando a trabalhar ou realizando um trabalho mal feito. Simplesmente apanharam porque o feitor assim desejou, porque ver os escravos apanhando era uma diversão para ele. A brincadeira proposta pelo feitor, uma espécie de “esconde-esconde” é, na verdade, uma expressão de sua crueldade e sadismo, que ficam claros quando este pede aos outros cativos que cantem para animá-lo a bater nos escravos que iam sendo encontrados. Há, nesta história, uma denúncia do sofrimento do escravo e da violência que lhes era dirigida.

No final da história, depois de “uma bela surra”, os escravos voltam para “casa”, que era na verdade um cômodo que abrigava vários cativos. A senzala é identificada como um lugar ruim, bagunçado, pequeno e superlotado. O sofrimento da surra injustificada era seguido pelo sofrimento de se voltar para aquele lugar.

Outro aluno conta uma história na qual o escravo apanhou porque, não tendo mais condição física, vítima do excesso de trabalho, parou para descansar um pouco. As cenas de sofrimentos são narradas em detalhes e em tom bastante dramático.

*Sábado à tarde, cansada, não agüentando mais ficar em pé, fui obrigado a trabalhar mais e mais, e aquele negro igual a mim, que agüenta as mesmas faltas de educação, me batendo pelo simples fato de eu fazer greve e parar de trabalhar por alguns minutos, só para descansar, é verdade eu sei que se ele não me bater irá apanhar igual ou pior a mim, mas mesmo assim, se todos fizessem uma rebelião, poderia dar certo e a cada momento que penso, a cada minuto ... segundo sinto a dor nas minhas costas e a vontade de chorar, gritar, falar o que penso, dar a minha opinião ... porque será que é tão difícil para os meus amigos olharem o sofrimento que estamos passando, a cada dia recebemos castigos, agressões ... somos tratados piores que animais, mas fazer o que né, sei que ninguém irá me escutar, que isso tudo continuará acontecendo, porque o medo que temos de morrer é maior do que a felicidade que poderíamos ter se fóssemos livres.[sic].*

Em primeiro lugar, gostaríamos de ressaltar que o escravo teria apanhado por “fazer greve”. Esta “greve”, no entanto, não é nenhuma ação organizada fruto da tomada de consciência dos cativos para resistir à escravidão. O autor da história logo explica seu significado naquele contexto: parar de trabalhar por alguns minutos para descansar. Este não é o caso do escravo fazer “corpo mole” e não trabalhar como deveria. Ele estava exausto e precisava apenas descansar um pouco para continuar, sem negar suas obrigações.

É preciso notar, também, que, embora seja outro escravo a executar o castigo, este apenas age de tal forma porque não tem opção, caso contrário também seria castigado e apanharia.

O escravo mostra-se inconformado com o castigo recebido, mas apenas confessa sentir vontade de chorar, gritar e falar o que pensava. No entanto, logo depois o próprio escravo diz: “sei que ninguém irá me escutar”, o que mostra suas limitações. O cativo reflete sobre sua situação dizendo que sua vida era só sofrimento, castigos e agressões, que recebia tratamento de animal, mas logo se vê incapaz de alterar sua realidade, quando diz: “(...) mas fazer o quê, né (...) sei que isso tudo continuará acontecendo (...)”. O escravo é passivo e justifica sua passividade reconhecendo que o medo de morrer ao reagir é maior do que a vontade de ser livre.

O relato continua em tom bastante dramático e todo o sofrimento do escravo é narrado de forma detalhada, fazendo com que o leitor quase visualize a cena e participe do sofrimento juntamente com o cativo.

*Agora em pé, sem calças, sendo envergonhado na frente de todos, apanhando, grito, e o meu grito bate no coração de cada um, e eles sabem que se não fizerem o que mandam, podem estar no mesmo lugar que eu ... uma lágrima sai dos meus olhos como se fosse um pedido de súplica, e mesmo com essa lágrima escorrendo pelo meu rosto, ele continua a me bater, eu poderia muito bem ter evitado isso, mas eu preferi descansar, e agora estou aqui pagando por uma coisa que eu poderia ter ... Os minutos passam como se fossem horas e horas, e então ele pára de me bater, me tira do tronco, e nem consigo andar, me carregam, me levaram para a senzala e agora posso descansar (...). [sic].*

Esta forma de narrar e enfatizar o sofrimento vitimiza o escravo e leva o leitor a sentir dó, a se sensibilizar e solidarizar com o cativo.

O final é trágico. O escravo apenas consegue descansar um pouco quando volta para a senzala machucado.

É interessante perceber que essas histórias sempre identificam o castigo com a violência e que este não é aceito e entendido pelo escravo. Sílvia Lara (1988) traz-nos um cenário bastante diferente. Novas pesquisas apontam para o fato de que o castigo exemplar, medido, justo, que tinha a finalidade de “educar” e manter a escravaria controlada e produtiva era, muitas vezes, consentido pelos próprios escravos. “Constatamos como a idéia de um castigo medido e regrado aparecia no discurso dos senhores, dos padres, legisladores e até

mesmo de escravos, como sendo algo indispensável à educação, á manutenção daquela mesma disciplina” (LARA, 1988, p.83).

Em outra história, o aluno resumiu em poucas palavras o que era ser escravo de verdade. Segundo ele: “A família foi aumentando e o trabalho também, até que chegaram ao ponto de se tornarem escravos de ‘carteirinha’, apanhavam de seus senhores e eram tratados como se fossem animais”. Ser escravo de “carteirinha” era apanhar e ser tratado como animal.

A vitimização do escravo é construída, em alguns casos, a partir da oposição entre vida na África e vida no Brasil, sendo que a primeira seria boa e tranqüila enquanto a segunda seria marcada pela violência, exploração e sofrimento.

*Na África antiga os nativos habitavam, desfrutavam e praticavam a sua cultura como o batuque a capoeira, congado, etc.*

*Foi quando os Europeus “invadiram” a terra deles. Dominaram e oprimiram e humilharam os africanos, que logo os “pegaram” e os trousseram a força para o trabalho escravo. Aqui sofreram com trabalhos intensos e exagerados castigos em troca às vezes de um copo com água solobre. Muitos dormiam amarrados em troncos, e se dormiam.*

*Eram tratados como mercadorias, comercializados em troca de algo.*

*Muitos escravos eram tidos como capitão-do-mato, obrigados a caçarem o seu próprio. (...). [sic].*

Na África os escravos podiam se expressar e praticar sua cultura. Eram livres e felizes. A situação teria mudado somente a partir do momento em que foram capturados por europeus e trazidos para o Brasil como escravos. Não é levado em conta o fato de que a maioria dos escravos que vieram para o Brasil já o eram na África e que o tráfico contou com a expressiva participação de nativos africanos.

Sabemos, realmente, que durante muito tempo a historiografia não trouxe essa questão para análise. Florentino nos chama a atenção para o seguinte fato:

*É possível que para o silêncio destes autores [como Caio Prado, Celso Furtado e Fernando Novais] acerca da África tenha contribuído a aceitação acrítica do discurso rousseauiano do “bom selvagem” desnaturalizado e pervertido pelo “civilizado”. Herança de duas décadas distintas, seus fundamentos podem ser encontrados já nos nascentes movimentos abolicionistas de fins do século XVIII e no processo de descolonização de meados do século atual.*

*Já em fins do século XVIII os primeiros abolicionistas, como Benezet, insistiam, com razão, na crueldade inerente às atividades dos traficantes euroamericanos, esmerando-se na descrição das desumanas condições do apresamento e venda dos negros, além da tragédia em que se havia convertido a travessia oceânica (Benezet, 1968). Sucessivamente foram sendo produzidas e consumidas pela opinião pública, sobretudo na Inglaterra oitocentista, imagens que negavam ou, mais comumente, silenciavam acerca da participação dos africanos no*



tráfico (Barker, 1978:108-9; Duchet, 1971). Pouco a pouco tomou forma o ideário do “bom selvagem” africano, vítima de uma epopéia cujo conteúdo sádico (e real) faria inveja aos mais requintados textos do velho marquês francês. Mais tarde, já no século XX, o ideal do africano como agente essencialmente passivo na história de suas relações com o “mundo branco” ganhou terreno entre os nacionalistas que lutavam pela independência dos países africanos. Para contra-atacar os estereótipos acerca da inferioridade biológica e cultural dos negros, forjados desde a emergência de teorias ligadas ao darwinismo social e consolidados pela colonização, os nacionalistas insistiam na idéia de que somente a partir da chegada dos “estrangeiros” é que os africanos teriam conhecido as suas mais contundentes desgraças.

Acerca do tráfico, negar o papel estrutural dos africanos na exportação de homens para a América pode ter contribuído para fortalecer um tipo específico de identidade cultural e histórica, o que por certo ajudou na luta anticolonial. Mas tal simplificação certamente contribuiu para a estabilização no poder das elites africanas recentes, como governo de partido único se transformando na tradução mais adequada do conceito de identidade cultural. (FLORENTINO, 1997, p.73-74)

Já no Brasil, a vida do escravo era constituída de exploração e de intenso sofrimento, sem espaço para manifestação de sentimentos ou para a prática de suas culturas. O trabalho era intenso e o castigo exagerado. Recebiam apenas, pelo trabalho, um copo de água salobra. Nem mesmo o sustento do escravo com alimentação é registrado na história.

Outro ponto que chama nossa atenção é o fato de o capitão-do-mato, negro, apresentado na imagem de Rugendas, só estar ocupando essa posição porque seria obrigado. Esse fato nos leva a pensar que ainda não foi interiorizada, ou não está clara a idéia de que muitos escravos buscavam e lutavam apenas pela mudança de sua condição, e não contra o sistema escravista. Buscavam a liberdade e, assim que a conseguiram, procuravam se diferenciar dos cativos, muitas vezes pela compra de escravos que lhe servissem. Quando libertos, deixavam a condição de escravo e podiam ocupar, naturalmente, o lugar de senhor ou mesmo trabalhar para a manutenção da instituição escravista, como capitão-do-mato, por exemplo. Paiva (2006) nos adverte para o fato de que as resistências à escravidão não eram, na grande maioria dos casos, “movimentos coletivos que exigiam a abolição da escravatura”. Além disso, chama a atenção para o fato de que depois de se livrarem do cativeiro os ex-escravos procuravam ascender economicamente, o que significava, para muitos libertos, tornarem-se proprietários de escravos.

Como símbolo externo de ascensão econômica, mulheres e homens libertos procuraram transformar-se, rapidamente, em proprietários de escravos. Era, obviamente, a negação da antiga condição social: de outrora cativo a atual proprietário de cativos. Mas, ao mesmo tempo, era atitude condizente com as necessidades de uma sociedade escravista colonial: possuir mancipios era investimento acumulado e instrumento rentável. Aliás, não era extremamente raro naqueles tempos existirem escravos proprietários de escravos, talvez a mais clara demonstração de que não apenas a libertação, mas, junto dela, a ascensão econômica

povoavam os anseios de homens e mulheres ainda no cativeiro. (PAIVA, 2006, p.67-8).

Além da ênfase na violência e no sofrimento do escravo, as histórias que fazem parte da categoria *Imaginário do tronco*, quando abordam o tema do mundo do trabalho escravo, o fazem de forma a retratá-lo como sendo extremamente duro. O trabalho é exaustivo, acontece dia e noite e não há muita chance de descanso. Em geral foram destacadas aquelas atividades mais tradicionalmente relacionadas ao trabalho escravo, como a da lavoura e engenho ou a da mineração, nas quais há um controle e vigilância mais rígidos. Não há destaque para a enorme variedade de atividades que eram praticadas pelos cativos. Sabemos que o trabalho escravo foi utilizado em inúmeras outras atividades e que não se limitou às plantações ou às cozinhas das casas-grandes. Os cativos prestavam-se a todo tipo de serviço. Nos ofícios artesanais estavam presentes como aprendizes, ajudantes ou mesmo mestres. Eram, também, criadores de gado e estiveram envolvidos em atividades de cunho mais industrial. No setor de prestação de serviços eram inúmeras as atividades praticadas por escravos: sapateiros, carpinteiros, marceneiros, músicos, alfaiates, pintores, capitães-do-mato, vendedores, etc. Apesar dessa variedade, prevalecem nas histórias aqueles tipos de trabalhos mais árduos.

Mesmo quando a variedade do trabalho escravo aparece de forma tímida, o que sobressai é a difícil condição de trabalho, como a destacada por um aluno em sua história. “(...) Já os escravos, trabalhavam normalmente, na extração de diamantes, na produção de açúcar, nas ruas e outros serviços, se esforçavam muito o dia inteiro, sem parar, mal faziam suas necessidades”.

Em um trecho de outra produção o trabalho é realizado pelos escravos mesmo sem condições mínimas, como estarem alimentados.

*A vida de um negro não era muito fácil, viviam trabalhando, e por muito das vezes iam sem comer, e tinha que trabalhar junto ao alimento sem poder comer imagine (ilegível) meu amigo leitor, você trabalhando com fome sem poder comer do que esta cuidando. Alem do mais eles não tinham um só tipo de trabalho, tinham vários trabalhos, e você pensa que os senhores pensavam se a pessoa tinha fome ou não? Eles não queriam nem saber, eles queriam é bater, castigar e ganhar no que eles estão trabalhando (...). [sic.]*

As duras condições nas quais os trabalhos são realizados é destacada, assim como a natureza de exploração econômica da escravidão. Mesmo sem comer, os escravos precisam trabalhar junto ao alimento sem desfrutar dele. Esse é também um tipo de violência. O aluno segue enfatizando o sofrimento e a falta de possibilidades da vida escrava em sua história.

*E para os negros não tinha sofrimento, pois um negro morria em um dia e os outros tinha que continuar trabalhando sem demonstrar sentimentalismo nenhum, eles trabalhavam; eram açoitados, castigados e os filhos quando muito tinha que comer as migalhas que caíam da mesa não tinha direito nem de comer. Enquanto a casa de um branco tinha luxo, cadeira, cama e etc na casa de um negro tinha no máximo um pano para dormir. [sic].*

A vida do escravo é resumida ao trabalho, ao castigo físico, a vários tipos de violência e privações: não se alimentam direito, apanham, trabalham excessivamente e vivem em péssimas condições. Possuem apenas um pano para dormir e os filhos precisam se alimentar das migalhas dos senhores. É possível que essa idéia de comer as migalhas tenha sido originada da imagem *Jantar no Brasil*, de Debret.



FIGURA 21 - Jantar no Brasil - Debret

No entanto, essa imagem nos permite refletir sobre a relação da família do senhor com os escravos e da proximidade que marcou, em certos casos, essa relação. É notório o fato de o aluno ter visto uma criança comer das migalhas dos senhores e não perceber que esse era um momento de intimidade compartilhado por senhores e pelos filhos dos escravos.

A relação entre os escravos e senhores, quando abordada, é marcada pelo confronto, pelo embate e pela divergência. Os dois mundos são retratados como antagônicos e incomunicáveis, embora muitas vezes estejam próximos fisicamente. Não há possibilidade de

negociação e de estabelecimento de acordos. Há, dessa forma, uma visão dicotômica da sociedade escravista: de um lado estão os escravos, que são bons e sofrem, do outro os senhores, indivíduos maus e violentos. Essa relação é permeada pela violência e agressão, por um lado, e reação, por outro. É uma expressão de luta em que os interesses em jogo são contrários e irreconciliáveis. A contradição chega ao ponto de o senhor matar o escravo no tronco ou de o escravo se rebelar e matar seu senhor.

Um dos alunos narra a história de uma senhora que saiu para comprar alguns escravos, já que muitos dos seus havia fugido. Quando voltou à fazenda, teve uma surpresa. “Quando [a sinhá] chegara a fazenda seu marido Iang tinha sido morto pois havia tido uma revolta a fazenda estava destruída seus filhos mortos e seu marido também e a casa pegando fogo”. Outro aluno narra que “Adelaide [a senhora dona dos escravos] nunca [perdoava] traições ou até mesmo desobediências” e continua: “Adelaide tinha expectativas com os negros pois achava que eles eram culpados pela morte de seu marido o Barã Maciel. Dess da ai ela castiga os negros, para ela é uma maneira de pagar eles por isso”. *[sic.]*

Nessas produções, os escravos só resistem quando reagem à situação de exploração e violência através de fugas, rebeliões e outros atos violentos. É bom lembrarmos que o conceito de resistência há tempos vem sendo discutido pela historiografia e que hoje o entendemos de forma muito mais abrangente.

Quando historiadores discutem hoje a resistência escrava, geralmente incluem qualquer tipo de ação onde identificam uma intenção de resistir. Como consequência, não somente ações violentas (rebeliões, sabotagens, homicídios, suicídios, infanticídios), mas também um leque muito mais amplo de ações e posturas não violentas ou “infra-políticas” agora é aceito como representando “resistência”. (ASSUNÇÃO, 2006, p. 340-41)

Em algumas histórias as tentativas de resistência baseadas na violência ou fugas são bem-sucedidas e em outras não. Há histórias cujo tema principal é a fuga.

*Eu sou bisneto de um velho escravo do engenho. Hoje minha família vive muito bem em relação aquela miséria. Meu avó me contava as histórias de sua vida, me contou que onde dormia era no chão puro e que seu pés eram presos em um tronco para que os escravos não fugissem. Contava que muitas vezes alguns escravos conseguiam escapar, mas sempre o capitão do mato caçava-os, e quando achados eram levados de volta ao engenho e lá colocado no tronco e literalmente espancados. Porém em uma noite chuva fria e com tempestade muito forte, já tinha*

*tempo que meu avó e seu companheiros estavam à planejar uma fuga e essa noite era noite certa.*

*Então todos ao fim da noite partiram, era uma mata fechada que encontram a tempo, nem eles sabiam onde iria dar, mas votade de ser feliz era tao grande que o medo foi superado. Caminharam por um ano ate que saíram em uma pequena vila onde avia outros negros fugitivos, ali foram muito bem acolhidos, assim meu avo contava e também falava que la ele encontrou a felicidade e o seu grande amor.[sic.]*

A história enfatiza a fuga como solução para os escravos se livrarem da vida sofrida que levavam. No cativeiro dormiam no chão puro e eram amarrados para não fugirem; dessa forma, eram vigiados e controlados de perto. Caso fossem pegos, eram castigados excessivamente, “espancados”. Os escravos da história só encontram a felicidade quando fogem para uma espécie de quilombo, lugar onde outros negros fugitivos viviam.

Podemos dizer, então, que as histórias que foram agrupadas nessa categoria enfatizam a violência e o sofrimento, ou seja, vitimizam o escravo e não abarcam outras dimensões da vida cotidiana dos cativos que não seja a do sofrimento, castigo e trabalho. Esse último é retratado através de atividades extremamente duras que são realizadas, incansavelmente, em péssimas condições. O trabalho é bastante controlado e os escravos vigiados e ameaçados enquanto o executam. Junto ao esquema violência-trabalho, algumas histórias inserem a dimensão da resistência baseada nas fugas, formação de quilombo, rebeliões e outros atos violentos. As histórias de resistência contrastam com outras, nas quais os cativos são passivos e completamente submetidos aos desejos, mandos e desmandos de seus senhores. A relação desses com seus escravos é marcada pela oposição e confronto. Nesse ambiente não há espaço para negociações e acordos. O escravo é, em alguns casos, visto como uma mercadoria, coisificado.

Devemos destacar que dentre as 26 histórias que formam a categoria *Imaginário do Tronco*, 6 estabelecem algum tipo de relação entre o passado e o presente ao longo do texto. Esse procedimento é utilizado para condenar e enfatizar a violência ou mostrar as permanências de certas condições adversas na vida do negro, o que é destacado por dois alunos. Um deles, no final de sua história, conta que “(...) a escravidão não termina aqui os negros ex-escravos sofreram com a discriminação e foram marginalizados, formando hoje o que conhecemos como favela, ou seja, a escravidão foi uma das piores invenções do homem”. Outro termina sua história contando que os negros estavam em busca de “uma liberdade que, até hoje, não foi totalmente concretizada”.

Em três outras produções foi possível perceber que os alunos julgam ou analisam a situação passada da escravidão a partir de conceitos e valores próprios do tempo presente.

Podemos pensar também que, muitas vezes, procedem a partir da própria experiência de vida. Na voz do escravo que vive no passado uma aluna de 15 anos fala de um possível futuro. “Um dia essa história mudará, quem sabe cada negro terá um pouco de dignidade que merece... até lá, bola pra frente, a vida segue... e eu, vou trabalhando...”. É importante ressaltarmos que esta é uma aluna que se autodenominou negra no questionário sócio-cultural e que afirma ter o convívio marcado pela diversidade étnico-racial. Além disso, ressaltamos que ela é oriunda dos extratos economicamente desfavorecidos, com rendimento familiar entre 1 e 3 salários mínimos, e que sua mãe, doméstica, é analfabeta ou possui o ensino fundamental incompleto. Podemos supor que, como negra vinda da classe baixa, esta aluna pode ter em algum momento sofrido com a discriminação racial. Dessa forma, sua realidade racial e socioeconômica poderia ter contribuído para a projeção do futuro desejado aos negros na história.

Outra aluna condena a escravidão a partir de noções e princípios de igualdade entre as pessoas, que deveriam ser tratadas da mesma forma independente de seu sexo ou cor.

*(...) viviam assim, mas tinham esperança de que um dia isso iria acabar e outras famílias não iriam sofrer como esta sofreu, que os brancos irião se conscientizar de que somos todos iguais, filho de um Deus único, que é o Pai de todos, que na realidade somos todos irmãos, uma família que abrange o mundo todo, independente de cor, raça ou sexo.[sic].*

Esta aluna também tem 15 anos e se autodenominou branca no questionário. A justificativa apresentada no texto para o fim da discriminação e das desigualdades racial, de gênero e social chamou-nos a atenção. Ao analisarmos o questionário preenchido pela aluna, percebemos que a dimensão religiosa é forte em sua vida. A aluna afirma ser adventista do sétimo dia. Antes de estudar no Colégio Estadual Central, estudava no Colégio Adventista de Belo Horizonte, onde ainda estudam seus irmãos. Além disso, assinalou que o grupo religioso é um dentre aqueles com os quais mais convive. Quando perguntada sobre o último livro que leu, a aluna destacou “Caiam mil ao teu lado”. Como esta é uma expressão bíblica, pensamos que pode ser um livro religioso.

No mesmo caminho, outro aluno afirma que “os escravos não mereciam sofrer tanto, porque eles são seres humanos, como qualquer outro, e teriam que trabalhar normalmente, e não obrigados”.

Apenas uma aluna enfatiza transformações no presente com relação ao passado escravista. Esta conta sua história a partir do presente, na voz de um descendente de escravos, que afirma ter a vida melhorado muito em relação à miséria na qual viviam seus familiares. O aluno que destaca esta transformação se considerou branco e afirmou que seu convívio não é marcado pela diversidade étnico-racial. Além disso, o aluno pertence a uma parcela da classe média que possui um rendimento familiar entre 10 e 20 salários mínimos. A família possui um carro Santana e mora em residência alugada no Bairro Caiçara.

Pensamos que o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos negros no presente possa servir como uma espécie de lente a partir da qual os alunos enxergam o passado escravista. Se hoje o negro sofre com a desigualdade, isso poderia ser explicado pela violência e falta de possibilidades vividas no passado. Da mesma maneira, para condenar a escravidão africana que existiu no país, exacerbam sua face cruel e dramatizam a realidade do negro cativo, assim como fizeram, também, os abolicionistas do século XIX. Vendo o lado violento da instituição, os leitores também poderiam se convencer do quão ruim foi a existência da escravidão.

A ênfase na violência, apresentada de várias formas diferentes, e o tom dramático e trágico de muitas narrativas agrupadas nesta categoria servem também para comover o leitor. Há uma espécie de apelo para a solidariedade daquele que lê a história para com o sofrimento do outro. Essa idéia fica clara em uma das histórias que já apresentamos, quando o aluno escreve: “A vida de um negro não era muito fácil, viviam trabalhando, e por muito das vezes iam sem comer, e tinha que trabalhar junto ao alimento sem poder comer imagine (ilegível) meu amigo leitor, você trabalhando com fome sem poder comer do que esta cuidando”. *[sic.]*

Outro aspecto importante de ser considerado diz respeito à maneira como os alunos construíram suas narrativas. A grande maioria elaborou o texto na terceira pessoa, distanciando-se um pouco do que estava sendo narrado. 7 alunos, no entanto, construíram suas histórias na 1ª pessoa. 5 alunos assumiram a posição do escravo e 1 de um descendente de escravo nas histórias. É interessante notar que apenas 1 pessoa assumiu o lugar do senhor na narrativa.

Nas produções em que os alunos assumiram os lugares de escravos ou descendente de escravo percebemos que há uma ênfase maior na violência e no sofrimento. Há, também, um tom mais dramático e exagerado. Na produção em que o aluno assume o lugar do senhor, esse se mostra um pouco mais humano, menos terrível.

Dentre os alunos que assumiram a voz do escravo ou de um descendente de escravo, 3 se autodenominaram brancos no questionário que preencheram, 2 assinalaram a opção pardo e apenas um aluno afirmou ser negro. Já o aluno que assumiu a voz do senhor de escravos se autodenominou amarelo.

Além da análise dessas representações, consideramos importante caracterizarmos os alunos-sujeitos que foram agrupados dentro dessa categoria. São ao todo 26 alunos com idade entre 15 e 17 anos, sendo que a maioria, 18 sujeitos, é do sexo feminino. Apenas 3 alunos destacaram que não moram com a família de origem (mãe, pai e irmãos). A maior parte afirma que possui 1 ou 2 irmãos, sendo que 50% dos pais são casados, 34,6% divorciados e 7,7% solteiros. Quando pedimos para que destacassem com qual grupo mais convivem, o familiar foi citado por 69,2%, seguido pelo dos colegas de escola, 50%; do religioso, citado por 19,2%; e vizinhos, destacados por 7,7%. No que se refere à religião, 46,2% afirmam seguir o catolicismo, 30,8% são protestantes de diferentes denominações, enquanto o cristianismo, de forma geral, e o espiritismo foram citados apenas por 3,8% cada um.

A questão étnico-racial também foi levada em conta. É interessante notar que dentre aqueles que restringem a escravidão negra no Brasil à violência e exploração e que representam os escravos vitimizados e coisificados, a maioria, 46,2%, afirma ser branco. 42,3% se consideram pardos e apenas 7,7% se percebem negros. Além desses, 1 aluno se autodenominou indígena.

Quando perguntados se seu convívio era marcado pela diversidade étnico-racial, 46,2% responderam que sim, 38,5% que não e 15,4% não responderam. Embora a maioria tenha dado resposta positiva a esta questão, apenas 26,9% (ou 7 alunos) informaram possuir contato com alguma manifestação cultural que saibam ter influência africana. 3 alunos especificaram a capoeira, 1 aluno citou um centro de Umbanda e outro uma comunidade missionária católica. Admitimos a possibilidade de que a falta de informação e contato com as influências culturais africanas e afro-brasileiras podem servir de reforço à idéia de que a vida dos escravos africanos no Brasil não era composta de outras dimensões que não fosse a da violência e exploração. Além disso, é válido sublinhar que muitos alunos podem manter contato com determinadas práticas culturais sem saberem que estas possuem influência africana.

Os alunos cujas representações fazem parte desta categoria, denominada *Imaginário do tronco*, embora tenham pouco contato direto com manifestações africanas ou afro-brasileiras têm um bom acesso a informações, sendo que a internet se destaca como



veículo principal neste quesito. Apenas 1 aluno afirma não ter acesso à internet e somente 5 não possuem computador em casa. Além disso, 9 alunos assinam ou compram algum jornal diário e 4 compram ou assinam revistas. Dentre os jornais mais citados temos o Estado de Minas, O Tempo, O Globo, Super Notícias e Aqui. Dentre as revistas, a Veja foi citada 2 vezes, Super Interessante também 2 vezes, Atrevida, Escola e Quatro Rodas 1 só vez. Além disso, quase 85% afirmam assistir televisão todos os dias. Dentre os tipos de programas televisivos que mais gostam de assistir estão: telenovela, citada 10 vezes; jornal, citado 6 vezes; filmes e seriados, citados também 6 vezes e programas musicais, citados 3 vezes. 65,4% dos alunos afirmam que têm o costume de assistir telenovelas.

No Brasil, as telenovelas são veículos que freqüentemente se apropriam de temas históricos; dentre esses, a escravidão é privilegiada. Portanto, muitos elementos que formam o imaginário sobre a escravidão africana dos brasileiros, de forma geral, e dos nossos sujeitos, de forma mais específica, podem ser originários desse tipo de programa.

Pouco tempo antes de realizarmos esta pesquisa com os alunos do Colégio Estadual Central algumas telenovelas cujos enredos giravam em torno do tema da escravidão foram exibidas. 11 alunos (42,3%), dos 26 que fazem parte desta categoria, acompanharam a novela *Sinhá-Moça*, exibida pela Rede Globo. 3 alunos (11,5%) acompanharam *Xica da Silva* e apenas 1 aluno (3,8%) acompanhou *Escrava Isaura*, da Rede Record.

Com relação à questão econômica, este é um grupo bastante diversificado. Pouco mais da metade dos pais e das mães estavam, no momento da realização da pesquisa, inseridos e ativos no mercado de trabalho. A renda das famílias varia bastante.

Tabela 11 - Renda familiar (categoria: imaginário do tronco)

		Frêquência	Porcentual	Porcentual Válido
Válidos	até um salário mínimo	2	7,7	7,7
	acima de 1 até 3 salários mínimos	10	38,5	38,5
	acima de 3 até 5 salários mínimos	2	7,7	7,7
	acima de 5 até 7 salários mínimos	2	7,7	7,7
	acima de 7 até 10 salários mínimos	6	23,1	23,1
	acima de 10 até 20 salários mínimos	4	15,4	15,4
	Total	26	100,0	100,0

A maior parte possui uma renda familiar média que vai de 1 a 3 salários mínimos. Mas em segundo lugar estão aqueles que possuem renda que vão de 7 a 10 salários mínimos. Nenhuma família possui renda maior de 20 salários mínimos.

Mesmo com a maioria das famílias com renda inferior a 6 salários mínimos, grande número de alunos, 19 (73,1%), afirmam morar em casa ou apartamento próprio. Além disso, 15 alunos, afirmam que sua família possui carro. Dentre os carros especificados destacam-se aqueles mais populares: Uno, Corsa, Gol, Kombi, Monza, Parati, etc.

Pais e mães possuem profissões muito diversas. Os pais são zeladores, moto-boys, pedreiros, vendedores, motoristas, metalúrgicos, seguranças, comerciantes, contabilistas, carteiros, etc. 2 alunos destacaram serem os pais engenheiros. As mães são costureiras, domésticas, manicures, enfermeiras, secretárias, vendedoras, etc. 1 alunos afirmou ser a mãe médica, outro pedagoga e 2 professoras, sendo uma professora de Educação Artística. No que se refere ao grau de instrução dos pais, temos o seguinte cenário:

Tabela 12 - Grau de instrução do pai (categoria: imaginário do tronco)

		Frequência	Porcentual	Porcentual Válido
Válidos	analfabeto / ensino fundamental incompleto	3	11,5	12,5
	ensino fundamental completo / ensino médio incompleto	8	30,8	33,3
	ensino médio completo	7	26,9	29,2
	ensino superior incompleto	2	7,7	8,3
	ensino superior completo	3	11,5	12,5
	especialização - pós-graduação Lato Sensu	1	3,8	4,2
	Total	24	92,3	100,0
Dados perdidos	não respondeu	2	7,7	
Total		26	100,0	

Tabela 13 – Grau de instrução da mãe (categoria: imaginário do tronco)

		Frequência	Porcentual	Porcentual Válido
Válidos	analfabeto / ensino fundamental incompleto	6	23,1	24,0
	ensino fundamental completo / ensino médio incompleto	4	15,4	16,0
	ensino médio completo	8	30,8	32,0
	ensino superior incompleto	2	7,7	8,0
	ensino superior completo	2	7,7	8,0
	especialização - pós-graduação Lato Sensu	3	11,5	12,0
	Total	25	96,2	100,0
Dados perdidos	não respondeu	1	3,8	
Total		26	100,0	

O grau de instrução dos pais e mães é muito variado, sendo que apenas 4 pais e 5 mães finalizaram o ensino superior. Grande parte já concluiu o ensino fundamental e possui o ensino médio.

Antes de ingressarem no Ensino Médio, a maioria dos alunos estudou em colégios da rede pública de ensino. Apenas três teriam se originado de instituições privadas, sendo elas: Colégio Adventista de Belo Horizonte, Colégio Augustus e Colégio Santo Antônio. 2 alunos destacaram que possuem irmãos cursando o ensino superior na UFOP, CEFET e UNI-BH. 1 aluno destacou que já tem irmão formado, embora não especifique em que grau de ensino.

Apenas 7 alunos declararam freqüentar cursinhos de Língua Estrangeira e 6 afirmaram que dominam outro idioma, embora um desses alunos tenha destacado o português, outro tenha destacado que sabe pouco espanhol e um terceiro assinalado que ainda está aprendendo inglês. Os idiomas citados foram o inglês e o espanhol.

No que se refere aos hábitos, preferências e práticas, também temos um cenário bastante variado. Os alunos pesquisados gostam de assistir filmes, embora apenas 10 alunos afirmem ir ao cinema freqüentemente. Nem um aluno destacou possuir o costume de ir a concertos e apenas 4 afirmaram freqüentar espetáculos de dança. A maioria (17 alunos) costuma ir a shows musicais, seguida por 7 estudantes que afirmam irem ao teatro. Além desses, alguns alunos destacaram as festas como evento no qual são mais presentes.

Mais da metade (53,8) dos alunos destacou que raramente lêem livros. No entanto, percebemos que mais uma vez, assim como quando caracterizamos os sujeitos de forma geral no capítulo 3, há uma contradição. Embora a maior parte declare não ter o costume de ler livros, 73,1% afirmam ler livros extras além daqueles indicados pela escola. A preferência maior é pelo gênero romance. Mesmo assim, 57,7% declararam gostar de livros históricos.

Além de estudarem, os alunos praticam esportes (38,5%), música (15,4%), dança (11,5%) e ginástica (11,5%).

Podemos dizer que este é um grupo em diversos aspectos heterogêneo, principalmente no que diz respeito à instrução e formação escolar do grupo familiar, à questão econômica, ao pertencimento étnico-racial, aos hábitos, costumes e práticas culturais. Mesmo assim, podemos dizer que este grupo é oriundo da classe baixa e média, que possui uma formação acadêmica, em geral, mediana, e que não costumam entrar em contato com atividades culturais consideradas mais eruditas, como aquelas que englobam as artes plásticas e concertos musicais. Percebemos, no entanto, se tratar de pessoas que possuem acesso à

informação, que estão em contato constante com produções televisivas e fílmicas, além de terem o hábito de ouvir música. Talvez sejam essas as fontes extra-escolares que mais contribuem para a formação das representações destes alunos.

## 5.2 - Pequenas possibilidades dentro do sistema escravista

Ao todo, 29 histórias foram agrupadas nessa categoria. Elas ainda apresentam uma estrutura baseada na ênfase à violência e ao sofrimento do escravo. O sistema escravista continua sendo apresentado como brutal e desumano. O que muda, porém, é que pequenas possibilidades<sup>59</sup> são consideradas na vida dos escravos no Brasil. Os cativos continuam sendo vitimizados nessas histórias, mas em alguns poucos momentos há a quebra do esquema castigo-sofrimento-trabalho.

Podemos observar que na escolha das imagens representativas da escravidão, os alunos ainda mantiveram a forte presença daquelas que mostram o castigo e o sofrimento do escravo de forma explícita e enfatizada. Predominaram, também, imagens de trabalhos nos quais a vigilância e o controle do senhor eram mais efetivos. No entanto, aquelas imagens que apresentam outras dimensões e possibilidades da vida em cativeiro aparecem com maior incidência na seleção feita pelos alunos. Além disso, um número maior de alunos se apropria efetivamente dessas imagens em suas histórias.

Tabela 14 - Imagens selecionados pelos alunos pertencentes à categoria *Pequenas possibilidades dentro do sistema escravista*

Imagem	Número de alunos que a selecionaram
Aplicação do castigo de açoite - Debret	27
Jogar capoeira – Rugendas	24

<sup>59</sup> Durante todo o capítulo, quando nos referirmos à expressão “pequenas possibilidades” estamos querendo salientar todos aqueles restritos espaços de mobilidade, toda ação que demonstra um indício de autonomia, toda manifestação que foge ao esquema trabalho exaustivo e imposto – castigo e violência –, fugas e rebeliões que aparecem nas histórias dos sujeitos. Os momentos de lazer, de descanso, de interação, de prática cultural e religiosa, de convívio familiar, de aproximação entre senhores e escravos, etc.

Feitores castigando negros - Debret	23
Negros no porão do navio - Rugendas	22
Negros no tronco – Debret	21
Habitação de negros – Rugendas	16
Engenho de mandioca – Daniel P. Kidder	13
Sapataria – Debret	13
Capitão-do-mato – Rugendas	12
Produção de açúcar – Rugendas	12
Extração de diamantes – Carlos Julião	09
Lavando diamantes – Carlos Julião	08
Jantar no Brasil – Debret	07
Pequena moenda portátil - Debret	07
Mercado da rua do valongo - Debret	07
Cena Hurbana – H. Chandlerlain	06
Negras cozinheiras, vendedoras de angu - Debret	05
Transporte de uma senhora branca – Carlos Julião	05
Família pobre em sua casa - Debret	05
Negras vendedoras – Carlos Julião	04
Enterro de uma negra – Debret	04
Coroação de uma rainha negra na festa de reis – Carlos Julião	04
Barbeiros ambulantes – Debret	04
Lundu – Rugendas	04
Casamento de negros escravos de uma casa rica - Debret	03
Negra forra com vestido de luxo – Carlos Julião	03
Escravas de diferentes nações - Debret	03
Negro com máscara de Flandres - Debret	02
Vendedor de flores à porta de uma igreja no domingo - Debret	02
Vendedores de milho – Negros vendedores de carvão - Debret	02
Venda em Recife – Rugendas	02
Enterro de um negrinho - Debret	02
Negras novas a caminho da igreja para o batismo - Debret	02
Um funcionário a passeio com sua família - Debret	01
Os refrescos do largo do palácio - Debret	01
Coleta para manutenção da igreja do Rosário por uma Irmandade – Debret	01
Uma senhora brasileira em seu lar - Debret	01
Família de fazendeiros - Rugendas	01

As pequenas possibilidades experimentadas pelos escravos e narradas nas histórias são de naturezas diferentes. Em algumas produções é possível ao escravo se apaixonar, casar e formar família. Em outras, a relação entre o senhor e o escravo não é apenas de confronto. Há estabelecimentos de vínculos afetivos, por exemplo. Alguns alunos contam histórias de escravos que trabalhavam na rua, como escravos de ganho, e que podiam juntar algum dinheiro e comprar a alforria. Ainda há aqueles que podem gozar de algum tempo de descanso ou de diversão.

Não podemos, porém, pensar que essas histórias expressam a complexidade da vida escrava no Brasil. Não é esse o caso. Em algumas produções a ênfase na violência e na dominação é tão grande que as pequenas possibilidades experimentadas pelos escravos parecem destoar do resto do texto. Podemos dizer que essas possibilidades parecem pequenos pingos que caem em meio ao mar de impossibilidades. Seriam pequenas brechas externas ao sistema escravista. De forma geral, a vida em cativeiro continua sendo de violência, sofrimento, exploração e restrição. Um dos estudantes narrou a seguinte história.

*Numa fazenda havia uma família muito rica, que tinha empregados negros. Eles sofriam muito com seus patrões. Eles apanhavam muito e quando não obedecia eles deixam eles num troco sem beber água ou comer alguma coisa, sem tirar das aplicação do castigo de açoite, eles sofriam muito.*

*O fazendeiro João Augusto gostava de suas coisas bem feita ele tinham negros crianças que trabalhava para ele de limpar seus sapatos e se não gostava dava colherada nas suas mãos, ele era mal mesmo.*

*Num belo dia um dos negros tenta fugir pois estava cansado de apanhar. Mais ele não teve sorte o capitão-do-mato capturou ele e marrou. Levou ele para o feitor para castigar ele.*

*Era uma vida muito sofrida desses negros, não tinha nada e não recebia nada so apanhava e ainda os fazendeiro e os feitores pegavam as escravas e abuzavam delas. Elas nem podiam-se defender se não apanhavam deles próprios.*

*Os negros a noite eles se reuniam e fazia uma roda no meio uma fogueira e la eles se divertirão para esquecer tudo que passava de dia que era so sofrimento.*

*E assim eram suas vidas.[sic.].*

Antes de lermos o último parágrafo do texto intitulado “Uma vida sofrida dos negros”, podemos afirmar que essa história se encaixaria perfeitamente na categoria *Imaginário do Tronco*. O sujeito autor da história enfatiza o sofrimento, o castigo, o abuso sexual, o confronto na relação senhor-escravo e a tentativa de fuga como forma de resistência. Chega a afirmar que os negros não tinham nada, não recebiam nada e **só apanhavam**. No entanto, no último parágrafo, conta-se que os escravos se reuniam à noite para se divertirem.

Parece-nos até contraditório: um escravo que só apanhava também podia se divertir depois do dia de trabalho. Em outra história percebemos algo parecido.

*João era trabalhador e viva feliz com sua família em Angola, até que um dia, foi pego de surpresa por europeus selvagens que apesar de estarem bem trajados suas atitudes e gestos era de uma besta feroz, que ironia diziam que os negros é que eram “anti-sociais”, Afastados de sua família, de sua casa de sua terra foi levado pressa como escravo para o Brasil no trajeto eles tinham que remar para chegar ao destino, e as condições eram terríveis pois, eles tinham que ficar encurvados com suas cabeças baixas um vomitavam e faziam suas necessidades básicas ali mesmo, o cheiro era sufocante muitos morriam e tinham seus corpos lançados ao mar poucos chegavam ao destino. João teve que conviver com muito sofrimento e dor durante muito tempo, vivia como um escravo sujo e mal trapilho, doente e mal tratado, muitas vezes era severamente castigado, tinha suas costas e pernas totalmente dilacerados e marcados. O tempo passou e já havia se tornado uma rotina, viver de forma tão miserável, porém, João fez muitas amizades, no pouco tempo livre que tinham desenvolviam tipos de danças e lutas que nomearam de capoeira, contavam histórias, na hora da comida que era apenas o suficiente para se manter vivos, eles transformavam em banquete (...). [sic].*

A história começa descrevendo a captura dos negros na África e os sofrimentos experimentados no trajeto para o Brasil. Em mais esse texto percebemos a permanência de uma imagem idealizada da vida no continente africano e do tráfico negreiro. Os negros viveriam felizes e livres em sua terra. Essa tranqüilidade só teria acabado quando os europeus foram até a África buscá-los e capturá-los para os trazerem como escravos para o Brasil. Novamente não se menciona o fato de muitos negros que foram trazidos para o Brasil já serem escravos na África e que o tráfico negreiro contou com a participação fundamental de africanos.

Após a chegada ao Brasil, narra-se as mazelas da vida do escravo, com ênfase na violência que sofriam. Chega-se a falar que muitas vezes o escravo era castigado ao ponto de ter sua perna e costas totalmente dilaceradas. No mais, o escravo vivia uma rotina de sofrimento: era mal tratado, vivia sujo e doente.

Embora logo de início seja traçado um terrível cenário para a vida do escravo, o aluno conta que, no pouco tempo livre que tinham, os escravos se relacionavam, dançavam, praticavam a capoeira, contavam histórias e, de algum modo, se divertiam. Nesta parte da história podemos perceber que o escravo não é visto como coisa. Eles são vistos como seres capazes de inventar, se sociabilizar e são criativos. Depois disso, o aluno continua contando



que o escravo foi vendido para uma senhora muito bondosa que o libertou. Casou-se e pôde ser feliz. Sobre sua nova a senhora o aluno conta que:

*(...) era muito boa e de coração puro cujo o nome era Princesa Isabel que lhes cosedera a liberdade, mas não só a eles, mas todos os negros, todos os negros escravos se alegravam grandemente fiseram muitas festas e João e Adeláide formaram uma bela família com muitos filhos e agora tudo o que produziãmetade ficava para eles e eram agora assalariados e com uma condição de vida mais digna (...).[sic.].*

Percebemos nesse trecho a permanência de uma determinada visão sobre a abolição da escravatura da qual a princesa Isabel seria a única e exclusiva responsável. A princesa, vista como heroína, teria concedido a liberdade aos escravos por meio da assinatura de uma lei, a “Lei Áurea”. A abolição seria fruto de um ato de bondade da princesa e essa vista como o verdadeiro sujeito da ação, enquanto aos escravos caberia apenas comemorar o grande feito. Percebemos, dessa forma, que logo após destacar algumas potencialidades do escravo, a narrativa volta a lhe atribuir um papel passivo. Chalhoub (1989) afirma que a mitificação do 13 de maio, como sendo a data da concessão da liberdade aos escravos por um ato de bondade de uma princesa, está a cada dia que passa mais desmoralizada. É verdade que é cada vez mais difícil acharmos essa versão defendida nos manuais didáticos. Porém, sabemos que há outros inúmeros meios pelos quais essa visão continua sendo perpetuada em nossa sociedade. Podemos citar, por exemplo, o samba-enredo, de 1988, intitulado “*Liberdade, Liberdade! Abre as asas sobre nós!*”<sup>60</sup> ainda tão conhecido e cantado nos dias de hoje. Em uma de suas estrofes destaca-se:

E a princesa  
Pra Isabel, a heroína  
Que assinou a lei divina (Graças a Deus)  
Negro dançou, comemorou  
O fim da sina.

Essa visão da abolição está assentada na perspectiva da construção de mitos de heróis da história. Nesse tipo de linha historiográfica, a história é construída por uma minoria de pessoas, geralmente homens, que teria a capacidade de realizar grandes atos que a maioria das pessoas não conseguiria. Como afirma Turini:

---

<sup>60</sup> Composição de Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Jurandir e Vicentinho. Interpretação de Dominginhos da Estácio. SAMBAS-ENREDO DAS ESCOLAS DE SAMBA DO GRUPO 1A – RIO DE JANEIRO (disco). São Paulo: RCA, 1988.

Os “heróis” são seres predestinados a conduzir pessoas e situações, suas ações são sempre dissonantes, muitas vezes espetaculares, ações que quebram a rotina do cotidiano. Os demais homens e mulheres, pessoas “comuns” em relação àqueles, são excluídos como sujeitos da história, são vistos como expectadores dela. (TURINI, 2003, P. 138)

Ao assinalar que os grandes homens, os heróis, são os agentes das transformações históricas, esse papel é roubado aos tantos outros indivíduos desconhecidos que passam a ser entendidos como passivos. Essa perspectiva da história vai ao encontro da imagem do escravo como não-sujeito.

Outro aluno destaca em sua narrativa:

*(...) Em algum lugar perto da costa do Brasil, em um porão do navio, começava o triste sofrimento da raça negra. Obrigados á trabalhar sem nenhuma maõ de obra e sem proteção de leis trabalhistas.*

*Os escravos no Brasil eram mercadorias ambulantes, e viviam em condições subhumanas. Era um tempo também de muitas revoltas, tipo do Quilombo dos Palmares.*

*O quilômbõ naquela época era como se fosse uma comunidade isolada de qualquer outra forma de tratamento desumano, onde os negros podiam expressar sua cultura ou coisa do tipo da sua cultura.*

*Havia naquela época escravos que com muita luta e esforço, conseguiam ser alguma coisa em bora não era muito reconhecido e, e ouve escravos como Chica da silva para alguns um exemplo.*

*Esse história termina com à permanência da família real que resolve mudar uma séries de coisas no Brasil. [sic.].*

Nessa história também percebemos a ênfase no sofrimento dos escravos. As condições de trabalho eram péssimas e o aluno chega a falar em condições subumanas. Destaca-se a fuga como forma de resistência e a visão do quilombo ainda é aquela idealizada. Esse é visto como um lugar em que não havia sofrimento e no qual a humanidade do escravo era recuperada. Apesar de viverem nessas terríveis condições, o aluno ressalta em sua história que, com esforço, alguns escravos conseguiam ser alguma coisa. Esse “alguma coisa” não é explicado ou especificado, assim como o tipo de esforço que era necessário. Temos a impressão, no entanto, de que havia a possibilidade de alguns negros experimentarem algum tipo de ascensão social. Após essa afirmação, o estudante tem o cuidado de chamar atenção para o fato de que, embora alguns escravos conseguissem ser alguma coisa, esses não eram muito reconhecidos. Cita o exemplo de Chica da Silva como uma negra que foi escrava e experimentou ascensão social. Vale dizer que esse aluno acompanhou a novela *Xica da Silva*, exibida pelo SBT, alguns meses antes de realizarmos a pesquisa.

Em outra história o cenário apresentado no início parece o mesmo de tantas outras produções.

*Há muito tempo atrás, negros viviam pela escravidão. No decorrer do tempo muitos deles eram castigados e assim sofriam muito independentemente de qualquer situação que seria causado por si próprio. Eram negros no tronco, aplicação do castigo de açoite, feitores castigando negros e muito mais situações difíceis como estas que eram repetidas várias e várias vezes ao longo do tempo. Imagens como estas horrorosas, complicadas de se compreender que deixam gravado pra sempre em nossa mente. Contudo a mais triste de todas seria ver aquela cena do enterro de um negro depois de tantos sofrimentos.[sic.].*

Após narrar os terríveis castigos e o constante sofrimento da vida em cativeiro, a aluna continua afirmando que nem tudo era sofrimento, que havia algumas poucas possibilidades aos escravos. “Realizavam casamento de negros escravos de uma casa rica num ambiente super agradável e confiável de se conviver com aquelas pessoas mais civilizadas. Felicidade dos negros eram jogar capoeira se divertindo a cada dia que passava”. Ao apresentar o casamento e a prática da capoeira como pequenas brechas de um sistema cruel, o aluno continua sua história narrando a vida do escravo e enfatizando o trabalho duro que realizava.

Observamos que, em muitos casos, essa pequena brecha no sistema escravista destacada pelos alunos está relacionada somente à possibilidade do escravo de preservar suas tradições culturais ou recriá-las num novo ambiente. A questão cultural aparece em destaque, o que nos leva a pensar na idéia de uma “brecha cultural” no sistema escravista.

*Tudo começa numa fazenda, com o fazendeiro Carlos que queria ter escravo, para combir com suas vontades, então ele resolve ir ao mercado de escravo e lá chegando ficou reparando em cada um, com muita atenção. Até que então ele encontrou uma família completa, e resolve levar eles. Carlos chegando na fazenda manda os escravos construírem sua própria habitação para viver, quando chega a noite eles dão uma festa com o nome de Lundu, caso seria suas religião. Logo em seguida Carlos compra um capitão-do-mato cujo seu nome seria Francisco, Carlos estava desconfiado dos escravos quererem fugir, e manda o capitão fugiar eles.*

*Certo dias dois dos escravos Rafael e Diego resolve fugir da fazenda, em busca do Quilombo e sua liberdade. O capitão Francisco foi atrás a captura deles, logo quando os encontraram, levaram eles para o tronco e começaram a chicotiar eles na frente de todos, para que eles vissem que se tentasse fugir aconteceriam o mesmo.*

*Logo após o castigo o capitão prendeu os pés deles no tronco e ficou lá por 5 dias sem comer.[sic.] .*

Não podemos deixar de perceber que a violência é destacada e acentuada. Embora haja um motivo real para que o castigo fosse aplicado, a tentativa de fuga, as chibatadas não

são suficientes. Além dessas, os escravos foram feridos e presos ao tronco e lá foram mantidos por cinco dias sem comer.

Mesmo que a história se desenvolva em torno da compra dos escravos, da tentativa de fuga e do castigo/violência, há nesse texto algumas possibilidades para o cativo que vão além do mundo do trabalho e do sofrimento. Essas pequenas possibilidades são, na verdade, a chance de expressarem suas tradições culturais. Conta-se que quando os escravos são comprados pelo senhor, dão uma festa com o nome de Lundu. Esse é entendido como se fosse a própria religião dos escravos. Logo, vivendo como cativos, os negros teriam espaço e poderiam praticar sua própria religião.

É interessante notar que a aluna autora desta história, que se classifica como branca no questionário, declara que o seu meio é marcado pelo convívio com diferentes raças/etnias e, quando perguntada sobre suas crenças, declara que é adepta do candomblé, religião de matriz africana que germinou no Brasil. Como praticante do candomblé, a aluna deve ter alguma informação sobre a influência negra no que se diz respeito ao universo mágico-religioso no país. Dessa forma, podemos pensar que esse pertencimento pode tê-la levado a inserir a possibilidade de os negros cativos praticarem suas religiões no Brasil escravista.

Percebemos que mesmo com o desconhecimento da cultura afro-brasileira, no que diz respeito ao Lundu, nos interessa destacar que dentro de um sistema cruel havia a possibilidade de o escravo praticar a sua religião.

Se por um lado destaca-se a possibilidade de os escravos terem uma casa para viver, e no início é relatado que a família foi comprada completa, ressalta-se que o senhor manda os próprios escravos construírem sua habitação assim que chegam, o que pode significar também trabalho árduo logo na chegada.

Em outra história os escravos viviam numa rotina marcada pelo trabalho intenso e pela violência. O castigo por não realizar alguma tarefa com perfeição poderia chegar ao extremo: atravessar o escravo com um pedaço de madeira afiado. Apesar disso, o aluno conta que os cativos também praticavam a capoeira; no entanto, nesse caso, essa possibilidade não era algo permitido, o melhor seria que o senhor não soubesse.

*Havia escravos trabalhando na produção do açúcar, na sapataria, no engenho de mandioca, na extração de diamantes, em sua lavagem.*

*Desgastante era o trabalho desses cidadãos predestinados aos árduos e fartos fazeres de seu dia-a-dia.*

*Deslocar-se de um lugar a outro era no porão de um navio. Negros corpos se juntavam em um pequeno espaço durante várias horas.*

*Havia uma distração entre eles: jogar capoeira.*

*Mas bom seria se o chefe não o soubesse. E bom também seria se o trabalho fosse realizado com perfeição e desempenho caso contrário poderiam ser colocados no tronco, ficarem deitados presos, em um tronco, pelos pés. Poderiam ser açoitados, como aplicação de castigo. Ou até serem atravessados com um pedaço de madeira afiado. Essa era alguma das conseqüências de se fazer algum serviço com desleixo, ou ser ousado com uma autoridade... (...). [sic;].*

O fato de os escravos terem a chance de praticarem a capoeira sem que o senhor soubesse mostra, também, a capacidade dos cativos elaborarem estratégias. Apesar disso, os escravos aparecem como seres presos a uma espécie de ordem natural quando se afirma que eles eram predestinados ao intenso e duro trabalho.

Apesar de o aluno chamar os escravos de cidadãos, esses não são realmente assim apresentado na história. Parece que o aluno procura mostrar que, apesar de viver aquela situação ruim, o escravo deveria ser tratado como cidadão, o que não acontece.

Há também alguns casos em que o aluno não especifica a prática cultural, mas admite, de forma geral, que os escravos podiam, em meio a uma vida marcada por muito sofrimento, trabalho e exploração, resgatar suas culturas no Brasil.

*Pelos mares eles chegavam para servir. Eram explorados e maltratados assim como Sebastião que por sua cor era julgado, passava noites no tronco quando algo errado fazia apanhava, trabalhavam muito eram conhecidos como escravos. A noite dormiam em senzalas para o outro dia trabalharem no engenho de mandioca, nos mercados, nas produções de açúcar, em sapatarias, sem lucro sobre a situação, ficavam felizes com seus rituais com o resgate de sua cultura em continente Americano tornavam tudo aquilo em um encontro de irmãos de raça, eram unidos e organizados em fugas as vezes eram capturados e castigados por feitores. (...). [sic;].*

Percebemos, dessa forma, que as histórias continuam dando importância central e enfatizando a questão da violência, do castigo, do sofrimento, do trabalho árduo e da tentativa de fuga ou rebelião. No entanto, admite-se uma pequena brecha nesse esquema violência-trabalho-fuga (ou rebelião). São pequenas concessões ou conquistas, mas que de alguma forma aparecem no texto através da possibilidade dos escravos se casarem com quem queriam, de ascenderem socialmente, de acumularem pecúlio, de comprarem a alforria, de trabalharem com mais autonomia e sem a vigilância constante do senhor, de expressarem seus

sentimentos, descansarem, divertirem-se e de praticarem e manterem suas tradições culturais. Na maioria das histórias narradas, o espaço de possibilidade está relacionado à questão da prática cultural, da manutenção e recriação das tradições culturais dos cativos. Dentro desses textos a prática da capoeira aparece com muita frequência<sup>61</sup>.

Dentre os 29 textos agrupados nesta categoria, em apenas 4 podemos perceber o estabelecimento de relação entre passado e presente. Em um deles, padrões e valores do presente são projetados no passado escravista para condená-lo. O aluno assinala que os escravos eram obrigados a trabalhar sem proteção de leis trabalhistas. Sabemos que naquela época no Brasil não havia leis trabalhistas para nenhum trabalhador, assim como não havia sido desenvolvida essa mentalidade da necessidade de se lutar pelos direitos dos trabalhadores.

Os outros três textos destacam as continuidades e descontinuidades do passado. Um deles destaca que “(...) graças a Deus isso [a escravidão] não acontece mais”, mas continua: “Mas até hoje tem gente que acha que nos estamos na escravidão e trata as pessoas negras como se fosse escravidão, mas sabemos muito bem que isso não tem mais”. *[sic.]*. A aluna de 16 anos que construiu a história é branca e declara ser adepta do candomblé. Ela afirma que apesar da instituição escravista ter chegado ao fim no Brasil, o tratamento recebido pelos descendentes de escravos negros continua sendo ruim, ou seja, ainda há discriminação com os afro-descendentes. Nessa mesma direção, outro aluno termina sua história da seguinte forma: “Hoje em dia, os negros são livres para ir e vir então não vamos ter racismo”. A diferença do passado para o presente destacada é relativa à autonomia e mobilidade do negro. Nessa história, os personagens escravos vivem uma vida de restrição e castigo. Os trabalhos realizados são aqueles nos quais a presença e o controle do senhor são mais efetivos, como na

---

<sup>61</sup> A prática da capoeira, tão difundida e valorizada hoje em dia, já foi reprimida pela polícia, considerada crime e incluída no Código Penal de 1890. A valorização da capoeira como símbolo nacional está ligada a política de legitimação do Estado Novo, na década de 1930, que procurou se diferenciar tanto do passado recente (Primeira República), quanto do passado mais distante da nação (Império e Colônia). Houve, dessa maneira, a necessidade de se forjar uma nova identidade que promovesse a integração e a unidade do país através do reconhecimento do povo brasileiro, de suas necessidades e potencialidades. Neste contexto, o mestiço foi eleito como a definição da verdadeira identidade nacional. A partir deste momento o povo brasileiro foi caracterizado como “raça de mestiços” à qual eram atribuídas características morais, políticas e sociais positivas. Busca-se, então, exaltar os elementos mestiços da nossa cultura, assim como criar símbolos nacionais que traduzam essa idéia. É neste contexto histórico que se opera uma transformação na representação da capoeira, que passa a ser vista como herança da mestiçagem e símbolo nacional. Ver: ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Complexo de Zé Carioca: Sobre uma certa ordem da mestiçagem e da malandragem*. In: XVIII Reunião Anual da ANPOCS, 1995, Caxambu. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: ANPOCS, 1994. v. 29. p. 53-75; PIRES, Antonio L.C. Simões. “A Capoeira: política cultural no mundo das letras e conflitos simbólicos no Brasil Republicano (1890-1950)”. In: OLIVEIRA, Rosy de & PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões (orgs.). *Sociabilidades Negras – comunidades remanescentes, escravidão e cultura*. Belo Horizonte. Editora Gráfica Daliana Ltda, 2006.

extração de diamantes. A única possibilidade destacada é a da prática da capoeira. A continuidade estaria relacionada à permanência do racismo. Quando o aluno narra a prática da capoeira pelos escravos, salienta que esse momento devia ser ótimo, pois “não tinham preconceito e nem o racismo o que era comum nessa época”. E quando nos chama para acabarmos com o racismo nos dias de hoje, fica implícita a idéia de que ele ainda existe. O aluno se declarou branco no questionário que preencheu e afirmou ter contato com a capoeira, sendo possivelmente praticante. Os dois alunos destacados acima, que reconhecem a existência e a permanência da discriminação racial no Brasil, apesar de se considerarem brancos afirmam ter contato com manifestações da cultura afro-brasileira; um deles com a capoeira e o outro com o candomblé.

Em um desses textos, apenas as continuidades são destacadas. O aluno ressalta a questão da discriminação relacionada à cor da pele. Sua história recebeu o título de “O pecado da pele escura”.

*A vida daqueles indivíduos que nasciam com a pele escura era muito difícil. O pior pecado que alguém poderia cometer seria nascer negro ou mulato. Porque 99% das pessoas que eram bem sucedidas na vida eram brancos e não negros? Desde o começo do século XVI até meados de hoje apesar de ter melhorado bastante, ainda é assim.*

Percebemos que, na maioria dos casos, assim como aconteceu na categoria *Imaginário do tronco*, na relação passado-presente busca-se denunciar a continuidade de algumas situações ruins do tempo da escravidão na nossa realidade atual. Esta aluna, de 16 anos, também se considera branca, mas afirma não ter contato com nenhuma manifestação que saiba ter origem africana.

Enquanto na primeira categoria destacada, 7 dentre as 26 narrativas foram escritas em 1ª pessoa, nesta categoria, apenas um aluno construiu sua história desta forma, colocando-se no lugar de um escravo chamado Antônio. Quando o aluno assume o lugar do escravo no texto percebemos, novamente, que esse parece ser marcado por uma dramaticidade maior.

*Meu nome é Antônio, vivia em uma antiga tribo na África do Sul, quando os “brancos” portugueses chegaram e destruíram tudo. Eu e minha família tivemos que ir para uma grande caravela onde viajamos durante meses em um pequeno e escuro porão. Quase não conseguia respirar, as pessoas amontoadas crianças choravam de fome. Os fracos que morreram ou estavam muito doentes, foram jogados no mar sem piedade.*

*Quando chegamos em um porto de céu azul e cheios de arvores e avés estávamos todos assustados fomos acorrentados e tivemos que ir para um grande pátio. Eu e minha família fomos separados. Dez homens curvos começaram a nos examinar, olharam nossos dentes e nossas peles.*

*Depois de muito tempo fiquei sabendo que um importante fazendeiro me comprou para trabalhar como escravo em sua mina de diamantes. Meu pai foi vendido para um sapateiro e designado para trabalhar em sua sapataria minha irma e minha mãe foram trabalhar em grande casarão. O que aconteceu com meu irmão mais velho nunca ficamos sabendo.*

*Anoite nos nus ajuntavam para jogar capoeira, dançar, contar e ouvir os mais velhos contar antigas histórias, estava-mos em um lugar desconhecido mas nunca esquecemos nossa tradição e cultura. Antes de dormir, o capitão-do-mato se certificava que todos estavam presos no tronco zenzala para não fugirmos.*

*Certo dia fomos chamados a praça onde um homem amarrado em um tronco era chicoteado até a morte, aquela imagem não saía da minha cabeça. O que eu queria era justiça. Por isso fugi para as matas e sempre quando podia ajudava meus companheiros. Até que um dia fui pego e morto. [sic.].*

É importante ressaltar que, na categoria em que a questão cultural relacionada ao escravismo foi mais enfatizada, há um universo de sujeitos diferenciado culturalmente. São 29 alunos, sendo que 15 (51,7%) são do sexo feminino e 14 (48,3%) do masculinos. A maior parte (24 alunos) possui 15 ou 16 anos. Apenas 3 têm 17 anos e 2 são maiores de idade, com 18 anos. Dentre os grupos com os quais mais convivem, 24 alunos (82,8%) destacaram o familiar. 19 (65,5%) deles moram com a família de origem (pais, mães e irmãos). 18 (62,1%) afirmaram que os pais são casados, 3 (10,3%) divorciados e 3 solteiros.

A grande maioria dos pais finalizou o ensino médio, sendo que apenas 8 (27,6%) não o concluíram. 7 sujeitos (24,1%) declararam que os pais concluíram o ensino superior e 4 (13,8%) que esses possuem pós-graduação (especialização). Dentre as mães, 12 (41,4%) não possuem o ensino médio completo, mas 5 (17,2%) possuem curso superior completo, 2 (6,9%) possuem pós-graduação (especialização) e 1 (3,4%) é mestre.

Apenas 1 aluno desta categoria afirmou não possuir irmãos. Percebemos, no entanto, que as famílias não são extensas, já que apenas 1 aluno possui mais de 2 irmãos. No que diz respeito a estes irmãos, 5 (17,2%) já teriam concluído o ensino médio e outros 3 (10,3%) já estariam na universidade. Apenas foram especificadas a UFMG e a Estácio de Sá. Além desses, 2 (6,9%) estariam frequentando cursinhos preparatórios para o vestibular: Pré-UFMG e Soma. A grande maioria possui irmãos que são alunos de colégios da rede pública, embora 2 irmãos estudem em escolas da rede privada: Santo Antônio e Sagrado Coração de Jesus.



4 alunos (13,3%) declararam que estudaram, antes de se matricularem no Colégio Estadual Central, em colégios da rede privada: Magnum, Padre Eustáquio, Dom Cabral e Santa Branca.

Com relação ao conhecimento de outras línguas, esta categoria também se destaca. 9 alunos (31%) afirmam que fazem ou já fizeram curso de língua estrangeira e 10 (34,5%) declaram que dominam algum idioma. Desconsideramos, no entanto, 4 que especificaram apenas a língua portuguesa. 2 alunos destacaram apenas o inglês, 2 destacaram inglês e espanhol e 1 afirmou dominar o inglês, italiano e francês. Este aluno declarou que já morou na Itália.

É válido enfatizar, também, que este grupo se destacou no que diz respeito ao convívio marcado pela diversidade étnico-cultural e ao contato com manifestações de influência africana. No primeiro quesito, 19 alunos (65,5%) afirmaram que seu convívio é marcado por essa diversidade. Além disso, 8 alunos (27,6%) declararam que possuem contato com práticas culturais que sabem ter influência africana. Dentre essas práticas os alunos destacaram a capoeira, a religião (umbanda e candomblé), música e dança afro-brasileira. Este é o grupo com maior diversidade de práticas. Esse maior conhecimento e contato com a cultura africana e afro-brasileira podem ter influenciado a visão dos alunos sobre a escravidão negra no Brasil. Podemos perceber que esta é a categoria em que a questão cultural é mais ressaltada nas histórias construídas pelos sujeitos.

No que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, 14 alunos (48,3%) se denominaram brancos, 4 (13,8%) negros, 9 (31%) pardos e 2 (6,9%) assinalaram a opção outros e destacaram serem morenos. No que diz ao pertencimento religioso, 18 (62,1%) afirmaram ser católicos, apenas 1 (3,4%) cristão, 3 (10,3%) protestantes, 2 (6,9%) espíritas e 1 (3,4%) especificou o candomblé.

Com relação aos hábitos e costumes, 4 (13,8%) afirmaram ter o costume de ir ao teatro, 2 (6,9%) a concertos, outros 2 a espetáculos de dança e 13 (44,8%) a shows musicais. Além disso, estes são alunos que têm o costume de assistir televisão e dentre os programas preferidos estão as telenovelas, filmes, programas esportivos e musicais.

Embora poucos alunos tenham o costume de ir ao cinema (apenas 6), 20 (69%) declaram que assistem filmes com frequência e apenas 1 aluno afirma não assistir televisão. Pouco mais da metade (15 alunos) possui o costume de acompanhar as telenovelas. Dentre essas, 13 (44,8%) acompanharam *Sinhá-Moça*, 6 (20,7%) *Escrava Isaura* e 3 (10,3%) *Xica da Silva*; todas essas novelas, cujo tema central é a escravidão africana no Brasil, ou estavam no ar no período em que realizamos a pesquisa, ou haviam terminado há pouco tempo.

Com relação à prática de leitura, apenas 3 alunos destacaram que possuem o hábito de ler. No entanto, 15 alunos (51,7%) afirmaram que lêem livros extras além daqueles indicados pela a escola durante o ano. A maioria, 14 alunos (48,3%), prefere o gênero romântico, seguido por 6 alunos (20,7%) que preferem o científico. Nenhum aluno assinalou a opção dos paradidáticos e apenas 1 (3,4%) escolheu o livro didático como preferido. 5 alunos (17,2%) destacaram os livros de auto-ajuda, 3 (10,3%) os técnicos e 5 (17,2%) assinalaram outras opções. No que diz respeito ao gênero histórico, 51,7% afirmaram gostar ou gostar muito.

Alguns alunos declararam que praticam atividades além daquelas realizadas no ambiente escolar. 15 (51,7%) praticam esportes, 3 (10,3%) ginástica, 3 (10,3%) música e 1(3,4%) teatro.

Quanto às características econômicas deste grupo, temos o seguinte panorama:

Tabela 15 - Renda familiar (categoria: pequenas possibilidades dentro do sistema escravista)

		Fréqüência	Porcentual	Porcentual Válido
Válidos	até um salário mínimo	2	6,9	8
	acima de 1 até 3 salários mínimos	7	24,1	28
	acima de 3 até 5 salários mínimos	6	20,7	24
	acima de 5 até 7 salários mínimos	6	20,7	24
	acima de 7 até 10 salários mínimos	2	6,9	8
	acima de 10 até 20 salários mínimos	2	6,9	8
	Total	25	86,2	100,0
Dados perdidos	não respondeu	4	13,8	
Total		29	100	

82,8% dos pais e 62,1% das mães estão inseridos no mercado de trabalho. 65,5% possuem carro próprio, sendo que apenas 2 alunos possuem mais de 1 carro. 79,3% possuem casa ou apartamento próprios e 13,8% moram em residência alugada. 2 pessoas não responderam essa questão.

Este grupo tem fácil acesso às informações. 8 alunos (27,6%) afirmam que a família assina ou compra algum jornal diário, enquanto 9 (31%) assina ou compra revista periodicamente. Os jornais mais citados foram: Estado de Minas, Super Notícia e Aqui. No que diz respeito às revistas, há uma enorme variedade. Foram citadas mais de uma vez a Revista Veja (3 vezes), Época (3 vezes) Capricho e Nova (2 vezes). As demais foram citadas apenas 1 vez: Caras, Cláudia, Galileu, Terra, Escola, Quatro Rodas, Cosmopolita, Exame, Speak Up, Isto É, Playboy e Vencer.

20 alunos (69%) afirmam que possuem computador em casa e apenas 2 alunos declaram não ter acesso à internet.

Podemos perceber que este grupo de alunos, assim como o total pesquisado, é um grupo heterogêneo no que diz respeito a diversos aspectos. No entanto, o que nos chama a atenção é o maior contato que declaram ter com práticas e manifestações culturais que sabem ter influência africana. Dentro desta categoria, entre aqueles que deram maior ênfase à questão cultural da escravidão em suas histórias, metade afirma possuir esse contato. Isso nos leva a crer que devemos estar mais atentos ao mundo simbólico de práticas e representações com o qual os indivíduos mantêm contato.

### **5.3 - Indícios da complexidade da vida escrava no Brasil**

Diferente da anterior, podemos perceber que nesta categoria, na qual agrupamos seis histórias, os alunos inserem em suas narrativas elementos que apontam para a complexidade da vida escrava no Brasil. Esses novos elementos não se constituem apenas como pequenas brechas, mas apresentam-se como outras facetas do sistema escravista que dão visibilidade à imagem de um escravo bem menos vitimizado e mais ativo, capaz de agir e transformar sua realidade. Isso não significa que a violência e o sofrimento não estejam presentes nessas narrativas. Muito pelo contrário, aparecem das mais variadas formas, algumas vezes de modo exagerado; mas nessas histórias os escravos não são apenas sofrendores e vítimas de tal crueldade.

Quando falamos na complexidade desse sistema, queremos ressaltar a idéia de que o mundo escravo nem sempre foi dividido entre senhores maus e escravos bons, nem sempre foi marcado por relações antagônicas entre senhores e escravos, que os escravos agiam de formas variadas para conseguirem melhorar suas vidas, que eram capazes de influenciar e

promover mudanças no ambiente em que se encontravam, que tinham vida além do trabalho e castigo. E mais: que essas realidades múltiplas não seriam exceções, mas sim parte da realidade do sistema escravista no Brasil.

Se voltarmos nossa atenção para as imagens escolhidas, percebemos que não há uma diferença marcante entre as que foram selecionadas por esses seis alunos e por aqueles da categoria anterior, das *Pequenas possibilidades dentro do sistema escravista*. No entanto, há uma maneira diferenciada de apropriação dessas por parte desses seis sujeitos e na forma de inseri-las nas histórias. A escolha maior recaiu ainda sobre aquelas figuras que apresentam o castigo ou o sofrimento de forma mais óbvia e destacada. Mas até mesmo as figuras dos castigos foram, por alguns, resignificadas.

Tabela 16 - Imagens selecionados pelos alunos pertencentes à categoria *Indícios da complexidade da vida escrava no Brasil*

Imagem	Número de alunos que a selecionaram
Negros no porão do navio - Rugendas	06
Aplicação do castigo de açoite - Debret	05
Feitores castigando negros - Debret	05
Jogar capoeira – Rugendas	05
Habitação de negros - Rugendas	05
Negros no tronco – Debret	04
Engenho de mandioca – Daniel P. Kidder	04
Sapataria – Debret	03
Escravas de diferentes nações - Debret	03
Capitão-do-mato – Rugendas	02
Lavando diamantes – Carlos Julião	02
Produção de açúcar – Rugendas	02
Negras cozinheiras, vendedoras de angu - Debret	02
Mercado da rua do valongo - Debret	02
Extração de diamantes – Carlos Julião	01
Jantar no Brasil – Debret	01
Enterro de um negrinho - Debret	01
Lundu – Rugendas	01
Transporte de uma senhora branca – Carlos Julião	01
Casamento de negros escravos de uma casa rica - Debret	01

Uma senhora brasileira em seu lar - Debret	01
Família de fazendeiros - Rugendas	01
Vendedores de milho – Negros vendedores de carvão - Debret	01
Coleta para manutenção da igreja do Rosário por uma Irmandade – Debret	01

Em muitas histórias desta categoria, ao contrário das anteriores, é possível perceber a introdução de elementos da nova historiografia da escravidão. O fato de nesta categoria aparecerem situações menos conhecidas, publicadas por especialistas e encontradas nos documentos guardados em arquivos de diferentes regiões do Brasil, leva-nos a pensar que as outras representações, tanto do *Imaginário do tronco* como da categoria *Pequenas possibilidades dentro do sistema escravista* são muito mais influenciadas e tributárias da formação cultural mais abrangente do que da formação acadêmica/escolar.

Essas novas situações narradas desmistificam tanto os cativos quanto os senhores de escravos e a relação que existiu entre eles. Embora não deixe de salientar a violência, em uma das histórias essa é inserida a partir de uma perspectiva diferente.

*Uma negra chamada Crisantina deu a luz a seu filho negro chamado João Batista. Quando João completou 10 anos ele virou um escravo de verdade. Ele trabalhava no engenho de mandioca, extração de diamantes, lavando os diamantes, etc.*

*João cresceu com a escravidão, quando completou 16 anos ele foi vendido, ele foi escolhido porque tinha uma boa aparência.*

*Ele passou a ser o braço direito de seu senhor nas buscas de escravos fugões e trabalhador.*

*João já castigou muitos escravos por tentar fugir e por roubar.*

*Quando um dos escravos roubavam, João não tinha piedade, cortava-lhe logo as mãos, batia sem cessar, depois prendia no tronco. Seu senhor observou que João não tinha piedade e sabia impor respeito, e decidiu que depois que morresse quem ficaria no seu lugar seria João.*

*Um ano depois seu Senhor morreu de overdose e João se tornou um Rei Negro.*

*João liderou com muita frieza e crueldade, seis meses depois ele foi assassinado.[sic].*

O primeiro elemento dessa história que nos chama a atenção é o fato de um escravo se tornar um importante “aliado” do senhor e agir contra os outros cativos. Ele, mostrando competência e lealdade ao seu dono, chegou a exercer atividades que eram

reservadas aos capitães-do-mato e aos feitores. Quando era preciso castigar, ele o fazia sem piedade, com extrema brutalidade. João não via os outros escravos como irmãos a quem deveria proteger e com os quais deveria se unir. É interessante perceber que não há, nesta narrativa, uma união solidária entre os cativos e nem uma luta e reação contra o sistema escravista por parte dos próprios escravos. Pelo contrário, percebemos uma aceitação desse sistema por parte do escravo João.

Não se menciona a libertação do escravo antes desse representar os interesses do senhor, ou seja, ele nos dá a impressão de que, mesmo sendo escravo, João não questionava, mas colaborava com o sistema escravista. Nesse momento é quebrada a idéia simplista de que havia, de um lado, os senhores malvados e, do outro, os escravos bondosos e sofredores.

Paiva (2006) nos mostra que muitos dos escravos que conseguiam a liberdade buscavam uma posição de destaque dentro do próprio sistema escravista, sem negarem ou lutarem contra esse. Não se transformavam em grandes heróis justiceiros a combater o escravismo. Muito pelo contrário, muitos não só não o negava como contribuíam para sua estabilidade e manutenção.

(...) o fato de grande parte desses libertos possuírem, pelo menos, um escravo obriga-nos a repensar a simplicidade da dicotomia dominação versus resistência. Essa categoria de atitudes antagônicas foi aplicada, sob medida, ao grupo de senhores brancos, opondo-os aos grupos de escravos negros e mestiços. Ora, alguns milhares de ex-escravos e de descendentes deles tornaram-se proprietários de cativos e isso, por si só, demonstra, novamente, a complexidade dessas relações sociais. Não é possível compreendê-las a partir de definições simplórias e de sua aplicação enquadrada e invariante. (PAIVA, 2006, p.88-89)

A aluna que construiu esta história tem 16 anos e se considera negra, como consta no questionário sócio-econômico e cultural. Ela também afirma que seu meio de convívio não é marcado pela diversidade étnico-racial e não tem contato com nenhuma manifestação que saiba ter origem africana. É oriunda de uma família de extratos economicamente desfavorecidos, com rendimento entre 1 e 3 salários mínimos, e seus pais não chegaram a terminar o ensino médio. Embora goste e assista a muitos filmes, declara que não gosta do gênero histórico. Também gosta de acompanhar novelas, mas não viu *Sinhá Moça*, *Escrava Isaura* e *Xica da Silva*. Não tem o costume de ler livros e apenas compra o jornal Super, de apelo mais popular. Percebemos, assim, que esta é uma adolescente que não possui muito contato com produções culturais que possam tratar do tema da escravidão.

É interessante notar que o aluno que construiu esta história selecionou as imagens *Feitores castigando negros*, *Aplicação do castigo de açoite* e *Capitão-do-mato* como sendo representativas da escravidão. Diferente dos outros alunos que não perceberam ou não problematizaram o fato de serem negros os que estão castigando os escravos ou à procura daqueles fujões, este aluno não só percebeu essa questão como a inseriu em sua história dando-lhe lugar de destaque no texto.



FIGURA 22 - Capitão-do-mato,  
Rugendas

Se compararmos essa história com a de outro aluno já citado anteriormente, percebemos a diferença na forma de apropriação dessas imagens e inserção nas histórias. Aqui o escravo João exerce a tarefa de castigar aqueles escravos que haviam cometido alguma falta sem maiores problemas; enquanto na outra produção, que está agrupada na categoria *Imaginário do tronco*, o aluno busca uma justificativa aceitável para tal fato.

*Sábado à tarde, cansada, não agüentando mais ficar em pé, fui obrigado a trabalhar mais e mais, e aquele negro igual a mim, que agüenta as mesmas faltas de educação, me batendo pelo simples fato de eu fazer greve e parar de trabalhar por alguns minutos, só para descansar, é verdade eu sei que se ele não me bater irá apanhar igual ou pior a mim (...).*

Neste último caso, o escravo só bate no outro porque não tinha opção, porque se assim não o fizesse seria ele o castigado.

Além desse ponto, outro precisa ser destacado. O que fez com que João pudesse herdar o lugar de seu senhor foi o fato de esse ter reconhecido que o escravo era competente e fiel a ele. O tipo de relação entre João e seu senhor não é aquela marcada pelo antagonismo e enfrentamento. O bom trabalho prestado, a obediência e a fidelidade renderam a João mais do que o reconhecimento, mas uma boa herança, que o colocava como substituto do senhor em caso de morte.

O aluno destaca que, tendo o senhor morrido, o escravo João se transformou em um “Rei negro”. É clara a confusão que o aluno faz com a coroação de reis negros em rituais de origem africana realizados pelos cativos. No entanto, quando se faz menção à posição de um rei, podemos deduzir que o autor da história quis demonstrar que o escravo conseguiu ascensão naquela sociedade.

Sabemos que uma das estratégias empregadas pelos escravos para conseguir algum privilégio ou mesmo a alforria era a aproximação com o senhor, demonstrando-lhe obediência, fidelidade e competência no trabalho.

Uma outra história também aborda a relação de um senhor com seu escravo e lança luz sobre a complexidade dessas relações sociais estabelecidas dentro do sistema escravista.

*Havia uma fazenda com o nome de Boa Vista, que pertencia a um senhor muito rico. Este senhor tinha em sua fazenda cerca de 60 escravos.*

*Os escravos eram negros que viviam em senzalas, eles cuidavam de todos os trabalhos que havia na fazenda. Eles que plantavam e trabalhavam no engenho. Em troca eles recebiam alguns trocadilhos e lugar de dormir.*

*Os escravos que tentavam fugir ou faziam algo errado, que era proibido pelo senhor tinha como castigo agressões como chicotadas, eram amarrados seus punhos, apanhavam com palmatórias.*

*Em especial havia o negro Tsiu, que era filho de uma mãe de leite com um escravo de engenho. Ele teve uma história marcante, pois em todos os seus trabalhos ele se dedicava tanto que acabava se destacando entre os demais. O que o tornou um escravo fiel ao seu senhor.*

*O senhor antes de morrer sedeu a ele uma carta de alforria, no qual ele poderia ser livre agora. Mas ele preferiu continuar ao lado de seu senhor até a partida dele.*

*O negrinho passeava em suas horas livres indo a feira comer angu, milho, comidas que eram vendidas na feira. Também aproveitava para cuidar um pouco de si, com os trocadilhos que ganhava era possível ir ao barbeiro e também se divertia com seus companheiros escravos dançando capoeira. Sua vida não era muito moleza, pois havia muito serviço e muita cobrança, mas se considerava um escravo feliz. Pois aceitava a vida de forma fácil. Então era feliz com as amigadas que formara e com a confiança que conseguira com o senhor.[sic].*



Em primeiro lugar gostaríamos de nos deter no relacionamento do escravo Tsiu com seu senhor. O escravo mostrou ser dedicado em seu trabalho e fiel ao seu senhor. Essa relação de confiança rendeu-lhe uma carta de alforria. O interessante é que, mesmo tendo a oportunidade de se libertar, o escravo preferiu e escolheu continuar ao lado de seu senhor até morte deste. O que poderia motivar um escravo a continuar cativo ao lado de seu senhor, mesmo tendo a oportunidade de se ver livre? Pensamos que nessa relação havia algum tipo de ligação afetiva ou mesmo de gratidão que manteve o cativo ao lado de seu dono até que esse falecesse. Essa certamente não era uma relação antagônica marcada pelo constante conflito.

A história não aborda a vida de Tsiu depois da libertação. Entretanto, mesmo como cativo, o aluno destaca que o escravo ganhava quantia suficiente para comprar comidas que eram vendidas na feira e para cuidar de si. Se ele tinha, ainda como cativo, condição de se sustentar, porque não se livrar do cativeiro?

Paiva (2006) nos conta histórias de escravos que chegaram a alcançar a liberdade, mas preferiram continuar servindo seu senhor por causa dos laços afetivos estabelecidos entre eles. Não eram raros os casos de senhores que, por sentimento de gratidão, por reconhecimento da fidelidade e obediência, ou permitiam aos seus escravos compararem suas alforrias através da coação, ou mesmo lhe garantiam a liberdade sem o pagamento. Da mesma maneira, não são raros os casos em que escravos, sabendo de outros episódios já acontecidos, forjavam sentimentos e aproximações com os senhores para conseguirem esse benefício.

Paiva, a partir de sua pesquisa com testamentos *post-mortem*, analisa uma história muito semelhante. Ele começa afirmando que

Embora expressos de maneiras distintas, sentimentos, estratégias e atitudes de senhores e escravos misturavam-se nos textos testamentários, na maior parte das vezes escrita sob a versão senhorial inscrita nos documentos. No entanto, há sempre pequenas chaves que permitem o vislumbrar de histórias não relatadas e de facetas daquele complexo social ainda soterrada pelo tempo. (PAIVA, 2006, p. 77)

A partir daí, conta-nos uma história que encontrou em um dos testamentos arrolados em sua pesquisa.

Solteira e sem filhos, Roza de São Paiyo, natural da cidade do Rio de Janeiro, morava na Vila de Sabará, em 1776, quando, doente, e prevendo a proximidade de sua morte, resolveu fazer seu testamento. A narrativa leva o leitor, a posteriori, a lamentar sua solidão e reconhecer a bondade de sua “alma” e a generosidade de seus gestos. Como já demonstrei, esse era o objetivo de todo temente que pretendia entrar no paraíso celestial e que queria, também, legar tal perfil santificado à posteridade. Assim, dizia ela que criara em sua casa, “com muito amor, mandando aprender ofício de selerio”, Raymundo Ribeiro de São Payo, filho da escrava Jozefa e, ainda,

que “na maior idade lhe dei liberdade e lhe passei Carta de Alforria e com beneplácito (?) meu se acha casado com Micaella Alves”. Na perspectiva da antiga senhora Raymundo, mesmo depois de forro e casado “tem sempre sido obediente e humilde e afetuoso, mormente nesta minha enfermidade reconhecendo sempre o benefício que lhe fiz”. Por isso ela o declarava seu herdeiro universal e testamenteiro. [...] Essa convivência, essa confiança depositada no “obediente, humilde e afetuoso” ex-escravo deve ter sido continuação de uma relação semelhantemente íntima estabelecida com a mãe dele. Para Roza, isto era um sinal do profundo respeito e agradecimento que por ela acalentava Raymundo e, ainda, de sua continuada e justa submissão à benfeitoria. Ora, mesmo que tal relação tenha sido profundamente amigável e sincera, e isto ocorreu muitas vezes entre senhores e escravos e ex-escravos, ainda assim, as posições, os interesses, os objetivos e as leituras da realidade eram distintos. (PAIVA, 2006, p.77-8)

Apesar de fingirem afetos, nem todos eram apenas teatralizados. Houve, também, o estabelecimento de vínculos afetivos sinceros entre senhores e escravos. É nesse sentido que Paiva destaca que, no intuito de conseguir a alforria ou de melhorar suas vidas os escravos

Dispensaram atenção redobrada aos senhores quando esses caíram doentes e quando, convalescentes, mostraram-se mais susceptíveis a pedidos, mais dispostos a promessas e muito mais dependentes dos cuidados alheios. Esmeraram-se no serviço do dia-a-dia, esperando reconhecimento posterior. Ajudaram prontamente os proprietários a construir suas fortunas ou, modestamente, a obterem uma renda suficiente para as despesas básicas. Demonstraram fidelidade, submissão e gratidão e dedicaram afeto aos respectivos senhores, tanto de maneira sincera, quanto teatralizando pragmaticamente os sentimentos e as práticas. Ofereceram “dengues, quindins, embelegos”, essa fórmula desejada por muitos desses senhores e magnificamente sintetizada por Gilberto Freyre. Usaram da ingenuidade e da pureza da alma de seus miúdos e fizeram-nos infalíveis instrumentos para amaciar e adocicar a vivência cotidiana, também, com os donos, obrigadas ou sedutoras, e com eles produziram mais que bastardos. Criaram vínculos de sangue, omitidos e negados por alguns genitores, mas por outros reconhecidos. E assim, muitos ilegítimos foram libertados junto com as mães. (PAIVA, 2006, p. 205)

É importante notar que as imagens *Negras cozinheiras, vendedoras de angu e Barbeiros ambulantes* foram apropriadas por esse aluno de forma a salientar espaços de mobilidade e autonomia do escravo. Ele percebeu que, mesmo como cativo, o escravo podia juntar algum dinheiro e consumir produtos e serviços. Podia passear e se divertir.

Percebemos que o castigo e a violência não estão ausentes da narrativa, mas também não se constituem como ponto central a partir do qual a história é desenvolvida. Em algumas histórias a violência é mais exagerada e marcante, mas mesmo assim os escravos são apresentados como agentes e não como coisas.

Um outro aluno conta a história de um escravo chamado José que, juntamente com outros cativos, foi vendido e levado para uma fazenda no Paraná, chamada Aro Verde.

No caminho, José ficava imaginando como seria sua nova vida, mas uma cena acontecida no porão do navio que os transportava o deixou com medo: um escravo foi açoitado apenas porque deixou seu prato de comida cair no chão.

Até esse ponto a história não apresenta nenhum elemento novo que a diferencia da maioria das histórias contadas. No entanto, o aluno continua narrando que o novo senhor de José simpatizou com ele e o transformou no novo feitor da fazenda. Ao contrário da primeira história destacada nesta categoria, o escravo não se aproveitou dessa oportunidade para ser cruel com os outros. Apesar disso, tanto aquele escravo da primeira história quanto este mostram-se como agentes na medida em que conseguem influenciar suas realidades. No primeiro caso o escravo herda o lugar do senhor depois que esse morre e chega a conquistar o papel de “Rei negro”. Nesta história, porém, o escravo age de outra maneira. O aluno narra que

*Chegando lá [na fazenda], sem mais nem menos o senhor olha para José e diz que simpatizou com José e o nomeia o novo feitor da fazenda. Então José decide não castigar atoa mais seus amigos, pois assim trabalhariam com mais gosto, assim tentando fazer da fazenda Aro Verde menos perversa, castigadora.*

O que nos interessa mostrar é que, de algum modo, o escravo consegue assumir o posto de feitor da fazenda e, nesse cargo, promove mudanças para melhorar a vida de outros escravos. Em nenhum momento da história é dito que o escravo conseguiu a liberdade. Dessa forma, mesmo estando ainda cativo, o escravo conseguiu transformar a realidade à sua volta. Além disso, quando assume o papel de feitor, o escravo não promove uma revolução, ele não aproveita de sua posição para lutar contra o sistema escravista, ele apenas busca melhorar a condição de vida dos outros cativos, ainda mantendo-os escravos.

Outro aluno inicia sua história enfatizando o sofrimento e a dor do escravo. Chega a compará-lo a uma mercadoria. Mesmo assim, já introduz um elemento ausente na maioria das histórias analisadas: o fato de os escravos que vieram para o Brasil serem de origens e etnias diferentes, podendo, inclusive, serem inimigos uns dos outros.

*Éramos todos diferentes, mas numa situação igual. Dentro do mesmo porão, todos passávamos fome e ficávamos no escuro por dias. Alguns morriam no caminho, e ficávamos ao lado pensando em quem seria o próximo. No mesmo lugar, tribos e etnias diferentes, até rivais. E depois de semanas pensando no que iria acontecer, chegávamos num país novo ... e logo íamos para mercados cheios de pessoas, de brancos, de negros, de pardos e olhavam. Olhavam de volta enquanto eles falavam rápido numa outra língua, leilão. E, como objetos, como uma coisa*

*sem vida, nos tornávamos um algo vendido. E não havia reclamações; era silêncio. Sem lamentos, sem revolta, senão a dor física era aplicada: na frente de todos apanhávamos, apanhávamos e outros esperavam e, num silêncio mútuo, compreendíamos.*

Percebemos que no decorrer da história a imagem da escravidão é modificada. Na voz do escravo o aluno escreve:

*Também tínhamos casas, não tão belas como as que deixamos para trás, mas tínhamos uma habitação e podíamos chamar aquilo de lar. E também tínhamos festas, pois nem toda a vida é feita de engenhos de mandiocas e açoitados, de senhores e feitores. Criávamos uma luta em forma de dança (uma dança em forma de luta?) e nela, com ela, por ela nos divertimos.*

*Alguns tinham um pouco mais de sorte e ficavam na casa de nossos senhores, jantavam, eram felizes talvez. E **impusemos nossos costumes e religiões** [grifo nosso], e casamos nossos irmãos, e nossos filhos nasceram.*

*E morriamos.*

*E muito tempo se passou, e não se pode apagar o passado, mas talvez condená-lo ... e reaprender.*

Além de abordar outros aspectos da vida de um escravo que fogem do esquema trabalho-castigo-violência-fuga, o aluno afirma que os escravos impuseram seus costumes. Esse caso é diferente de outros que apenas salientam que os escravos tinham possibilidade de preservar algumas práticas culturais. Nesse caso há a idéia de imposição cultural, ou seja, esse espaço de autonomia foi imposto e estabelecido pelos escravos, e não cedido pelo senhor. Podemos dizer que há uma força muito maior concedida aos cativos nessa história do que nas outras. Aqui são vistos como sujeitos que não eram completamente submetidos aos mandos do senhor e dependentes de sua boa vontade.

Das 6 narrativas deste grupo, esta é a única construída em primeira pessoa e na qual se estabelece a relação passado-presente. O aluno, que se apresenta como branco no questionário sócio-cultural e afirma ter o convívio marcado pela diversidade étnico-cultural, assume a voz de um escravo e, ao mesmo tempo em que relata a dura situação do negro que vinha da África para o Brasil como escravo, busca recuperar o escravo como ser ativo e abordar outros aspectos da vida em cativeiro que vão além do árduo trabalho e dos constantes castigos.

O autor desta história é um estudante de 17 anos veio do Colégio Santo Antônio, da rede particular, e afirma ser “viciado” em assistir filmes e ler livros. Destaca que lê entre 4 e 7 livros por mês. O último livro que leu foi “Nova Antologia Poética”, de Vinícius de

Moraes. Seu pai, embora já tenha falecido, possuía ensino superior completo e sua mãe possui ensino superior incompleto. Já morou na França e Maurítânia, além de já ter viajado para o Senegal. Afirma que aprende novos idiomas sozinho. Percebemos, assim, que o universo cultural deste aluno é mais rico que a maioria dos outros pesquisados e que isso pode ter influenciado sua visão de mundo e suas representações sobre a escravidão.

O aluno termina sua história afirmando que: “(...) muito tempo se passou, e não se pode apagar o passado, mas talvez condená-lo e reaprender”. O passado é recuperado no presente e julgado. A condenação do passado escravista é apresentada junto a uma possibilidade: aprender com erros e fazer algo novo. Neste contexto, a história serviria, também, para nos dar lições.

Em outra narrativa o aluno destaca que:

*Há muitos anos atrás, por volta de 1873, havia uma fazenda pela qual era repleta de trabalhadores negros e escravos, que cansados de só trabalharem se contiveram em criar refúgios que era formas próprias de vestir, inventaram sua própria culinária, porém conseguiram inventar de forma tão autêntica que influenciou outros movimentos.*

*Em meio a tanta obstrução e atraso, os negros conseguiam desenvolver bem suas relações com os outros. [sic.]*

Este é um caso específico. O aluno apenas iniciou sua história, provavelmente porque estava ausente no horário seguinte da aula na qual os outros estudantes desenvolveram suas narrativas. No entanto, optamos por não desconsiderá-la, já que o início da história já traz elementos importantes que lançam luz sobre as representações da escravidão.

Em primeiro lugar, a idéia de resistência é ampliada. Buscar refúgio também significava inventar e afirmar novos costumes e maneiras de viver. Dessa forma os escravos conseguiam se proteger da vida em cativeiro sem lançar mão da violência. Mas o aluno vai além quando afirma que a invenção dos escravos chegou a influenciar outros grupos. Esses não são especificados, mas sabemos que, além de conseguirem reinventar a vida em cativeiro, os escravos foram agentes na medida em que influenciaram outros grupos com suas culturas.

Em segundo lugar, o aluno afirma que, mesmo em condições desfavoráveis, os escravos conseguiam não só se relacionar, mas se relacionar **bem** com outros grupos. Mais uma vez esses “outros” não são especificados. Não sabemos se o aluno quis afirmar que os escravos se relacionavam com outros escravos, com libertos ou com brancos, mas podemos perceber que os cativos são vistos como seres capazes de elaborar estratégias para driblar as

situações desfavoráveis e conseguir desenvolver bem seus relacionamentos com outros indivíduos. O aluno, ao se referir à situação em que os escravos se encontravam, faz menção à existência de obstruções, ou seja, de empecilhos. Fica evidente, no entanto, que esses empecilhos não conseguiam conter a ação do cativo.

A última história que inserimos nesta categoria é bastante confusa. O aluno fala de um mundo que acontecia em outra dimensão, no qual os habitantes se corrompiam e se tornavam maus. Nessa outra dimensão a ganância crescia nos corações desses habitantes, o que levou alguns a escravizarem outros.

Depois disso o aluno foca-se um pouco mais na questão da escravidão.

*Os escravizados se uniram para evitar a degradação total. Para tal fim, resgataram e uniram parte de sua cultura para se afastarem dos costumes, impostos pelos opressores: a partir desse momento aplicaram em tudo seus hábitos e costumes como danças, diferenciação no modo de construção de suas habitações, músicas, cantos, etc.*

*Passados anos depois os costumes dos aprisionados sucumbiu aos costumes dos aprisionados. Com isso cresceram e se libertaram unindo os habitantes e ao mesmo tempo acabando com o mundo distante.[sic.].*

Nesta parte da história percebemos que os escravos se mobilizaram para evitar sua destruição. Para tanto, eles buscaram se distanciar da cultura daqueles que os escravizavam, para resgatar e afirmar sua cultura. Esta parece ser uma estratégia e ação conscientes. O aluno cita a dança, a música, o canto e o modo como os escravos construía suas habitações. Essas dimensões da cultura aparecem bem representadas nas imagens escolhidas no início da atividade, dentre elas: *Escravas de diferentes nações* (Debret), *Coleta para manutenção da igreja do Rosário por uma Irmandade* (Debret), *Lundu* (Rugendas), *Jogar capoeira* (Rugendas) e *Habitação de negros* (Rugendas).

Percebemos que a idéia de permanência de costumes e padrões culturais africanos no Brasil, no que diz respeito à construção de habitações, pode estar relacionada com a imagem *Habitação de negros*, de Rugendas. O professor Frederico Alves nos informou, através de entrevista, que essa foi uma das imagens trabalhadas em sala e que procurou enfatizar justamente a questão da possibilidade dos escravos manterem padrões e costumes africanos na construção de suas habitações. A imagem foi confrontada com trechos da obra de Slenes (1999) que corroborava essa idéia. Essa possibilidade foi também associada à idéia da existência de espaços de autonomia para os escravos.

É interessante perceber que a destruição dos cativos não é enfatizada como a destruição física, mas sim cultural, e que sua salvação está relacionada também com o resgate de sua cultura.

O aluno ainda nos deixa entender que a cultura dos cativos foi recuperada de forma tão consistente que se impôs sobre aqueles que os haviam escravizado. A partir daí os habitantes teriam conseguido se libertar.

Nessas histórias percebemos um maior distanciamento da visão do escravo vitimizado, de forma que a complexidade da vida escrava surge com maior força. Em algumas narrativas quebra-se a idéia simplista de que a sociedade era dividida em dois grupos: o branco/senhor mau e o negro/escravo bom. Em outras o escravo é recuperado como um ser ativo, como sujeito de sua história. Ele sofre com a violência, mas sua condição de cativo não determina sua vida. Ele é capaz de transformar seu ambiente mais próximo ou mesmo de influenciar seu contexto histórico mais amplo. Neste caso, o cativo não é um simples reflexo da vontade de seu senhor. A realidade do cativo convive com a possibilidade de se construir espaços de autonomia escrava.

Esta categoria é formada pelas histórias contadas por seis alunos. São adolescentes com idade entre 16 e 17 anos, 4 do sexo feminino e 2 do masculino, heterogêneos do ponto de vista étnico-racial. Dentre os 6, a metade se declarou branca, 1 se declarou negro, 1 amarelo e 1 pardo. Embora a maioria (5 alunos) tenha afirmado que seu convívio é marcado pela diversidade racial, apenas um reconheceu travar contato com manifestações culturais que tenham influência africana. Dentre os grupos com os quais mais convivem, 2 alunos destacaram o familiar, 2 o grupo religioso, 4 o dos colegas da escola e 1 os amigos em geral.

Com relação à organização familiar, apenas os pais de 1 aluno não são casados. Este aluno declara que sua mãe é viúva. Apenas um, também, não possui irmão, sendo que 3 alunos possuem apenas 1 irmão, 1 possui 2 irmãos e outro aluno possui 1 irmão. Todos os alunos agrupados nesta categoria moram com a família de origem (pai, mãe, irmãos). Como podemos perceber, são alunos que possuem uma formação familiar mais tradicional e pouco extensa.

Com relação à formação e grau de instrução dos pais, há uma diversidade muito grande, sendo que apenas 2 pais e 1 mãe possuem ensino superior completo.

Tabela 17 - Grau de instrução do pai (categoria: indícios da complexidade da vida escrava no Brasil)

		Frequência	Porcentual	Porcentual Válido
Válidos	ensino fundamental completo / ensino médio incompleto	2	33,3	33,3
	ensino médio completo	2	33,3	33,3
	ensino superior completo	2	33,3	33,3
	Total	6	100,0	100,0

Tabela 18 - Grau de instrução da mãe (categoria: indícios da complexidade da vida escrava no Brasil)

		Frequência	Porcentual	Porcentual Válido
Válidos	ensino fundamental completo / ensino médio incompleto	1	16,7	16,7
	ensino médio completo	2	33,3	33,3
	ensino superior incompleto	2	33,3	33,3
	especialização - pós-graduação Lato Sensu	1	16,7	16,7
	Total	6	100,0	100,0

No que se refere aos irmãos, a maioria estuda em colégios da rede pública. Apenas 1 aluno declarou ter irmão cursando o ensino superior, na UNIUBE, e outro possuir um irmão que já finalizou o ensino médio. Os próprios alunos pesquisados, na grande maioria, também eram oriundos da rede pública de ensino. Apenas um destacou que estudou na rede privada, Colégio Santo Antônio, antes de ingressar no Colégio Estadual Central.

Dentre os seis alunos desta categoria, um afirmou já ter morado fora do país, na França e Maurîtânia. Este mesmo aluno afirma dominar o inglês, o espanhol, falar um pouco de francês e alemão. Os outros não dominam outro idioma além do português.

Os alunos possuem famílias com rendas variadas, sendo que apenas 1 família recebe mais do que 7 salários mínimos. As outras 5 famílias estão na faixa de 1 a 5 salários



mínimos. Mesmo não tendo renda familiar alta, 5 alunos declaram ter casa ou apartamento próprio e 3 possuem carro. No momento em que preencheram o questionário, apenas 2 pais não estavam inseridos e ativos no mercado de trabalho. Com relação as mães, o número cresce para 4.

A televisão e o computador são aparelhos bastante presentes nestes lares. Apenas 1 aluno não possui computador em casa e outro afirma não assistir televisão, sendo que 4 alunos assistem todos os dias e 1 de 2 a 3 vezes por semana. Os programas preferidos são jornal, novelas, seriados e musicais. No que se refere às telenovelas, 2 alunos acompanharam o *remake* de *Sinhá-Moça*, 2 *Xica da Silva* e 1 *Escrava Isaura*. Estas produções abordaram de forma central o tema da escravidão africana no Brasil e podem ter contribuído para a formação dos imaginários a respeito deste tema.

A internet também pode ser um instrumento bastante utilizado pelos alunos para se informarem, já que apenas 2 afirmam não ter acesso à rede, em contraste com 5 que afirmam não assinar ou comprar jornal e revista periodicamente.

Os alunos gostam e tem o costume de assistir filmes. Apenas 2 o fazem com pouca frequência. Geralmente utilizam o DVD ou vídeo cassete, já que somente 2 confirmam ir ao cinema frequentemente. Gostam dos mais variados tipos de filmes: comédia, romance, aventura, terror, suspense, animação.

Novamente a questão da prática de leitura de livros é contraditória. 4 alunos afirmam que lêem livros extras, além daqueles indicados pela escola. No entanto, apenas 2 assumem ler livros com frequência. Quanto ao gênero que mais gostam, apenas o histórico (marcado por 3), o romance (por 3) e o didático (por 2) foram marcados mais de uma vez.

Quanto às atividades culturais que costumam frequentar, os shows musicais foram escolhidos por 3 alunos e o teatro, a dança e concertos por 1 aluno cada. Além das atividades escolares, 3 alunos praticam esportes, 1 ginástica e outro música.

3 alunos se declararam católicos, um cristão e outro protestante. Além disso, uma família participa do projeto Manuelzão, que visa a recuperação de córregos e nascentes.

Em cada uma das categorias é possível perceber, nas narrativas, elementos que as unem e também algumas nuances. A questão da violência e do sofrimento escravo, ainda bastante enfatizado, aparece com gradações diferentes. Podemos perceber que já faz parte das representações de muitos alunos, pouco mais da metade, pelo menos um novo elemento que foge do esquema violência-exploração-revolta. Mesmo que o modelo estruturador ainda seja o do *Imaginário do tronco*, esses novos elementos não são insignificantes. O movimento de inserção destes dentro do velho esquema tanto pode significar uma resistência de se destruir o

modelo, na medida em que os novos conhecimentos são adaptados e reelaborados para que o modelo não seja destruído, quanto o início de um processo de transformação de representações.

Quando caracterizamos os grupos sociais a partir de suas representações sobre a escravidão africana, percebemos que a mesma heterogeneidade sócio-econômica e cultural que encontramos no grupo total foi visualizada, também, em cada um dos três grupos. Percebemos, portanto, que há necessidade de se investigar de forma mais específica o processo de formação das representações sociais.

O processo de análise das narrativas construídas pelos alunos fez suscitar outras diversas questões e indagações a respeito das representações e imaginários dos alunos, assim como do papel dos produtos simbólicos veiculados em nossa sociedade nesse processo. Fizemos refletir, enfim, sobre o papel da escola, mas também da educação informal na construção de representações sociais do conhecimento histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos alunos, crianças e adolescentes, muito antes do que pensamos, e mesmo antes de estudarem o tema da escravidão negra no Brasil nas escolas, são bombardeados por uma infinidade de representações sobre o tema em sua vida cotidiana. Este está presente, de forma mais direta ou indireta, nas músicas mais populares, nas cantigas infantis, nos ditos populares, nos filmes, telenovelas, na literatura, nas festas populares, como o carnaval, nos discursos políticos, dentre tantos outros meios que propagam visões sobre a escravidão. Sabemos que esses veículos possuem enorme poder na formação de imaginários. Por isso, em nossas práticas pedagógicas não podemos ignorá-los.

Como demonstra nosso estudo, há a urgente necessidade de repensarmos nossa prática como professores para formarmos cidadãos críticos; de forma específica, com o raciocínio histórico bem desenvolvido. As representações que circulam fora do ambiente escolar precisam ser, desde muito cedo, introduzidas e problematizadas nas aulas de História pelos professores para que representações ingênuas, simplistas, estereotipadas e, muitas vezes, preconceituosas possam ser desconstruídas, ou, pelo menos, sofrer algum tipo de transformação. Sabemos que os alunos vivem em um ambiente de concorrência de representações e imaginários, de confronto, e que há a tendência de que algum dele predomine. Vimos, através de vários indícios, que as práticas docentes, tal como realizadas pelo professor dos alunos sujeitos de nossa pesquisa, podem contribuir para a emergência de uma nova visão da escravidão ou de uma visão mais complexa e nuançada. O que reforça a idéia de que para que isso ocorra é necessário que o professor tenha uma formação histórica e pedagógica renovadas. Mais especificamente, é necessário que ele tenha contato com as novas pesquisas e que esteja atualizado com as novas abordagens e debates historiográficos e educacionais a respeito do tema da escravidão negra no Brasil.

Não podemos deixar de mencionar a estreita e importante relação entre representações e práticas sociais. Esse não foi o enfoque desta pesquisa, não nos propusemos a investigar e aprofundar esta questão, apesar de sempre lembrarmos a sua relevância. Acreditamos que determinadas representações sobre a escravidão, sobre o escravo e o negro

na história do Brasil, podem contribuir para a formação e para o fortalecimento de atitudes de discriminação. Estas atitudes tanto podem surgir a partir da idéia de que o negro é incapaz, de que é naturalmente inferior, como também da idéia que são predestinados a assumirem posições inferiores na nossa sociedade. Paiva (2006, p. 243) nos chama a atenção para a seguinte realidade: “Os descendentes de cativos, principalmente eles, permanecem recebendo tratamento desqualificador, que taxa esses indivíduos de incapazes técnicos e intelectuais e de agentes degenerativos da civilização”. Ao contrário desta imagem, que ainda circula na atualidade, sabemos que os escravos eram seres com muitas potencialidades, inventivos, criativos, capazes de elaborar as mais diversas estratégias para melhorarem sua vida; que, dentro das limitações do sistema, contribuíram de forma significativa para a formação do povo brasileiro.

A partir destas constatações apontamos para a necessidade de que novas pesquisas abordem esta questão e se ocupem com a relação entre as representações sobre a escravidão negra e sobre o negro na história do Brasil, em suas práticas sociais. Sabemos que esta não será uma tarefa fácil, mas necessária.

Não tivemos a intenção e, mesmo se quiséssemos, não teríamos tempo para aprofundarmos no conhecimento do ambiente sócio-cultural em que esses alunos estão imersos. Esta é uma questão chave para o entendimento da formação das representações sociais e, quem sabe, da maior ou menor força que essas possuem. Vemos, também, que são necessárias outras pesquisas que se ocupem com essa questão. Embora tenhamos aplicado um questionário sócio-econômico e cultural nos alunos sujeitos da pesquisa, muitas outras informações a respeito do vivido, das experiências, das crenças e concepções desses jovens ainda nos faltaram. Precisávamos, no entanto, através dessa ação, dar-nos conta da complexidade do ambiente sócio-cultural no qual a maior parte desses sujeitos estava inserida.

Parece-nos ainda um pouco obscuro a relação deste ambiente com a formação das representações. Percebemos que alunos com a mesma religião, gostos similares e contato com tipos de pessoas semelhantes, pertencentes a um mesmo nível econômico, que assistiram as mesmas novelas, que se declararam parte de um mesmo grupo étnico-racial, possuem representações diferentes. Vimos, por exemplo, que a heterogeneidade que caracterizava o grupo, em geral, apareceu em cada uma das três categorias de representações. Dessa forma, sentimos a necessidade de pesquisas que aprofundem mais nesses contextos nos quais os alunos estão inseridos e de suas trajetórias pessoais de vida.

Apontamos, também, para a necessidade de investirmos em pesquisas sobre os diversos tipos de produtos culturais que circulam em nossa sociedade e que são instrumentos

de difusão de representações e imaginários sobre temas históricos e, em especial, sobre a escravidão negra no Brasil. Acredito que as telenovelas constituam um veículo privilegiado, pois atingem um conjunto enorme de telespectadores de uma só vez, não se limitam a um curto momento, mas são prolongadas e insistem, em cada capítulo diário, por meses, nas visões que criam. Dessa forma, o poder da persistência e insistência, a grande audiência que possui em nosso país, a força das imagens e a riqueza das produções, além da predileção que têm pelos temas históricos, podem nos ajudar a entender, em grande parte, a formação de representações e imaginários dos nossos alunos.

Detendo-nos um pouco nas representações construídas pelos alunos, percebemos que, embora haja uma gradação, a tônica da grande maioria das histórias é a violência contra o escravo. Talvez este seja o núcleo central dessas representações. Muitas histórias giram em torno da violência e assumem um tom de denúncia ou, pelo menos, de condenação da situação.

Lendo um pouco os relatos dos viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil, vimos que o que lhes chamava mais atenção era o novo, o diferente, aquilo que lhes causava estranhamento. Acreditamos que isso também acontece conosco e com nossos alunos. Quando lançam seu olhar para uma realidade diferente, distante temporalmente, o que lhes parece mais estranho, diferente, é o que, possivelmente, ficará mais em evidência e será mais guardado pela memória. Quando os alunos observam outra realidade, é a diferença com relação à sua vida, ao seu momento que lhes chamará mais atenção, e há um enorme risco de olharem para esse outro contexto histórico com os olhos e parâmetros do tempo presente e da realidade em que vivem.

Este é um erro muito temido, mas ainda assim cometido pelos historiadores: o anacronismo. A realidade que estes alunos vivem em Belo Horizonte, no início do século XXI, é bastante diferente da realidade colonial ou imperial dos séculos XVIII e XIX. O que significaria para esses alunos de hoje possuir um dono, alguém que teria o poder de machucá-los, de puni-los fisicamente quando não fizessem uma tarefa bem feita ou se recusassem a executar uma ordem ou atividade? E se isso ainda fosse algo instituído, legalizado? Para a nossa realidade presente, isto é algo inaceitável, significa violência, crueldade. Há uma grande dificuldade dos alunos pensarem, e quem sabe essa não é também uma dificuldade do professor, que os valores, crenças, noções e princípios são históricos, ou seja, violência e justiça não possuem hoje o mesmo significado que possuíam para aqueles senhores e escravos do período colonial e imperial do Brasil. Esta é, inclusive, uma das críticas que Lara faz a Gorender em um de seus artigos. Ela inicia afirmando que: “(...) é preciso muito cuidado ao

falar de violência em um mundo onde a justiça penal se fazia através de suplício público e onde o castigo físico, corporal, era absolutamente constante; o que pode ser ‘natural’ em uma sociedade não o é em outra” (LARA, 1992, p. 226). E fazendo crítica ao discurso de Gorender, continua:

A capacidade para lidar com a diferença é algo essencial para um historiador: é o único caminho para evitarmos o anacronismo. Para mim, por exemplo, cidadã do final do século XX, uma única chicotada constitui uma violência inaceitável. Mas é preciso compreender como homens e mulheres de outros tempos puderam imaginar que 400 chicotadas dadas em 10 dias alternados (40 lambadas ministradas dia sim dia não, durante 20 dias) eram mais humanas e moderadas que 400 dadas de uma só vez. (LARA, 1992, p. 226-7)

Sabemos que este é um dos grandes objetivos da educação histórica: fazer com que o aluno pense historicamente; isso significa dizer que precisamos desenvolver nos alunos a capacidade de historicizarem não apenas acontecimentos, mas valores, idéias, pensamentos e concepções.

Então, nos perguntamos se não seriam esses alunos “pequenos viajantes” a visitarem o Brasil de outros tempos, do tempo da escravidão, que se chocam com o castigo físico aplicado ao escravo.

De forma alguma defendemos que não há problema algum em dar chicotadas ou mesmo em dar socos ou torturar fisicamente alguém por ter cometido algum erro ou falta. Para nós, isso é impensável, não pode ser aceito e deve ser extirpado em nossa sociedade, inclusive por força de lei. O que estamos querendo dizer é que outras sociedades do passado podem e viram isso de maneira distinta. Há algum tempo atrás, aqui mesmo no Brasil, era aceito que a professora ou professor disciplinasse o aluno com a palmatória. Os pais mesmo viam esta atitude com bons olhos, entendendo que isso seria para o bem de seu filho. Essa ação não era contestada. Hoje em dia, isso é inaceitável.

Entendo que é uma tarefa árdua para o professor tratar questões como estas em sala num momento em que procuramos desenvolver nos alunos tanto novas atitudes diante das diferenças de cor, de gênero, de culturas, como a valorização da paz e o fim da violência. Devemos lembrar, entretanto, que ao estudarmos concepções, valores e práticas do passado, diferentes da nossa, não significa que devemos aceitá-las no tempo presente, na nossa

realidade. De qualquer maneira, este é um desafio que precisamos enfrentar para que não distorçamos a história em prol de nossas visões, valores e lutas contemporâneas.

A ênfase na violência e a vitimização do escravo, aspectos tão presentes nas histórias construídas pelos alunos, é um discurso muito divulgado fora das escolas que ganha conotação política. É preciso condenar a escravidão e para condená-la é construída, muitas vezes, uma história distorcida. A situação ruim em que se encontram os afro-descendentes, os movimentos de luta pelos direitos dos negros, as propostas para a superação das desigualdades raciais ainda existentes no Brasil são pautadas pela existência de um certo tipo de escravidão na história do país na qual o cativo é visto como coisa. Muitas vezes para denunciar e condenar a escravidão, pessoas, pesquisadores, militantes, professores ou qualquer outro vêm-se compelidos a destacar e enfatizar a crueldade e a violência que foram base do sistema escravista, como se esse fosse assim restrito.

Lara nos convida para pensarmos nesta questão.

Assim, mais do que insistir na renúncia da violência [ou mesmo em sua ênfase], 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. O discurso da vitimização é o discurso da denúncia, mas não é, também, a fala do intelectual insensível ao potencial político do outro, do *diferente*? (LARA, 1988, p. 355)

Embora a maioria das histórias enfatizasse a violência e, de algum modo, a vitimização do escravo, em mais da metade das produções pudemos perceber a existência de novos elementos que fugiam do esquema *trabalho excessivo – violência – tentativa de fuga ou rebelião*. A introdução de aspectos novos da escravidão aconteceu em gradações diferenciadas. De qualquer maneira, pensamos em duas possibilidades para que isso tenha ocorrido.

Em primeiro lugar, os alunos tiveram aulas baseadas na nova historiografia, que salientaram outros aspectos da vida escrava no Brasil ligados a diversas possibilidades como formação de família, expressão de suas culturas, existência de acordos e relações não-antagônicas entre escravos e senhores, acúmulo de pecúlio e compra da alforria pela coação, maior autonomia no trabalho, etc. Alguns desses aspectos apareceram nas histórias e pensamos que podem ter acontecido, em parte, como fruto deste ensino renovado. Vimos que em muitas histórias houve apenas a introdução de um ou dois elementos, em meio a uma

narrativa que quase poderia ser identificada no *Imaginário do tronco*. Esse novo conhecimento que aparece não pode, no entanto, ser desconsiderado. Podem representar tanto um início de transformação de representações como uma estratégia para encaixar os novos conhecimentos adquiridos em velhas e rígidas estruturas de representação das quais os alunos não queriam abrir mão. Isso nos leva a pensar, também, que uma ação pedagógica isolada pode não ser suficiente para desconstruir representações mais cristalizadas, mas a continuação e a insistência dessa estratégia em vários outros momentos da vida escolar, em várias outras disciplinas, poderiam gerar resultados ainda mais significativos.

Em segundo lugar, percebemos que em grande parte das histórias a questão da manifestação cultural do escravo apareceu com mais força. Admitimos a possibilidade que isso tenha ocorrido em detrimento do maior contato e informação sobre a cultura afro-brasileira na atualidade. Sabemos que hoje há um movimento tanto dentro da esfera pública quanto fora dela para promover e valorizar a cultura afro-brasileira. Há não só o movimento de sua divulgação, como também um outro, que valoriza a sua beleza; desta forma ela pode ser apreciada e praticada pelos negros e, assim, contribuir para a mudança dos padrões estéticos não só dos próprios negros, mas também dos não negros em todas as suas nuances de cor e cultura. Essa realidade pode ter permitido os alunos vivenciarem situações que lhe mostraram que o Brasil escravista também foi palco de manifestações culturais dos escravos. Pensando nesta possibilidade, acreditamos que estas iniciativas de promoção, divulgação e valorização da história e cultura afro-brasileira podem contribuir para a formação de novas representações e novas atitudes diante da sociedade em geral, em relação aos negros.

Houve, como vimos, um grupo, embora pequeno, que atribuiu ao escravo um papel muito mais ativo e conseguiu contemplar, pelo menos em partes, a complexidade da vida escrava no Brasil. O que fez com que este grupo apresentasse representações diferentes dos outros alunos? O que aconteceu no decorrer da formação escolar ou na vivência cotidiana que o possibilitou construir representações que demonstram que a visão simplista da escravidão começou a ser quebrada? Estas são questões para as quais ainda nos faltam respostas.

Enfim, voltamos a enfatizar a importância de se trabalhar com as representações em sala de aula, já que essas podem servir tanto como ponto de partida para novas aprendizagens, quanto como obstáculos. Além disso, não podemos nos esquecer que elas são geradoras de ações e devemos nos preocupar com a formação intelectual de nossos alunos assim como com a formação de novas atitudes e valores.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et representations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. *Cad. Cedes*. Campinas, v.25, n.67, 2005.

ALGRANTI, Leila Mezan. *O feitor ausente. Escravidão urbana no Rio de Janeiro*. São Paulo: Vozes, 1988.

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2000.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhring. A resistência escrava nas Américas: algumas considerações comparativas. In: FURTADO, Júnia Ferreira; LIBBY, Douglas Cole (orgs.). *Trabalho livre, trabalho escravo: Brasil e Europa, séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Annablume, 2006.

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. *História: volume único*. São Paulo: Ática, 2005.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. *Antropos-homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, Ricardo. *O uso da imagem nas aulas de História*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. (Dissertação de Mestrado).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. 4 ed. Lisboa: Europa-América,s.d.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares – Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. [s.1]:[s.n], 2004.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em: 30/03/2006.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004. Disponível em: <http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22/05/2006.

BROOKSHAW, David. Raça e cor na literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BOAVENTURA, Ilka. *Antropologia da viagem: escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Imagens da nação Brasileira. *Locus: Revista de História*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, 2001.

BURKE, Peter. *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BURKER, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.

CABRINI, Conceição (org.). *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: EDUSC, 2000.

CANTARINO, Carolina. Luta por reparação caracteriza movimento negro contemporâneo. *Comciência*. 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/negros/02.shtml>. Acesso em: 20/10/2006.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CASTRO, Hebe Mattos de. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de; NOVAIS, Fernando (orgs.). *História da vida privada no Brasil*. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

CHALHOUB, Sidney. Os mitos da abolição. In: *TRABALHADORES – escravos*. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1989, p.36-40.

\_\_\_\_\_. *Visões da liberdade*. São Paulo, Companhia das letras, 1990.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.5, n.11, 1991.

\_\_\_\_\_. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, v. 7, n.13, 1994.

COSTA. Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

COSTA, Warley da. *Olhares sobre olhares: representações da escravidão negra nos livros didáticos*. In: III Seminário Internacional: As Redes de Conhecimento e a Tecnologia, 2005, Rio de Janeiro. Professores/ Professoras: Textos, Imagens e Sons. Rio de Janeiro : Laboratório de Educação e Imagem, 2005.

DEBRET, J.B. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: EDUSP, 1972.

FALCON, Francisco J.C. *História Cultural. Uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FÉLIX, João Batista de Jesus. Pequeno histórico do movimento negro contemporâneo. In: SCHWARCZ, Lilia; REIS, Letícia V.S.(orgs.). *Negras Imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2000.

FLORENTINO, Manolo; GOÉS, José Roberto. *Paz nas senzalas. Famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c.1790 –c. 1850*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

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.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: reflexões, experiências e aprendizados*. São Paulo: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Iohana Brito de. Construindo o outro: categorias de identificação nas viagens pitorescas de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. In: ANPUH - XXIV Simpósio Nacional de História, 2007, São Leopoldo.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

FURTADO, Júnia Ferreira. Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito. São Paulo. Companhia das Letras, 2003.

GOMES, Nilma Lino (Org.) . Tempos de Lutas: As ações afirmativas no contexto brasileiro. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2006. 119 p.

GORENDER, Jacob. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1978.

GUARESCHI, P. ; JOVCHELOVITCH, S.(Orgs.), *Textos em representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IANNI, Otávio. “Escravidão e capitalismo”, In: *Escravidão e racismo*. São Paulo: Hucitec, 1988.

JULIÃO, Carlos. *Riscos iluminados e figurinos de brancos e negros dos usos do Rio de Janeiro e Serro Frio*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1960.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão no Brasil: Um balanço historiográfico. *LPH: Revista de História*, v.3, n.1, 1992.

\_\_\_\_\_. *Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. Trabalhadores Escravos. In: TRABALHADORES - escravos. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1989, p.4-19.

\_\_\_\_\_. The signs of color: women’s dress and racial relations in Salvador and Rio de Janeiro, 1750 – 1815. *Colonial Latin American Review*, v.6, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. “Customs and costumes: Carlos Julião and the image of Black slaves in late eighteenth-century Brazil”. *Slavery and Abolition*, v.23, n. 2, 2002.

\_\_\_\_\_. *Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

LEITE, Ilka Boaventura. *Antropologia de viagem: os negros em relatos do século XIX*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo França. *A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2000.

LIBBY, Douglas Cole; FURTADO, Júnia Ferreira (orgs.). *Trabalho livre, trabalho escravo: Brasil e Europa, séculos XVII e XIX*. São Paulo: Annablume, 2006.

LIMA, Valéria Alves Esteves. *A viagem pitoresca e histórica de Debret: por uma nova leitura*. Campinas: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Tese de Doutorado).

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Subsídios para uma leitura crítica dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. In: BARROS, José Márcio [et.al.]. *Ensino de História e cultura afro-brasileira*: Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo, 1988

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proposta Curricular de História Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série), Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Proposta Curricular de História Ensino Médio, Belo Horizonte, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.117, 2002.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. Racismo, direito e cidadania. *Estudos Avançados*. São Paulo, v.18, n.50, 2004.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Cláudio Cardoso de. Raça e história na atualidade da ficção de Escrava Isaura. *Conceitos ADUFPB-JP*. João Pessoa, v.5, n.1, 2000.

PAIVA, Eduardo França. *Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII: estratégias de resistência através dos testamentos*. São Paulo: Annablume, 1995.

\_\_\_\_\_. *História e Imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Escravidão e universo cultural na colônia: Minas Gerais, 1716-1789*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

PATLAGEAN, Evelyne. A história do imaginário. In: LE GOFF, Jaques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 15, n. 29, 1995.

\_\_\_\_\_. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Um encontro marcado – e imaginado – entre Gilberto Freyre e Albert Eckhout. *Fênix -Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v.3, n.2, 2006. Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br). Acesso em: 12/03/2007.

\_\_\_\_\_. Uma cidade sensível sob o olhar do “outro”: Jean-Baptiste Debret e o Rio de Janeiro (1816-1831). *Fênix -Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v.4, n.4, 2007. Disponível em: [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br). Acesso em: 19/04/2008.

PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida*. Brasil: da Pré-História à Independência. v.1. São Paulo: Ática, 1997.

PIRES, Antonio L.C. Simões. “A Capoeira: política cultural no mundo das letras e conflitos simbólicos no Brasil Republicano (1890-1950)”. In: OLIVEIRA, Rosy de; PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões (orgs.). *Sociabilidades Negras – comunidades remanescentes, escravidão e cultura*. Belo Horizonte. Editora Gráfica Daliana Ltda, 2006.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão Negra em Debate. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

REIS, João José. Poderemos brincar, folgar e cantar ...: O protesto escravo nas Américas. *Afro-Ásia*, v.14, p. 107-20, 1983.

\_\_\_\_\_. Magia jeje na Bahia: a invasão do calundu do Pasto de Cachoeira, 1785. *Revista Brasileira de História*, v.8, n.16, p.57-82, 1988.

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

RODRIGUES Nina. *Os africanos no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

ROSSI, Vera Lúcia S. de; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínes, 2003.

RUGENDAS, Johann Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Trad. Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.

SALIBA, Elias Tomé. As imagens canônicas e o ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: UFPR, 1999.

\_\_\_\_\_. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHETTINO, Paulo Braz Clemêncio. Literaturas e outras linguagens: Xica no Baú. *FACOM – Revista de Comunicação da FAAP*. Salvador, v.1, n.15, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. Espetáculo da miscigenação. In: *Estudos avançados*, São Paulo, v. 8, n. 20, 1994.

\_\_\_\_\_. “A questão racial no Brasil”. In: SCHWARTZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia Vitor de Souza (orgs.). *Negras Imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru: EDUSC, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e; SIMAN, Lana Mara de Castro (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. O papel das representações sociais na construção do conhecimento histórico pelos alunos e na formação das identidades sociais. In: *II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino*, 2003, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para o processo de ensino e aprendizagem da história. *Caderno Cedes*. Campinas, v.25, n.67, 2005.

SILVA FILHO, João Bernardo da. *Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Marcos A. Pintura histórica: do museu à sala de aula. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 20 (Sentidos da Comemoração), p. 253-267, abr. 2000.

SILVA, Marlene Rosa Nogueira. *Negro na rua: a nova face da escravidão*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SLENES, Robert W. As provações de um Abraão africano: a nascente nação brasileira na *Viagem alegórica* de Johann Moritz Rugendas. Campinas: *Revista de História da Arte e Arqueologia*. UNICAMP. n. 1, 1994.

\_\_\_\_\_. *Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil, Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

TERNEIRO, Maria Manuela. Military encounters in the eighteenth century: Carlos Julião and racial representations in the Portuguese empire. *Portuguese Studies*, v.23, n.1, 2007. Disponível em: <<https://www.highbeam.com/reg/reg1.aspx?origurl=/doc/1G1-165576533.html>>. Acesso em: 12/05/2008.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

TURINI, Leide Alvarenga. Pontas de icebergs na reflexão sobre as experiências dos trabalhadores escravos no Brasil. *Olhares e trilhas*. Uberlândia. v.4, n.4, 2003.

VARTULI, S.M.A.R. *Tiradentes pelos pincéis e narrativas: arte, ensino e imaginário nas interpretações dos vestibulandos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. (Dissertação de Mestrado).

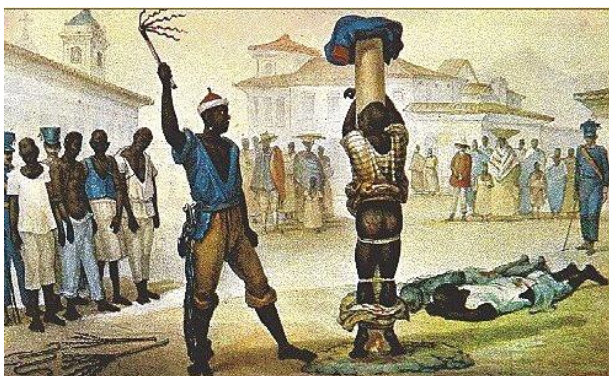
VIANNA, Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952.

VEJO, Tomas Perez. La pintura de historia y la invención de las naciones. *Locus: Revista de História*. Juiz de Fora, v.5, n. 1. 1999.

ZENHA, Celeste. O Brasil de Rugendas nas edições populares ilustradas. *Topoi Revista de História PPGHIS*, Rio de Janeiro, v.5, 2002.



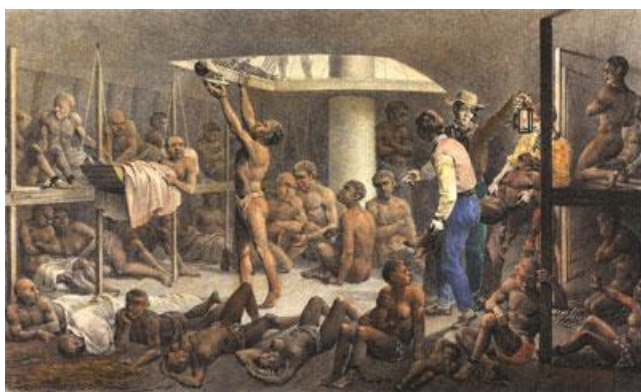
**ANEXO A – Imagens sobre a escravidão negra no Brasil disponibilizadas aos alunos.**



**Aplicação do Castigo de Açoite, Debret**



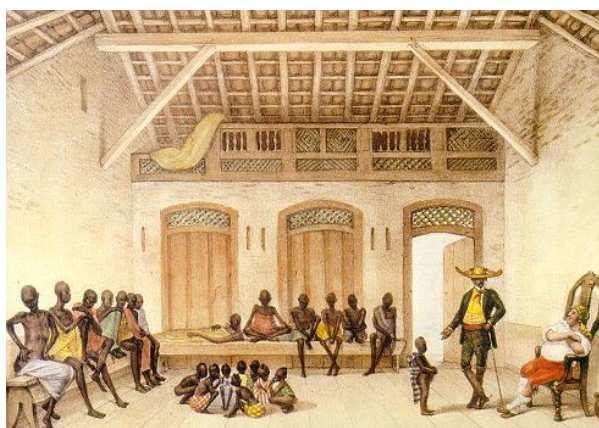
**Feitores castigando negros, Debret**



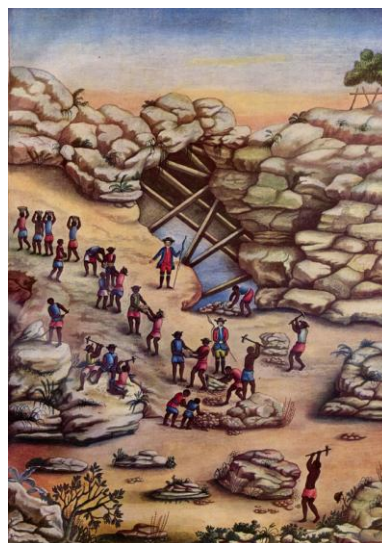
**Negros no porão do navio, Rugendas**



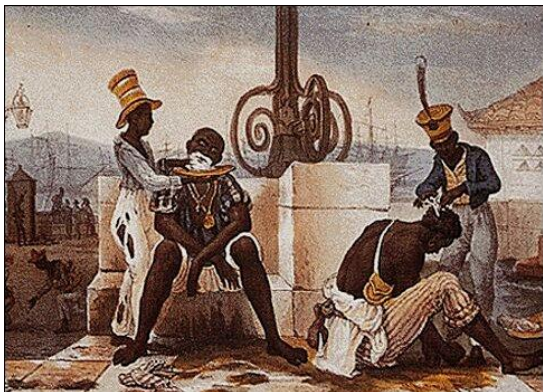
**Negra forra com vestido de luxo  
Carlos Julião**



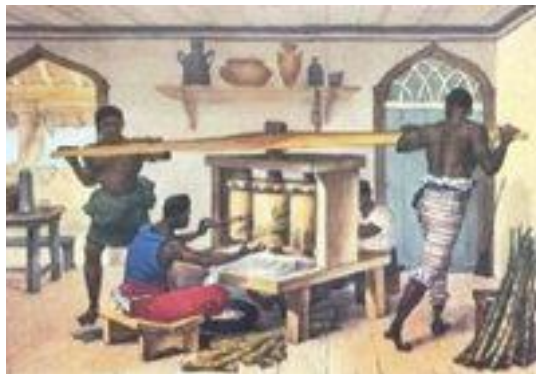
**Mercado da rua do Valongo, Debret**



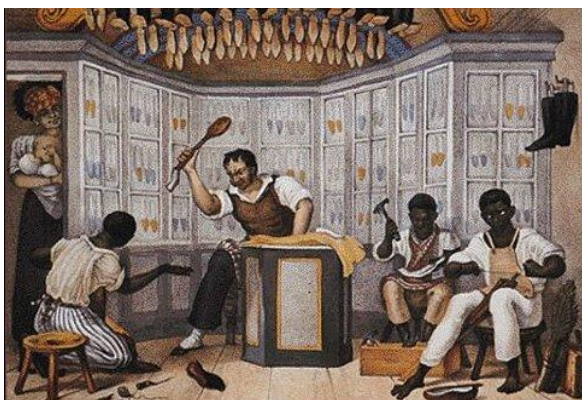
**Lavando diamantes, Carlos Julião**



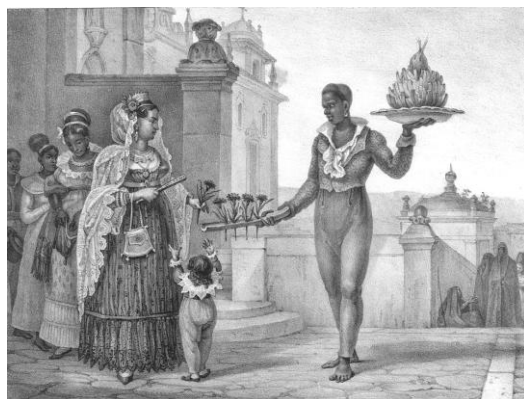
**Barbeiros ambulantes, Debret**



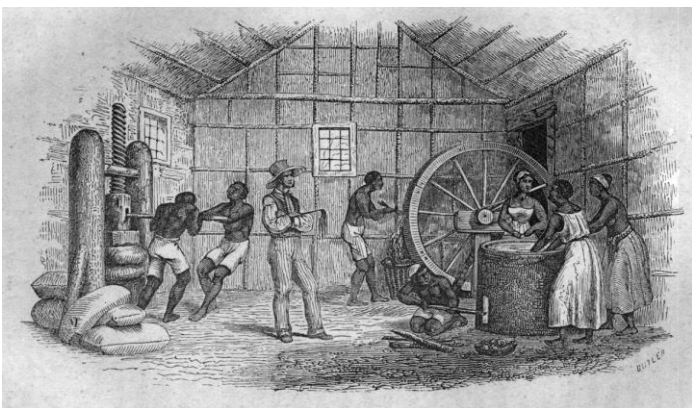
**Pequena moenda portátil, Debret**



**Sapataria, Debret**



**Vendedor de flores à porta de uma Igreja no domingo, Debret**



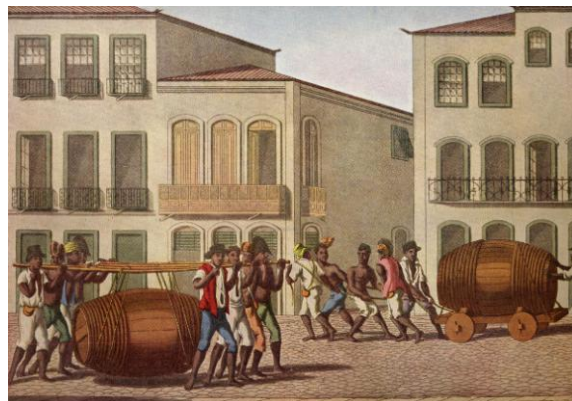
**Engenho de mandioca, Daniel P. Kidder**



**Negras vendedoras, Carlos Julião**



**Negras cozinheiras, vendedoras de angu  
Debret**



**Cena urbana, H. Chamberlain**



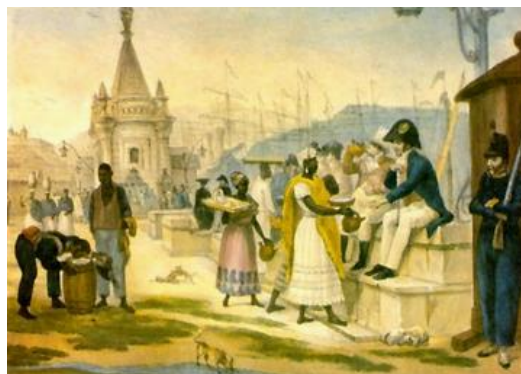
**Vendedores de milho – Negros vendedores de  
carvão, Debret**



**Produção de açúcar, Rugendas**



**Transporte de uma senhora branca, Carlos Julião**



**Os refrescos do Largo do Palácio, Debret**



**Casamento de negros escravos de uma casa rica, Debret**



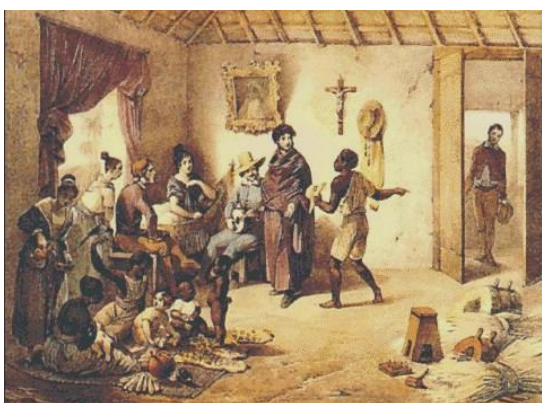
**Enterro de uma negra, Debret**



**Enterro de um negrinho, Debret**



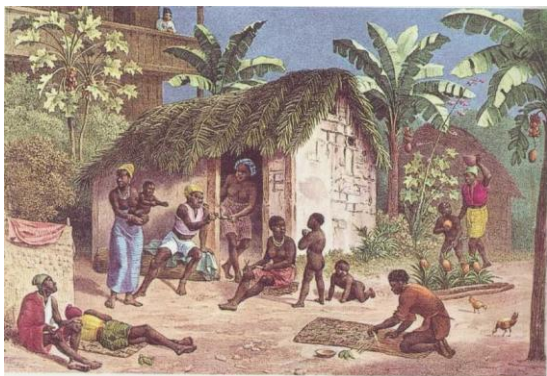
**Família pobre em sua casa, Debret**



**Família de fazendeiros, Rugendas**



**Jantar no Brasil, Debret**



Habitação de negros, Rugendas



Um funcionário a passeio com sua família, Debret



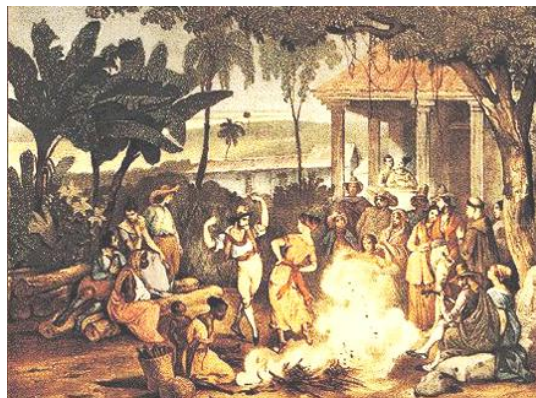
Coleta para a manutenção da Igreja do Rosário por uma Irmandade, Debret



Uma senhora brasileira em seu lar, Debret



Venda em Recife, Rugendas



Lundu, Rugendas



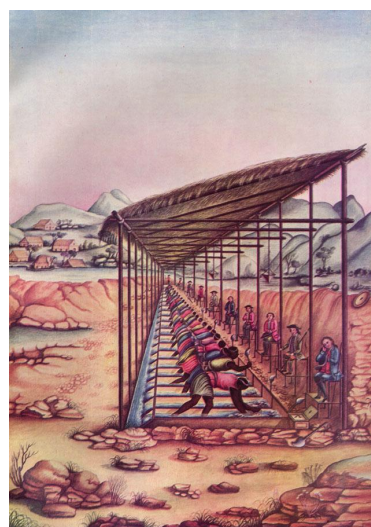
**Escravas de diferentes nações, Debret**



**Negras novas a caminho da Igreja para o batismo, Debret**



**Jogar capoeira, Rugendas**



**Extração de diamantes  
Carlos Julião**



**Negro com máscara de  
flandres, Debret**



**Capitão-do-mato, Rugendas**



**Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis, Carlos Julião**



**Negros no tronco, Debret**

**ANEXO B – Atividade Proposta****Atividade - A Escravidão Negra no Brasil**

Colégio Estadual Central

Nome completo do aluno: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

a) Você está recebendo, junto com essa folha, um envelope contendo 38 imagens sobre a escravidão negra no Brasil. Abra o envelope e observe todas as imagens com bastante cuidado. Procure identificar os elementos que compõem cada uma das imagens: os personagens, as relações entre eles, os seus trajes, as ações que desenvolvem, os objetos presentes nas cenas, os cenários e os outros elementos. Você terá 15 minutos para se dedicar a essa tarefa.

b) Depois de observar atentamente a todas as imagens, escolha 10 que, para você, melhor retratam a escravidão negra no Brasil. Em seguida faça uma lista das 10 imagens selecionadas anotando, abaixo, os seus títulos.

---

---

---

---





**ANEXO C – Questionário Sócio-econômico e cultural**

Mestrado – Professora Simone Calil Ramos Campos

Representações e Ensino de História: visões dos alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil

**Questionário Sócio-econômico e cultural**

1. Nome completo:

---

2. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. A qual grupo étnico-racial você pertence? ( ) Negro ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Pardo  
( ) Indígena ( ) Outros \_\_\_\_\_.

5. Endereço:

---

6. Filiação – Pai : \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

7. Atualmente seu pai está inserido no mercado de trabalho? ( ) sim ( ) não.  
E sua mãe? ( ) sim ( ) não

8. Profissão do pai:

---

Empresa em que trabalha: \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_

9. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Empresa em que trabalha: \_\_\_\_\_ Cargo: \_\_\_\_\_

10. Você possui irmãos? ( ) Sim ( ) Não. Quantos? \_\_\_\_\_

11. Onde seus irmãos estudam?  
\_\_\_\_\_

12. Há quanto tempo você estuda nessa escola?  
\_\_\_\_\_

13. Em que escola estudou antes dessa?  
\_\_\_\_\_

14. Qual é o grau de instrução de seu pai?

- ( ) analfabeto / ensino fundamental incompleto
- ( ) ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto
- ( ) ensino médio completo
- ( ) superior incompleto
- ( ) superior completo
- ( ) especialização – pós-graduação *Lato Sensu*
- ( ) mestrado
- ( ) doutorado
- ( ) pós-doutorado

15. Qual o grau de instrução da sua mãe?

- ( ) analfabeto / ensino fundamental incompleto
- ( ) ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto
- ( ) ensino médio completo
- ( ) superior incompleto
- ( ) superior completo
- ( ) especialização – pós-graduação *Lato Sensu*
- ( ) mestrado
- ( ) doutorado
- ( ) pós-doutorado

16. Sua família possui carro próprio? ( ) Sim ( ) Não Quanto? \_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

17. A casa ou apartamento em que você mora é: ( ) próprio ( ) alugado ( ) emprestado  
( ) Outros

18. Seus pais são: ( ) casados ( ) divorciados ( ) solteiros ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**19.** Com quem você mora atualmente?

- família de origem (mãe, pai, irmão, etc.)
- familiares ( avós, tios, etc.)
- Amigos
- Outros : \_\_\_\_\_

**20.** Qual a renda de sua família? ( soma dos salários de todas as pessoas que trabalham em seu grupo familiar).

- até um salário mínimo
- acima de 1 até 3 salários mínimos
- acima de 3 até 5 salários mínimos
- acima de 5 até 7 salários mínimos
- acima de 7 até 10 salários mínimos
- entre 10 e 20 salários mínimos
- entre 20 e 30 salários mínimos
- acima de 30 salários mínimos

**21.** Qual o meio de transporte que você mais utiliza para ir a escola?

- carro próprio
- carona
- ônibus
- transporte escolar
- a pé
- outros: \_\_\_\_\_

**22.** Você/sua família assina ou compra periodicamente algum jornal diário?

- sim. Quais? \_\_\_\_\_
- não

**23.** Você/sua família assina ou compra periodicamente alguma revista?

- sim. Quais? \_\_\_\_\_
- não

**24.** Você vai ao cinema:

- nunca. Caso essa seja sua resposta, pule a próxima questão.
- raramente
- esporadicamente
- frequentemente

**25.** Qual o último filme que você assistiu no cinema? \_\_\_\_\_

**26.** Você assistiu filme em DVD ou vídeo cassete?

- nunca
- raramente
- esporadicamente
- frequentemente

**27.** A respeito de gênero de filmes, como você classificaria sua preferência?

( 1 ) gosta muito    ( 2 ) gosta    ( 3 ) não gosta

- comédia
- romance
- aventura
- terror
- suspense
- animação infantil
- Históricos

**28.** Você tem costume de ( marque quantas alternativas quiser):

- ir ao teatro
- ir a shows musicais
- ir a concertos
- ir a espetáculos de dança
- Outros: \_\_\_\_\_
- Nenhuma das opções acima

**29.** Você lê livros:

- nunca. Caso seja essa sua resposta, pule a próxima questão.
- raramente
- esporadicamente
- frequentemente

**30.** Que tipo de literatura você prefere?

- romance
- científicos
- técnicos
- didáticos
- paradidáticos
- Auto ajuda
- Outros. \_\_\_\_\_

**31.** Além dos livros indicados pela escola, você lê livros extras durante o ano? ( ) sim ( ) não

Aproximadamente quantos? \_\_\_\_\_

**32.** Você pratica alguma atividade extra-escolar?

- ( ) esporte
- ( ) dança
- ( ) teatro
- ( ) ginástica
- ( ) artes plásticas
- ( ) música
- ( ) outros: \_\_\_\_\_

**33.** Você faz ou já fez algum cursinho de língua estrangeira? ( ) sim ( ) não.

**34.** Você domina algum idioma? ( ) sim ( ) não. Qual (is)? \_\_\_\_\_

**35.** Você possui computador em casa? ( ) sim ( ) não. Se você respondeu não, pule a próxima pergunta.

**36.** Você tem acesso à internet?

**37.**

- ( ) não
- ( ) sim. Discada.
- ( ) sim. A cabo
- ( ) outros: \_\_\_\_\_

**38.** O que você mais costuma fazer em seu tempo livre, de folga ou de lazer?

\_\_\_\_\_

**39.** Você tem o hábito de assistir televisão?

- ( ) sim. Todos os dias
- ( ) sim. De 2 a 3 vezes por semana
- ( ) sim. De vez em quando
- ( ) não.

**40.** Que tipo de programa você mais gosta de assistir? \_\_\_\_\_

**41.** Você possui o hábito de acompanhar novelas da televisão? ( ) sim ( ) não

**42.** Marque com um X as novelas, dispostas abaixo, que você acompanhou total ou parcialmente.

- ( ) Força de um Desejo
- ( ) Sinhá Moça

- Escrava Isaura
- Chica da Silva
- Cobras e Lagartos
- Páginas da Vida

**43.** Com que tipo de grupo você mais convive?

- familiar
- religioso
- colegas da escola
- vizinhos
- outros: \_\_\_\_\_

**44.** O seu meio de convívio é marcado pela diversidade étnico-racial?  sim  não

**45.** Você tem contato com alguma manifestação cultural que saiba ter influência africana?

- sim  não.

Qual (is)?

\_\_\_\_\_

**46.** Você e sua família têm o costume de viajar?  sim  não. Para onde? \_\_\_\_\_

**47.** Quais locais dentro do Brasil e no exterior você conhece?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**48.** Você já morou fora do Brasil?  sim  não. Onde? \_\_\_\_\_

**49.** Você e sua família praticam alguma religião?  sim  não. Qual? \_\_\_\_\_

**50.** Sua família é engajada em algum projeto comunitário, associada a algum partido político ou outro tipo de associação?

- sim  não. Quais? \_\_\_\_\_

**51.** Quais orientações e valores guiam esses projetos e/ou associações?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXO D – Roteiro para entrevista semi-estruturada com o professor****Roteiro de entrevista – Professor de História**

1. Nome completo.
2. Formação acadêmica.
3. Quando e onde você formou?
4. É concursado? Há quanto tempo é professor dessa instituição?
5. Participou de algum curso de atualização ou especialização nos últimos dois anos?
6. Você participou do PDP – Programa de Desenvolvimento Profissional? De que forma? Que papel assumiu?
7. Como você avalia a nova proposta curricular de História do estado de Minas Gerais? Você concorda com as novas concepções teóricas e metodológicas propostas nessa renovação?
8. Como você avalia a inserção do tema da escravidão, história e cultura afro-brasileiras no novo currículo?
9. É adotado algum livro didático de História no colégio? Você se restringe a ele? Se não quais materiais você utiliza?
10. Como a questão da escravidão negra é tratada pelo livro, ou pelos materiais que você utiliza?
11. Há destaque às relações étnico-raciais?
12. Como o tema da escravidão foi abordado durante as aulas? Qual material sobre essa temática foi utilizado?
13. Foram levantadas, pelos alunos do 1º ano, questões relativas ao racismo, discriminação e exclusão étnico-racial em nossa sociedade durante as aulas esse ano?
14. Como os alunos se posicionam diante dessas questões? São questões que geram polêmica ou não?
15. Há algum tipo de resistência por parte dos alunos para se trabalhar com a temática étnico-racial?
16. Você percebe interesse dos alunos por essas questões?
17. Há diversidade étnico-racial dentro das salas de aula do 1º ano?
18. Como você caracterizaria as relações étnico-raciais nessas turmas? São conflituosas ou não?



**ANEXO E – Transcrição da entrevista com o professor Frederico Alves**

*Frederico, qual é a sua formação acadêmica?*

Eu sou formado em História pela UFMG e tenho *Lato Sensu* em História da Cultura e da Arte.

*Pela UFMG Também?*

Pela UFMG também.

*Licenciatura ou bacharelado?*

Licenciatura.

*Quando você formou na graduação?*

Em 2003.

*E na pós-graduação?*

2004.

*Você é concursado?*

Sim.

***Há quanto tempo você é professor aqui no Colégio Estadual Central?***

Eu fui professor aqui em 2004. Em 2005 eu estive em outra escola. Até então eu era contratado. Em 2005 eu fiz um concurso e fui nomeado em 2006 e desde lá eu estou aqui.

***Além do curso de pós-graduação que você fez em 2004, você participou de algum curso de atualização ou de formação continuada nos últimos 2 anos que você acha que foi importante?***

Não.

***Você participou do programa do Estado, PDP?***

Participei.

***Qual papel você assumiu neste programa aqui [dentro do colégio]? Professor? Líder de grupo?***

Na verdade a professora Cida aqui da escola foi uma espécie de coordenadora e, em princípio, eu participava de todas as reuniões. Isso em 2004. Em 2005, quando eu mudei de escola, eu deixei de participar. Mas até que eu tinha um papel bastante efetivo na construção do projeto porque eu tinha acabado de formar, tinha acabado de fazer pós-graduação, e os professores levavam em conta as minhas idéias.

***Como você avalia a inserção do tema da escravidão, história e cultura afro-brasileira no novo currículo?***

Você está se referindo ao CBC?

***É. Ao currículo do estado.***

Na verdade essas coisas são bem contempladas ... a história de Minas nem tanto. Que eu me lembre não é feita muita referência à história de Minas, salvo algumas coisas relacionadas ao século XVIII. Mas o tema da escravidão está bastante presente no CBC, que é o Currículo Básico Comum, e está dentro da perspectiva da História Cultural ... , é bastante contemplado.

***E vocês adotam aqui, no Colégio Estadual Central, algum livro didático de história?***

Adotamos.

***Qual?***

Livro da editora Ática, da Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. História, série Brasil.

***E como esse material, ao seu ver, aborda o tema da escravidão?***

Eu acho que ele ainda está muito preso àquelas idéias relacionadas à história marxista. Não tem muita coisa sobre a história da África ..., na verdade eu nem utilizo tanto.

***Isso é que eu iria te perguntar: você utiliza muito o livro didático?***

Muito pouco.

***Você utiliza material extra com os meninos? Algum xerox ... . Você tem o costume de utilizar?***

Bom, o livro pra mim é mais um documento. Então, às vezes, eu encontro alguns textos interessantes e completo com outros documentos, xerox avulsos... . Mas com esse livro, por

exemplo, eu trabalhei com ele pedindo aos alunos que pesquisassem quantos capítulos se referiam à história da Europa e quantos capítulos se referiam à história da África e fizessem uma tabela com esses dados. A partir disso, nós fomos pensar na construção do Brasil e como os livros didáticos abordam isso, quais as influências que tivemos e qual está sendo mais, digamos assim ..., mais abordada no livro de História.

***Quando você trabalhou a escravidão, você utilizou o livro didático?***

Não.

***Você utilizou outro tipo de material para abordar a escravidão?***

Imagens de Debret e de Rugendas e alguns documentos e livros de história.

***Você acabou de falar que utilizou imagens. É sua prática, com essas turmas, a utilização de imagens? Você mostra como se analisa? A análise de imagens nas suas aulas era algo comum ou era algo esporádico?***

Depende do que eu vou trabalhar. Há temas que eu prefiro utilizar imagens, outros que eu utilizo apenas documentos. Então, depende do conteúdo que eu vou abordar e aí eu decido, mas não me detenho às imagens.

***E com as turmas pesquisadas? Elas tiveram esse contato com a análise de imagens desde o início do ano?***

Em alguns momentos, nem sempre.

***E qual foi a ênfase que você deu, que abordagem da escravidão você fez em sala com eles? O que você procurou mostrar e enfatizar?***

Como eu te falei, eu trabalhei a partir das imagens. Então, a primeira coisa que eu fiz foi uma avaliação diagnóstica. Eu pedi, na aula, que eles dissessem palavras relacionadas ao tema escravidão e a partir destas palavras eu fui costurando com eles uma idéia sobre escravidão. Depois eu mostrei algumas imagens do século XIX para ver se aquelas idéias construídas sobre a escravidão estavam de acordo com as imagens. Eu pedi que eles avaliassem detalhadamente cada imagem e não ficassem presos ao primeiro plano, que olhassem coisas que estivessem no pano de fundo da imagem para tentar perceber detalhes que fossem enriquecer a análise. Depois que a gente fez esse trabalho é que eu fui, a partir das mesmas imagens e de outras, mostrando que a escravidão era um pouco mais complexa. A princípio a idéia da maioria das turmas era de que a escravidão se limitava ao castigo, à imposição do senhor sobre o escravo. Era aquela relação de luta de classes, aquele antagonismo muito óbvio. Aí eu fui tentando ampliar a idéia de resistência, mostrando que a resistência não era apenas fuga para quilombos, mas tinham várias formas, tinham resistências cotidianas, resistência não à instituição da escravidão, mas às vezes tão somente aos problemas diários. Eles também buscavam constituir família, igual eu mostrei naquela imagem do casamento. Eu peguei alguns documentos do livro “Na senzala uma flor”, do Rober Slenes e li para a turma mostrando essa possibilidade de família entre os escravos e como isso poderia ser uma forma de resistência, mas também de dominação por parte do senhor. Trabalhei também a questão da senzala, relacionando com a história da África, mostrando que talvez aquela senzala tão rústica fosse uma forma de tentar recriar a África aqui, mas sempre com outros documentos.

***E qual foi a reação percebida por você? A primeira idéia foi aquela do escravo vitimizado. Qual foi a reação depois que você trouxe essas novas informações junto com essas imagens? Foi de aceitação, espanto ... . Como foi?***

Bom, acho que em alguns momentos sim. Até porque na época estava passando uma novela, eu não lembro o nome. Então eles estavam com várias imagens sedimentadas sobre o tema por causa dessa novela. É até um problema, porque com duas ou três aulas a gente não consegue desconstruir e reconstruir essa idéia sobre escravidão. Então, em princípio, a gente percebe que conseguiu lançar um feixe de luz para uma visão mais crítica sobre o assunto, mas eu temo que para isso, para surgir esta nova concepção sobre a escravidão sejam necessárias várias aulas, um projeto que não se limite a um professor, que isso seja trabalhado

vários anos. Afinal, são três aulas contra toda a formação do aluno, contra as imagens da televisão, contra uma série de coisas.

***Durante essas aulas sobre a escravidão, você teve a oportunidade de levantar a questão da relação entre o passado e o presente? Você abordou a temática da questão racial no Brasil hoje?***

Talvez eu tenha trabalhado isso em alguma turma, não lembro exatamente se fiz, ou talvez já tinha falado sobre essa idéia de raça, sobre esse conceito, mostrando como ele era muito forte no século XIX e que isto agora está sendo revisto. Têm pesquisadores da UFMG na área da genética falando que isso não existe, discutindo um pouco o tema, mas não lembro se foi exatamente como continuidade destas aulas.

***Você se lembra se alguns alunos levantaram essas questões ou se eles próprios fizeram algum tipo de relação?***

Sempre levantam. Quando a gente constrói junto essa idéia sobre a escravidão, com as palavras que eles falam, eles próprios já apresentam esse questionamento em relação ao lugar do negro na sociedade. Então, de certo modo, sim.

***Eram questões que geravam polêmica ou eram questões que gostavam de abordar? Você se lembra de algum acontecimento neste sentido?***

Bom, às vezes, quando a gente levantava algumas questões, como a das cotas, aí sim havia polêmica. Eu trabalhava o tema, mas não dava uma palavra final sobre o assunto. Eu deixava a questão meio aberta. Não sei se foi a melhor prática, mas não quis fazer uma intervenção definitiva, mas deixar um espaço para eles discutirem.

***Com relação às figuras, Quais foram trabalhadas em sala de aula? Alguma destas?***

Negro no porão do navio, de Rugendas; Habitação de negros, de Rugendas; Aplicação do castigo de açoite, de Debret; Negros no tronco; Um funcionário a passeio com sua família; Feitores castigando negros; Casamento de negros escravos de uma casa rica; Negras cozinheiras vendedoras de angu; Família pobre em sua casa; Sapataria e Barbeiros ambulantes.

***Eu gostaria que você falasse, bem rápido, se você puder, o que você destacou, enfatizou em algumas dessas figuras com as quais trabalhou.***

Para começar..., “Habitação de negros”. Eu pedi para que eles descrevessem as senzalas. Aí, eles destacavam a questão que ela não tinha janela e a comparava com a casa-grande. Então, eu perguntei por que a senzala não tinha janelas e entrei nesta questão fazendo uma análise, também, do livro de Slenes, “Na senzala uma flor”, mostrando e fazendo uma relação com algumas casas da região da África. Falei da idéia de casa para os africanos e a idéia de casa para os europeus, de modo geral. Esta outra aqui, “Feitores castigando negros”, eu analisei junto com a descrição de Debret para, também, corroborar essa idéia de que a escravidão também foi marcada pela violência e castigo. Não gosto de deixar entender que a escravidão foi uma coisa ótima, tranqüila. Mas, ao mesmo tempo, depois eu voltei na imagem e mostrei algumas habitações ao fundo e trabalhei, de novo, na perspectiva do Slenes, mostrando que essas talvez pudessem ser habitações reservadas à famílias de escravos. Na mesma hora eu já fiz uma comparação com a imagem do casamento de negros escravos, mostrando a possibilidade dos negros se casarem e construir uma família. Mostrei como isso podia ser uma estratégia de resistência, mas também de dominação do senhor . Além disso, na dos barbeiros ambulantes eu comecei a trabalhar a idéia do escravo participando do comércio. Eu perguntei como, sendo escravos, eles tinham renda. A partir daí mostrei a possibilidade dos negros de ganho, essa questão da coartação, a possibilidade de conquistar a alforria. Na imagem “Aplicação do castigo de açoite” também. Mostrei que ao fundo tinha as negras de tabuleiro e trabalhei com isso. Eu usei a imagem “Negras cozinheiras vendedoras de angu” e li o relato de Debret, até para mostrar em que consistia o angu, mostrando um mercado onde negros vendem, compram. Voltando para a história da África, eu mostrei uma imagem de um

mercado africano recente que mostra também essa prática de vender angu. Fiz aí um jogo com a continuidade do tempo histórico e fui colocando estas questões para os alunos.

*Quando você trabalhou a escravidão, você deu alguma ênfase na questão cultural afro-brasileira? Questões relativas às práticas culturais que eles tinham, que trouxeram para cá, algumas que tinham influência africana, mas que foram criadas aqui, a possibilidade de preservação das tradições culturais... isso foi enfatizado?*

Acredito que sim. A possibilidade da preservação das tradições, a recriação na América Portuguesa. Em alguns casos eu citei. Por exemplo, objetos das pencas de balangandãs ... até tem um que traz o texto do Corão e aí mostra que alguns escravos tinham acesso à leitura e escrita e que, às vezes, cidades africanas eram em vários aspectos mais complexas e desenvolvidas que algumas cidades européias. Isso da preservação e recriação das tradições eu trabalhei sim.

*Acho que é isso. Muito obrigada Fred.*

De nada.