



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Pablo Sharches Freire Santos

O conceito de escravidão nos livros didáticos do PNLD (2018)



Universidade Regional do Cariri-URCA
Agosto/2021

Pablo Sharches Freire Santos
O conceito de escravidão nos livros didáticos do PNLD (2018)

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri com parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior

Santos, Pablo Sharches Freire.

S237c O conceito de escravidão nos livros didáticos do PNLD (2018)/Pablo
Sharches Freire Santos. – Crato - CE, 2021
168p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado
Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional
do Cariri – URCA.

Orientador: Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior

.

1. Ensino de história, 2. Escravidão, 3. Conceitos; I. Título.

CDD: 907

Pablo Sharches Freire Santos
O conceito de escravidão nos livros didáticos do PNLD (2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do título de Mestre em História em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Darlan de Oliveira Reis Junior – Orientador
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Profa. Dra. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis (membro interno)
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Rodrigues de Souza (membro externo)
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dra. Maria Telvira da Conceição – (Suplente)
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dedico este trabalho, a Deus, à minha família e aos colegas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a **Deus**, por ter me dado forças para enfrentar a empreitada de escrever essa dissertação e os seus percalços. À minha mãe, **Lilian Freire**, por sempre ter mostrado o valor da educação e do exemplo. Por nunca ter desistido, mesmo nas situações mais difíceis, pelas quais ela enfrentou, para poder dar condições materiais e morais para seus filhos.

À minha esposa, **Loyane Rios**, por todo suporte, amparo e cuidados com nossos filhos, durante o processo da escrita e durante as aulas, por mim, ministradas. Aos meus filhos, **Tereza Lilian**, **Pietro Freire** e **Dante Freire**, que são meus principais tesouros. Peço desculpas, pelas vezes que não pude brincar com vocês, por estar escrevendo este trabalho. Espero que compreendam um dia, que foi por vocês.

Ao Prof. Dr. **Darlan de Oliveira Reis Junior**, por toda presteza, ajuda e esclarecimentos, independente do dia e da hora. Pelas indicações de livros e artigos, tanto associados ao tema, como aqueles que iam além. Ao **Memorial do PNLD**, projeto do departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pelo fornecimento, digitalmente, da maioria das fontes utilizadas neste trabalho.

Aos **colegas e professores do mestrado do PROFHISTÓRIA - URCA**, pelas discussões e apoio mútuo ao longo de todo o curso. Aos colegas **Edson Xavier** e **Natucha Pedroza**, pela ajuda e fornecimento de materiais, que nos auxiliaram nesta escrita. A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram com que esse trabalho pudesse ser realizado, e, com a minha memória falha, não consegui lembrar.

Surfando karmas & DNA
Humberto Gessinger

*Quantas vezes eu estive
Cara a cara com a pior metade?
A lembrança no espelho
A esperança na outra margem*

*Quantas vezes a gente sobrevive
À hora da verdade?
Na falta de algo melhor
Nunca me faltou coragem*

*Se eu soubesse antes o que sei agora
Erraria tudo exatamente igual*

RESUMO

Este trabalho acadêmico analisa como os livros didáticos do ensino médio, debatem os conceitos ligados à escravidão, com o objetivo de perceber se há, por parte dos autores, uma preocupação com essa discussão. Para tal, nos valem de leituras de teóricos que versam sobre o tema para nortear as nossas análises, e, utilizamos como fontes, os livros publicados no ano de 2016, e, aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2018, nosso recorte de estudo. No primeiro momento fizemos uma reflexão sobre o ensino de História e a importância dos conceitos nesta prática, assim como, uma discussão teórica sobre a escravidão, o escravo, o escravismo, e, ainda a escravidão patriarcal, antiga e moderna. No segundo momento, nossa análise pautou em discutir o livro didático, o PNLD, as fontes e sua relação conceitual com a escravidão. Partindo destas, percebemos falhas no que tange o trato dos conceitos estudados. Diante disto, como produto, criamos um *website*, como material complementar, voltados para professores e alunos do ensino médio, onde produzimos textos e sugerimos atividades, que discutem, de forma simplificada, estes conceitos. Criamos ainda, a possibilidade de interação, para que os leitores, possam, deixar opinião, além de poder, contribuir para a expansão do debate.

.

Palavras-chave: Ensino de História – Escravidão – Conceitos

ABSTRACT

This academic work analyzes how high school textbooks debate the concepts related to slavery, with the aim of noticing if there is, on the part of the authors, a concern with this discussion. To this end, we used readings by theorists who deal with the topic to guide our analyzes, and, we used as sources, the books published in 2016, and, approved in Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) for the year of 2018, our study cutout. At first, we made a reflection on the teaching of History and the importance of concepts in this practice, as well as a theoretical discussion on slavery, slavery, slavery, and patriarchal slavery, ancient and modern. In the second moment, our analysis was based on discussing the textbook, the PNLD, the sources and their conceptual relationship with slavery. Starting from these, we perceive flaws regarding the treatment of the studied concepts. Therefore, as a product, we created a website, as complementary material, aimed at high school teachers and students, where we produce texts and suggest activities that discuss these concepts in a simplified way. We also created the possibility of interaction, so that readers can leave their opinion, in addition to contributing to the expansion of the debate.

Keywords: History teaching – Slavery – Concepts

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia da página do <i>website</i>	160
Figura 2 – Fotografia da página do <i>website</i>	160
Figura 3 – Fotografia da página do <i>website</i>	161
Figura 4 – Fotografia da página do <i>website</i>	161
Figura 5 – Fotografia da página do <i>website</i>	162
Figura 6 – Fotografia da página do <i>website</i>	162
Figura 7 – Fotografia da página do <i>website</i>	163
Figura 8 – Fotografia da página do <i>website</i>	163
Figura 9 – Fotografia da página do <i>website</i>	164
Figura 11 – Fotografia da página do <i>website</i>	164
Figura 12 – Fotografia da página do <i>website</i>	165
Figura 13 – Fotografia da página do <i>website</i>	165
Figura 14 – Fotografia da página do <i>website</i>	166
Figura 15 – Fotografia da página do <i>website</i>	166
Figura 16 – Fotografia da página do <i>website</i>	167
Figura 17 – Fotografia da página do <i>website</i>	167
Figura 18 – Fotografia da página do <i>website</i>	168
Figura 19 – Fotografia da página do <i>website</i>	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: A ESCRAVIDÃO, O ESCRAVO E O ESCRAVISMO: HISTÓRIA E CONCEITOS	15
1.1 Uma breve História do ensino de História no Brasil: do século XIX aos anos 80 do século XX	15
1.2. E o ensino de História na contemporaneidade?	21
1.3 Escravidão, escravo e escravismo do ponto de vista conceitual	28
1.4 O escravismo na história: do patriarcal ao colonial	39
CAPÍTULO 2: OS CONCEITOS DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS.	73
2.1. Livro didático: material de apoio e fonte histórica	73
2.2 Os conceitos da escravidão nos livros didáticos do PNLD (2018)	79
2.3 – Do escravismo patriarcal ao escravismo antigo	94
2.4 A escravidão moderna e a construção dos conceitos	109
CAPÍTULO 3: A INTERNET ENQUANTO FERRAMENTA DE AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM - O QUE É ESCRAVIDÃO?	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

Iniciar o mestrado pelo PROFHISTÓRIA, na Universidade Regional do Cariri em 2019, foi a realização de um sonho, mas, ao mesmo tempo, o início de uma angústia. Os seis primeiros meses do curso, foram uma busca, quase incessante, de um tema para a dissertação. Entre leituras, diálogos com os colegas sobre as dificuldades enfrentadas por cada um para podermos fazer o curso, o tempo parecia conspirar para que não fosse possível dar de conta de tanta coisa em um tempo tão curto. Foi neste entretanto, que estudar a escravidão, tema que sempre despertou interesse desde a época da graduação, fez sentido para mim.

Superado a escolha do tema, novos desafios se revelaram de forma contundente. Em 2020, a pandemia de Covid-19, alterou toda rotina que tínhamos, desde a continuação do curso do mestrado, até a relação de ensino-aprendizagem com os nossos alunos da educação básica. Do dia para noite, nos vimos forçados a nos adaptar a uma realidade que não havíamos sido preparados. Aulas assíncronas, posteriormente, síncronas, plataformas de educação, aulas via *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom*, grupos de *WhatsApp*, cobrança das escolas para fazermos aulas mais atrativas e ter “engajamento” dos alunos, a ausência de diferenciação entre o espaço de trabalho e a vida privada. Além destas situações no campo profissional, as notícias cada vez mais preocupantes da pandemia, principalmente com a escalada exponencial do aumento do número de mortos, junto a uma administração desastrosa, por parte do governo federal, para o controle da doença, afetaram a nossa relação com a escrita. Diante deste cenário, foram meses até conseguir reestabelecer o foco e retomar os estudos e a escrita desta dissertação. A angústia da situação vivida, impôs uma dificuldade, ainda maior no processo. Ainda assim, com todas as dificuldades apresentadas conseguimos concluir esse trabalho sobre a escravidão nos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2018.

Pensar a escravidão no Brasil é fazer uma reflexão que perpassa mais de trezentos anos de nossa história. O assunto é debatido, tanto pela historiografia, como por aqueles que não fazem parte da academia. A cada ano são produzidos vários trabalhos acerca do tema, são livros, documentários, filmes, que amplia a maneira como enxergamos a escravidão. Sendo assim, se faz necessário, através da pesquisa

acadêmica, participarmos da discussão sobre a temática. Entendemos que, conhecer como os conceitos que envolvem essa temática e, como estes são discutidos pelos livros didáticos brasileiros se fazem necessários. Como Peter Lee (2016) nos mostra, a História e o seu ensino, são uma conquista frágil diante de um mundo que pressiona a redução dos currículos na espera de uma formação mais técnica do que humana, cujo principal intuito é a formação de mão de obra. Neste sentido, é fundamental criarmos elementos que continuem justificando o seu ensino, e, para isto, é necessário repensar o papel do ensino de história na contemporaneidade. Vários autores, entre eles, Peter Lee, Jörn Rüsen, Circe Bittencourt, entre outros, já fizeram reflexões sobre a importância do ensino de História e sobre o que é fundamental no seu ensino.

A discussão sobre escravidão é de vital importância diante do cenário que se apresenta, pois, atualmente, a tentativa de se negar ou de se disfarçar a escravidão está presente, basta olhar, nas redes sociais, e, nos outros meios pelos quais a informação ou, a desinformação, se dissemina, a exemplo da entrevista do, na época, candidato à presidência república, Jair Messias Bolsonaro, na TV Cultura¹, no dia 31 julho de 2018, que é fácil enxergarmos os rastros deste discurso. Entendemos que, neste sentido, é importante a continuidade do estudo sobre o assunto referido, pois, é de fundamental importância criarmos mecanismos para esclarecer os equívocos destas abordagens, e, neste caso, a melhor formal para tal, é o conhecimento.

Sabemos que já existem vários trabalhos que envolvem o estudo sobre a escravidão no livro didático brasileiro². Em vários recortes temporais e das mais variadas perspectivas, como, o negro no livro didático e a própria escravidão no livro didático. No que tange a nossa pesquisa, fazemos uma análise sobre os conceitos relacionados a escravidão, nos livros didáticos escolhidos no último PNLD (2018), utilizados no quadriênio, 2018 a 2021³, no ensino médio, por ser nossa área de atuação. Para realizarmos tal pesquisa, além da leitura especializada sobre o tema,

¹ A fala foi feita durante a entrevista no programa Roda Viva no dia 31 (trinta e um) de junho de 2018 (dois mil e dezoito), e o então candidato à presidência da república, Jair Messias Bolsonaro, respondia a uma pergunta do Frei Davi, coordenador da organização governamental Educafro, sobre o sistema de cotas. O candidato, ao ser indagado por uma jornalista do programa sobre a dívida histórica que o Brasil devido à escravidão, afirma que os portugueses “nunca pisaram” na África e que não haveria uma dívida histórica.

² Para saber mais, consultar a tese de doutorado da Maria Cristina Dantas Pina, “A escravidão no livro didático de História: três autores exemplares (1890-1930)”, ou o trabalho de Warley da Costa, “Olhares sobre olhares: imagens da escravidão nos livros de História”, que analisa os livros didáticos dos anos 80 e o artigo de Fertig e Martins, intitulado, Representações da escravidão nos livros didáticos de História do Brasil, entre outros trabalhos.

³ Como o ano de 2020, foi atípico, devido à pandemia, o Governo Federal, prorrogou o uso dos livros do PNLD 2018, até o ano de 2021.

usamos como fontes, os livros didáticos do 1º e 2º ano do ensino médio, aprovados no PNLD⁴ de 2018, que estão sendo utilizados na rede pública de ensino, no Brasil.

No primeiro capítulo – **A escravidão, o escravo e o escravismo: História e conceitos**. Inicialmente, fizemos um estudo sobre o ensino de História no Brasil, onde procuramos pautar quais os objetivos deste ensino, do século XIX, até a contemporaneidade, ressaltando a importância dos conceitos, nesta prática. Em um segundo momento, analisamos os conceitos de escravo, escravidão, escravismo, e, a escravidão patriarcal, antiga e moderna, tendo como referências autores como Jacob Gorender, Mário Maestri, Paul Veyne, Moses Finley, Ciro Flamarion Cardoso, entre outros autores.

No segundo capítulo – **Os conceitos da escravidão no livro didático**. Nos propomos a fazer uma discussão sobre o livro didático, perpassando desde sua conceituação até o seu papel e função no ensino de História, a partir das reflexões feitas por alguns autores sobre o tema, a exemplo de Munakata, Itamar Freitas, Alain Choppin, Bittencourt, entre outros. Além destas, mostramos o PNLD, e sua função enquanto política pública, para a compra de livros e como este programa acaba impactando no processo de elaboração do livro didático. Por fim, evidenciamos como os conceitos de escravo, escravidão, escravismo, e, escravidão patriarcal, antiga e moderna são discutidos nas obras aprovadas pelo PNLD (2018).

No terceiro e último capítulo – **A internet enquanto ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem - O que é escravidão?** Como proposta de produto, diante das possibilidades ofertadas pela internet, elaboramos um *website*, onde apresentamos os conceitos aqui discutidos, assim como sugerimos algumas atividades para poderem ser utilizadas em sala de aula. Além de criarmos um espaço, que possa permitir uma interação com os leitores com o objetivo, de forma colaborativa, ampliar a discussão sobre a temática.

⁴ Plano Nacional do Livro Didático, faremos uma discussão mais ampla sobre o programa, no capítulo 2, desta dissertação.

CAPÍTULO 1: A ESCRAVIDÃO, O ESCRAVO E O ESCRAVISMO: HISTÓRIA E CONCEITOS

Nos propomos, neste primeiro momento, fazermos uma discussão sobre o ensino de História, tratando ainda, a questão da importância dos conceitos, sejam os de primeira ordem ou substantivos, sejam os conceitos de segunda ordem, no ensino. Entendemos, assim como Peter Lee (2016), que a História pode ser transformativa, quando ela nos ajuda a compreender o mundo de outra forma, e, para termos tal compreensão é fundamental entendermos que estes conceitos substantivos (primeira ordem) variam conforme o tempo, assim como, uma compreensão dos conceitos de segunda ordem, pois, Peter Lee (2016, p.130) afirma, “[...] sem qualquer questionamento de que a História modifica nossa visão sobre o presente e o futuro, o conhecimento do passado é considerado um acúmulo de fatos [...]”. Para que essa transformação ocorra, um dos pontos cruciais é, entender como a disciplina da História se fundamenta com seus conceitos e categorias.

Sendo assim, partiremos de um breve estudo sobre como o ensino de História no Brasil, se configurou desde o século XIX até meados dos anos 90 do século XX, para podermos entender quais eram os objetivos da disciplina ao longo da nossa História. Logo após, discutiremos, usando como referencial, Eloísa Caimi, Antônio Fernandes, a problemática dos conteúdos no ensino de História. Por fim, analisaremos a importância dos conceitos no ensino de História, usando como referência Circe Bittencourt e Peter Lee.

Discutir o ensino de História, é antes de tudo, fazer uma reflexão sobre as práticas em sala de aula. Como trabalhar os conteúdos? Devemos trabalhar os conteúdos? Qual é o papel do ensino de História na sociedade contemporânea? Já que a História trabalha com conceitos, quais são os que devemos trabalhar? Estas são apenas algumas das indagações que podemos nos fazer, quando lidamos com a sala de aula e o ensino de História. Já que iremos discutir o conceito de escravidão, é importante fazermos uma discussão, sobre o ensino de História ao longo de nossa História, e a importância da discussão dos conceitos, não só na História, quanto no seu ensino.

1.1 Uma breve História do ensino de História no Brasil: do século XIX aos anos 80 do século XX

Antes de discutirmos algumas das questões que envolvem o ensino de História na contemporaneidade, é relevante historicizarmos sobre a prática e as suas problemáticas, para entendermos como a disciplina era trabalhada em sala de aula, e quais as suas finalidades ao longo de nossa História.

Primeiro, é importante ressaltar que, segundo Elza Nadai (1993), a História, enquanto disciplina escolar autônoma, só surgiu no século XIX, na França. Ela estava associada a dois movimentos. Primeiro, a laicização da sociedade, e, segundo, no período de formação das nações modernas, marcado pelo desenvolvimento do capitalismo, estabelecendo uma relação entre os estados capitalistas e o sistema capitalista. Neste sentido, havia a necessidade de afirmar as identidades nacionais, e a História, enquanto ciência e disciplina, vai exercer esta função.

No Brasil, a preocupação com a História enquanto disciplina escolar, também data do século XIX, no período pós-independência. Para Fonseca (2017), ainda durante a colonização, período em que boa parte do ensino era dominado pela Igreja Católica, em especial os jesuítas, os estudantes tinham contato com a História. É importante ressaltar, que esta ciência, não era entendida ainda como disciplina, e, o acesso a ela, estava vinculado ao *Ratio*. Este documento estabelecia, segundo Fonseca (2017, p.43), era um,

conjunto de normas, e orientações pedagógicas, publicadas e distribuídas por toda parte – definia prioritariamente, procedimentos e não conteúdos, tendo em vista os seus objetivos evangelizadores, de formação moral e de difusão das virtudes cristãs.

Mesmo o documento não estabelecendo conteúdo, ainda, a partir de Fonseca (2017), este acesso dos alunos, em especial dos colégios inacianos, com a História, se dava através de textos romanos e gregos de historiadores da antiguidade para cumprir o objetivo de atingir os cinco eixos definidos pelo *Ratio Studiorum*⁵. Então, sua função estava associada a objetivos externos.

Fonseca (2017) afirma, que após a independência do Brasil, a História aparece como disciplina, pois, o estado recém-criado, começa a pensar na estrutura do ensino na totalidade. É importante ressaltar, que estamos falando de um Brasil do século XIX, marcado pela diversidade étnica e cultural, pela desigualdade social, pela

⁵ Fonseca (2017) nos mostra que o *Ratio Studiorum*, tinha como eixos definidos o ensino, da teologia, da filosofia, das humanidades, da retórica e da gramática.

concentração fundiária, e que, a maior parte da população ou era preta, ou parda. A escravidão se fazia ainda mais presente⁶ e a mestiçagem era um elemento bastante perceptível, gerando preocupação nas elites brasileiras. Diante deste quadro, a autora nos mostra que, a educação seria de vital importância, para se criar um sentimento de identidade, a formação de uma identidade nacional seria um dos pilares do ensino no Brasil.

Diante destas questões, em 1838 foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). Este órgão tinha entre outros objetivos, segundo Fonseca (2017), elaborar uma História nacional. Esta, seria ensinada nos estabelecimentos de ensino do país por meio do ensino de História. Com esta preocupação, na realização de um concurso de monografias para escrever uma História do Brasil, o projeto vencedor foi Karl Philipp von Martius. Fonseca (2017) afirma, que a vitória do projeto de von Martius, é significativa para o período, pois, diante deste Brasil que surgia, ele propôs uma História que estava embasada na mistura das três raças, o branco, o índio e o africano, para explicar a formação do Brasil enquanto nação. Nesta proposta, o branco seria o elemento de fundamental importância para a civilização. A análise de Fonseca (2017) parece corroborar com a de Elza Nadai, sobre o ensino de História neste período. Segundo Nadai (1993), a História, enquanto disciplina escolar, tinha como objetivo, representar concepções que valorizassem a ideia de nação, cidadão, e, que seria fundamental para a criação de um sentimento de identidade em comum. Esta abordagem, priorizava o português, como elemento central e fio condutor do processo de formação do Brasil enquanto país. Apesar da centralidade no português, o intuito era afastar a ideia de um passado marcado pela submissão aos interesses estrangeiros, e focar, na concepção de uma nação enquanto resultante da colaboração dos vários grupos étnicos. As questões que envolviam a dominação do português sobre índios e africanos no Brasil, assim como a sujeição do Brasil em relação a Portugal, não eram consideradas. Nadai (1993, p.149), ainda nos diz que

Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar esse

⁶ Segundo Sidney Chalhoub (2012), o número de escravos no Brasil durante o século XIX, cresceu de forma exponencial, como consequência da abertura de novos mercados provocada pelo colapso da produção açucareira no Haiti e da expansão do café no vale do Paraíba. Para saber mais, procurar “A força da escravidão”, do mesmo autor.

discurso. É nessa perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) [...]

Apesar desta tentativa de afastamento do passado colonizado, a referência no ensino de História, era a Europa, visto que a prioridade estava na História da Europa ocidental, que era entendida como a “verdadeira história da civilização” (Nadai, 1993, p.146). A História do Brasil, estava relegada a segundo plano, geralmente atrelada a biografias de “homens ilustres, de datas e batalhas” (Nadai, 1993, p.146).

Fonseca (2017) entende que com a Proclamação da República, não houve uma transformação no ensino de História, nem com a produção do campo do conhecimento. Nadai (1993), diz que, com a criação do primeiro projeto que visava reformar o ensino, as preocupações estavam com a formação da nação, e com a “constituição de nacionalidade”, essas, persistiram e se materializavam com a “educação cívica moral da Pátria”, cujo objetivo era estudar as grandes personalidades do Brasil. Diante desta lógica, Fonseca (2017), nos mostra que a ideia era formar um cidadão que fosse adaptado a ordem dominante.

Foi durante a Era Vargas (1930 – 1945), que a História se consolida como disciplina escolar, como Fonseca (2017, p.56) nos revela que

foram as reformas no sistema de ensino⁷, nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar.

Os objetivos destas reformas, era, além de centralizar, gerir a educação em torno do Ministério da Educação e Saúde. Neste caso, o ensino de História do Brasil, tinha como função formar uma “consciência patriótica”, focado nas grandes personalidades, nos “grandes acontecimentos”. Tudo isto tinha uma função, Fonseca (2017) nos diz que, servia para o “fortalecimento dos sentimentos de civismo, os direitos e os deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade” (Fonseca, 2017, p.58). Percebemos a clara influência da escola positivista, século XIX, nesta concepção do ensino de História. Pensar o ensino, nestes moldes, faz todo o sentido, na política do governo Vargas (1930-1945), desde a revolução ou golpe de

⁷ As reformas do ensino que a autora se refere aconteceram em 1931 e 1942. A primeira, feita por Francisco Campos, e a segunda, promovida por Gustavo Capanema.

1930, havia uma necessidade de afirmar o novo governo, que chegou ao poder, burlando as vias legais da legislação vigente.

Nos anos 60 do século XX, com a implantação da ditadura civil-militar (1964-1985), houve uma readequação do ensino, em especial, o de História. A implantação de um governo autoritário, objetivava combater todo e qualquer possibilidade de resistência ao regime. Neste sentido, Fonseca (2017), aponta que, as reformas feitas durante a ditadura, com medidas que restringiam a formação e a atuação dos professores tinham esta intenção. Sendo assim, a História tradicional, teria que se adequar aos interesses do estado autoritário. A ideia era consolidar uma concepção de sociedade hierarquizada onde as classes mais abastadas, conduziria o restante da sociedade.

Diante destas questões, os militares se preocuparam com o “ensino de educação moral e cívica e Organização Social e Política Brasileira” (Fonseca, 2017, p. 61). É importante ressaltar que na Doutrina de Segurança Nacional, tinha como intuito estabelecer um “papel moralizador e ideológico”, como nos mostra Fonseca (2017, p.61),

Considerando que aquela Doutrina tratava a educação e as pessoas nelas envolvidas como um dos seus “públicos-alvo” – passíveis de controle ideológico pelos riscos que representavam à segurança do país -, entende-se a razão das reformulações dos conteúdos e seus respectivos objetivos de ensino. As noções de preservação da segurança de manutenção dos sentimentos patrióticos, do dever e da obediência às leis denotam com clareza as finalidades político-ideológicas dadas ao ensino de História e disciplinas afins.

Fica claro, a partir da fala da historiadora, que o papel do ensino de História, não era despertar a criticidade nos alunos, ou uma formação no desenvolvimento do exercício dos seus direitos e da cidadania, mas desenvolver o patriotismo, e um sentimento de obediência às leis.

Nesta perspectiva, a História, passou a fazer parte dos Estudos Sociais. Elza Nadai (1993) nos mostra, que a História deixou de ser uma disciplina autônoma, e que chegou a desaparecer dos currículos do primeiro grau. Na visão da própria Fonseca (2017), a História, estaria diluída com conceitos genéricos da Geografia. O objetivo desta disciplina, seria preparar para a “convivência cooperativa”, e, para as futuras responsabilidades. Sendo assim, o aluno não precisaria analisar e refletir os fatos sociais, mas apenas localizar e interpretar. Neste sentido, a História seria linear, com

uma sucessão de fatos, considerados mais importantes. O foco, seria a política-institucional, assim, neste olhar, a ordem social estaria livre de conflitos e as desigualdades seriam legitimadas como fatores universais, assim como, naturais. Esta visão, tinha reflexos no ambiente da sala de aula, onde a relação entre professor e aluno seria marcada pelo autoritarismo, ausência de pensamento reflexivo.

Com a redemocratização do Brasil, nos anos 80 do século XX, foi um período de efervescência, também para o ensino de História. O desafio, para os historiadores e para os professores de História, naquele momento, era construir um projeto de reconstrução da democracia no Brasil, para isto, havia uma necessidade de se promover mudanças no ensino de História que atendessem estas novas perspectivas.

Fonseca (2017), afirma que o currículo de História, nos anos 80, do século XX, virou alvo de debate entre as concepções ideológicas de esquerda e direita. As questões sobre o ensino de História, estavam voltadas para uma análise crítica da sociedade. Se durante a ditadura, o intuito era aceitar as desigualdades como algo natural, agora seria em reconhecer os conflitos desta sociedade e abrir espaços para os menos favorecidos.

Um dos problemas apontados pela historiadora, é que houve uma grande demora na escolha de um currículo, isso provocou o surgimento de propostas autônomas de currículos. Interessante ressaltar, que dentro deste contexto, a autora nos mostra a influência da visão marxista, com seus conceitos e expressões próprias. Nas novas propostas, havia a preocupação por uma História mais crítica, abandonando a concepção de uma História linear, de outrora, e fundamentando na ideia de História enquanto ciência com objeto, e, método próprio. Neste sentido, o ensino da disciplina, passou a ser entendida a partir da concepção de que, nós fazemos a nossa História. Então, a seleção dos conteúdos que deveriam ser discutidos, deveria romper com os pressupostos tradicionais. O domínio da fundamentação teórica, pelos professores, seria essencial, no caso, os conceitos do materialismo histórico. Aos alunos, deveriam dominar os conceitos considerados fundamentais (relações sociais, modos de produção, classe dominante, entre outros), dentro desta perspectiva. No que tange a questão do processo histórico, abandonava-se o foco nos grandes nomes, nos fatos políticos, e procura-se explicar a História a partir da luta de classes, e das transformações da infraestrutura.

No olhar de Fonseca (2017), apesar de tentar romper com o tradicional, esta proposta não consegue o seu intento. A crítica feita pela autora, está na ideia de que,

substituir a História cronológica pelos modos de produção, não representa uma mudança, apenas uma transposição de um referencial por outro, logo, não houve ruptura.

Nos anos 90 do século XX, novas propostas para o ensino de História foram surgindo. Desde o século XIX, havia uma preocupação em incorporar o saber científico, com o saber escolar. Então, na última década do século XX, as propostas eram que

a qualidade do ensino de História ministrado nas escolas estaria diretamente relacionado à capacidade desta disciplina em levar para os ensinos fundamental e médio as discussões historiográficas mais recentes em curso no Brasil. (Fonseca, 2017, p.70)

Então, Fonseca (2017), nos mostra, que diante desta visão, os currículos e os livros didáticos, deveriam incorporar tendências mais contemporâneas da área acadêmica. Neste caso, a História das Mentalidades e a História do Cotidiano, passaram a ser incluídas no ensino, e era entendido como inovação. Neste caso, a proposta era se afastar da visão cronológica da História, mas propor um novo olhar do passado que não privilegiasse só a perspectiva econômica.

1.2. E o ensino de História na contemporaneidade?

Vimos anteriormente, de maneira breve, como o ensino de História se configurou, no Brasil, a partir do século XIX até a década de 90 do século XX, suas preocupações, seus interesses e intenções. Neste sentido, é importante indagar: quais são as preocupações com o ensino de História na contemporaneidade? Quais seus interesses, e, quais os objetivos? O que é importante, na História e seu ensino, que o aluno domine?

Diante de um mundo cada vez mais competitivo e globalizado, marcado não só pelo advento de novas tecnologias, mas por uma diversidade cultural e uma maior integração destas culturas, e, mesmo assim, com uma dominação cultural ainda mais latente. E, considerando os fluxos migratórios que ocorrem pelo mundo todo, a escalada no número de conflitos, surgem novos atores, novas questões que precisam

ser debatidas. Diante disso, o ensino de História precisa ser ressignificado, Bittencourt (2018a) nos mostra que

uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão” mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar “o cidadão do mundo capitalista global” sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital (Crary, 2014 apud Bittencourt, 2018b, p. 127).

Neste sentido a História e o seu ensino, segundo Peter Lee (2016), passam a ser questionados, pois, diante da competição deste cenário que se apresenta, “os políticos procuram novas maneiras de simplificar o currículo, em um esforço de assegurar que as competências exigidas pelas empresas possam encontrar espaço nas escolas” (Lee, 2016, p. 110).

Com este panorama, o ensino de História se encontra fragilizado, quando não, se tem um desejo de reafirmar práticas datadas do século XIX. A História e o seu ensino, como colaboradores para formar um elemento de coesão nacional, de reafirmação de valores comuns.

Diante destas novas perspectivas, é importante ressaltar, que o ensino desta disciplina deve ser reafirmado, e isto significa afastar dos modelos pautados na acumulação de informação, na cronologia, nas grandes personalidades. Já não basta que o aluno saiba decorado, quem foi D. Pedro I, que ano ocorreu a independência do Brasil, ou, quais eram os nomes dos navios da expedição de Cristóvão Colombo à América, para citar apenas alguns exemplos. Não que essas informações não tenham sua importância, mas precisamos ir além de apenas memorizar as informações. Este modelo, como vimos anteriormente, começou a ser questionado nos anos 80, e, a busca por uma aprendizagem significativa⁸, para além de “decorar” os conteúdos, passa a ser almejada no que tange o ensino de História, como nos mostra Caimi

Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas. (Caimi, 2006, p. 20)

⁸ Para saber sobre este conceito, ver o trabalho de MOREIRA, M. A. *O que é afinal, aprendizagem significativa?* Revista Currículum, La Laguna, Espanha, p. 1-27, 2012.

Para se ter uma mudança nesta postura, Caimi (2006), nos alerta sobre a formação do professor de História, não basta que o professor domine os conhecimentos históricos que são “sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica” (Caimi, 2006, p.21), este não deve deixar de lado, aspectos que compõem o processo de aprendizagem na totalidade. Sendo assim, é importante que o futuro professor, conheça aspectos relacionados a estudos sobre como ocorre a construção dos conceitos e das noções nas crianças e nos jovens.

Bittencourt (2018b), ao citar Pilar Maestro e sua pesquisa, nos mostra que, esta autora tece uma crítica a ideia de que o importante não é o conteúdo, mas o “aprender a aprender”, ou seja, a concepção de que o desenvolvimento das atividades cognitivas, independente dos conteúdos escolares. Pilar Maestro defende os conteúdos, pois, para ela, a produção de um conhecimento efetivo deve orientar a aprendizagem, visto que, existe uma relação próxima com as dificuldades geradas pelos “conteúdos e a estrutura epistemológica de cada ciência com os seus métodos” (Maestro, 1991, p. 58 apud Bittencourt, 2018b, p. 168). É relevante ressaltar que, apesar das críticas, o conteúdo tem importância no ensino de História, como foi mostrado, desde que não o veja como um fim, e sim, o meio para se alcançar outros objetivos. Neste caso, os conteúdos são, como Fernandes (2018, p.153),

conhecimentos que incluem a seleção de fatos, sujeitos, tempos e conceitos históricos, e seus entrelaçamentos em narrativas e/ou dissertações, para serem estudados na escola. Mas esse delineamento tem sido ampliado, em diferentes épocas, para inclusão de outras exigências ou finalidades educativas, que vão além do conhecimento específico.

Neste olhar, percebemos que o conteúdo é uma seleção que serve para determinado fim, que segundo Fernandes (2018, p.52), pode “fazer diferença na formação dos estudantes”. Mas, se o conteúdo não é o fim, aquilo que deve ser aprendido, e sim o meio pelo qual se deve aprender, então que fim é esse? Qual era o objetivo do ensino de História? A resposta não é tão simples quanto possa parecer, mas podemos encontrar pistas para tentar buscar uma orientação para solução. Antes de discutirmos estas indagações, é importante lembrarmos que a História enquanto ciência, lida com conceitos, categorias que nos ajudam a analisar e interpretar os acontecimentos históricos. Bittencourt (2018b) aponta, que uma das tarefas fundamentais do historiador, consiste em buscar “conceitos-chave”, que o ajudem a

entender a realidade analisada e tornar “o objeto histórico inteligível”. Então, lidar com conceitos é fundamental para o historiador, e, também, do professor de História

o problema se apresenta, mas de maneira diferente. Em situação de ensino, há necessidade não só de domínio da natureza específica do conhecimento histórico, além do desafio de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagem para alunos de diferentes idades e condições culturais. (Bittencourt, 2018b, págs. 163 e 164)

Aqui, damos um primeiro passo para se aproximar de uma resposta para a nossa pergunta feita anteriormente, o aluno deve conhecer os conceitos utilizados na História, seja do próprio campo ou de outras áreas. Bittencourt (2018b) coloca a dificuldade que o professor tem, pois, além de ter o conhecimento histórico, ele precisa arrumar mecanismos, metodologias, para que esses conceitos fiquem palpáveis para os alunos, de idades e condições diferentes. Ela adverte,

É importante que se forneça uma descrição precisa deles, exatamente porque são expressões conhecidas por todos e, nesse sentido, seu uso torna-se arriscado, em razão do significado que assumem em cada época. Para a utilização de muito destes conceitos demanda-se muita prudência... (Bittencourt, 2018b, p. 165)

Notemos, que na fala da historiadora, é importante que o aluno entenda que os conceitos são uma construção histórica, e, que eles variam com o tempo. Não é algo dado, mas que seu significado é transformado conforme o período analisado, como ela chega a exemplificar, ainda no seu texto, que o conceito de escravidão antiga, não é o mesmo da escravidão moderna, e que a escravidão no continente africano, não é a mesma do continente americano, mesmo em períodos similares, cronologicamente falando. É importante que o aluno tenha este discernimento, para poderem perceber que estes têm uma História, sendo resultados de uma construção histórica. Estes conceitos (ligados a escravidão), iremos discutir nos próximos itens do capítulo.

Mello (2019) nos mostra que, boa parte da literatura contemporânea entende que o ensino de História não deve se deter aos fatos, mas que os alunos desenvolvam uma “consciência histórica”. Sobre esse conceito, faremos uma breve exposição do olhar de Jörn Rüsen sobre o tema, visto que, ele é um dos teóricos mais citados nesta temática. Usaremos a leitura de Mello (2019) para nos ajudar a entender o referido autor. Segundo Mello (2019), o historiador alemão entende, que as carências no nosso presente, faz com que busquemos no passado as respostas que nos aflige, ou

seja, para entendermos melhor o mundo que estamos inseridos há uma necessidade de relacionar o passado, presente e futuro. Neste sentido,

a consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança” (Rüsen, 2011, p.57 apud Mello, 2019, p.9).

Para Rüsen, essa consciência histórica seria capaz de, a partir de demandas do presente, olharmos para o passado enquanto uma experiência, que não está desligada do presente, e, orientar para as “perspectivas futuras”, essa “orientação” não se dá, enquanto *Magistra Vitae*⁹, mas entender dentro de uma mudança. Mello (2019), nos diz que para Rüsen, a consciência histórica pode se manifestar em quatro modalidades: a tradicional (neste caso a consciência histórica estaria condicionada pela tradição); a exemplar (quando as experiências do passado representam regras gerais para a conduta humana, neste caso, esta modalidade se aproxima da concepção História *Magistra Vitae*); o modo crítico (aconteceria a negação de valores práticas tradicionais, rompendo com o modelo vigente, negando sua validade), e, por fim, o modo genético (entende a narrativa por sua singularidade, cada acontecimento é único, e que as mudanças são entendidas como inevitáveis). Mello (2019) afirma que, para Rüsen, a consciência histórica evolui de sua forma mais simples para a mais complexa, sendo a genética, o ápice do processo. Neste caso, aprender História, consistiria,

em conhecer e reconhecer as diferenças temporais relacionando passado, presente e futuro a fim de que consigamos aumentar o grau de nossa compreensão e *consciência* a respeito do passado/presente e possamos, por fim, tomar decisões na nossa vida prática com embasamento conscientemente histórico. (Mello, 2019, p. 9)

Assim como Mello (2019) nos mostrou sobre Rüsen, e outros autores citados sobre o tema, a preocupação do ensino não deve se deter apenas nos conteúdos, mas o desenvolver uma “consciência histórica”. Para Peter Lee, “o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que ‘histórias’ não podem ser tratadas

⁹ O conceito *Magistra Vitae*, pode ser traduzido como “Mestra da Vida”, está associado uma concepção da história, quando enxergava o passado como exemplo para as ações futuras. Logo, os exemplos do passado, nos auxiliariam no que tange uma orientação para o futuro.

como um acúmulo de eventos.” (Lee, 2006, p. 134). Ou seja, o historiador inglês, entende que, conhecer história, transcende apenas conhecer os fatos.

Peter Lee (2016), e sua Literacia histórica e história transformativa, propõe um ensino de História transformador, para isso, vai defender a construção do conceito de Literacia histórica. Para ele, a História e seu ensino, não devem ficar subordinado a ideia de cidadania, pois, existe um perigo nesta subordinação,

tal subordinação significaria que, se a história não conseguiu entregar os pontos de vista exigidos pela cidadania, as histórias contadas pela História teriam que ser alteradas para garantir que tenham êxito. (Lee, 2016, p. 110)

Ou seja, esta tentativa de subordinar a História a cidadania é perigosa, pois esta subordinação, poderia cessar o pensamento independente, visto que, deveria haver uma adequação da História para atender os critérios. Para além disto, Peter Lee (2016), entende que a História requer padrões intelectuais que exigem reflexão, e que estes, têm critérios complexos para se alcançar os objetivos, sendo assim,

História na escola pode ter que atender a critérios adicionais não aplicáveis à história “acadêmica”, mas se ela não ensinar aos alunos algo das normas e critérios que são construídos para a história como uma forma pública de conhecimento, não pode ser justificada como história em si. (Lee, 2016, p. 114)

Partindo deste ponto, Peter Lee (2016), entende que, é importante que o aluno entenda como a História é feita, com os seus critérios e normas. Pois, para o autor, essa é uma das bases da literacia histórica,

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: (Lee, 2006, p.136)

E ainda, outra característica da literacia histórica, é o fato de o aluno entender, “a compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas e desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica” (Lee, 2006, p. 140).

Então, é importante que o aluno não só aprenda História, mas que ele entenda como a disciplina é constituída, com seus métodos, teorias e conceitos. Sendo assim,

o ensino de História deve propor, o que ele chama de “uma reorientação cognitiva”. Então, o objetivo não seria desenvolver habilidades, mas desenvolver várias “faixas complexas”, e, para isso ocorrer, deve-se ter uma nova compreensão conceitual. Para o historiador inglês, é fundamental que o aluno compreenda e domine os conceitos, pois, é esta compreensão conceitual que irá sustentar as novas habilidades.

Sua crítica as propostas de “integrar” a História a outras áreas, como humanidade ou estudo social, está vinculada a ideia de que, esta integração, faz com que a “expansão cognitiva” e a “reorientação” desapareçam, pois, segundo ele, “o aparato conceitual diferenciado disponível pelas diferentes disciplinas está escondido...” (Lee, 2016, p.115). Na defesa da importância da especificidade das disciplinas e de seus conceitos, ele nos informa que, esta especificidade fornece uma estrutura na organização disciplinar, o que dá substância aos princípios da aprendizagem. Mostra, ainda, que existem evidências nas pesquisas que estas diferenças devem ser consideradas.

Então, respondendo à pergunta feita no início, sobre quais eram os objetivos do ensino de História, para Peter Lee (2016), a História deve ser pensada como uma forma de reorientação cognitiva, logo, o seu objetivo, entre outros, é o de fazer as crianças e os adolescentes enxergarem o mundo de uma maneira nova. Neste ponto, é fundamental que eles entendam os conceitos, mas não só os de primeira ordem, assim como, ter o conhecimento dos conceitos de segunda ordem é vital. É importante deixarmos claro que, segundo Peter Lee (2016), temos os conceitos de primeira ordem, ou conceitos substantivos, estes podem ser entendidos como “conteúdos”, ou conceitos primários, por exemplo (industrialização, renascimento, camponês). Já os conceitos de segunda ordem estão envolvidos em qualquer conteúdo a ser aprendido. Os conceitos de segunda ordem estão ligados a forma como os historiadores trabalham na disciplina, são eles que “estruturam a disciplina”, como, por exemplo (o desenvolvimento, a mudança, os relatos). Além disto, os conceitos substantivos utilizados pelos historiadores, podem diferenciar dos conceitos dos alunos. É significativo que o aluno entenda que estes conceitos são frutos de um processo de construção histórica, e não só isso, o entendimento dos conceitos de segunda ordem é fundamental para o ensino de História, pois, é a partir destes conceitos que os alunos podem entender como a História é produzida, neste caso, segundo Peter Lee (2016, p.122),

[...]a capacidade de recordar relatos, sem qualquer compreensão dos problemas envolvidos na construção deles ou dos critérios envolvidos na sua avaliação, nada tem de histórico. Sem uma compreensão do que faz um relato ser histórico, não há nada para distinguir a capacidade de recordar os relatos do passado da capacidade de recitar sagas, lendas, mitos [...]

A fala de Peter Lee (2016), aponta para uma aproximação com a de Bittencourt (2018b), quando esta, cita Moniot, “o ensino da disciplina justifica-se em todo o processo de escolarização se estiver aliado à necessidade de domínio e precisão dos conceitos” (Moniot, 1984, apud Bittencourt, 2018b, p. 167). Sendo assim, a História, pelo olhar do historiador inglês, tem como uma de suas funções, fazermos com que o mundo seja visto de uma maneira diferente. Para isso, se faz necessário a compreensão do mundo a partir de uma perspectiva histórica e “uma vontade de e capacidade de empregar tal empreendimento, com conhecimento substantivo do passado, com a finalidade de orientação no tempo” (Lee, 2016, p.120).

Então, para Peter Lee (2016), conhecer algo da História tem que significar três pontos: compreender a História como uma forma de ver o mundo (neste caso é importante a compreensão da disciplina de História, entendendo seus conceitos e seus artifícios que tornam o conhecimento sobre o passado possível); adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica (neste caso, seria, primeiro, a ideia de se produzir argumentos que validem nossas posições a partir das evidências, segundo, a História contada nem sempre será a que queríamos, e terceiro, reconhecer o passado como importante, assim como, as pessoas deste passado.); e desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo (neste caso, é fazer o aluno perceber que, o passado não está separado do presente possibilitando-os a se localizarem no tempo).

É a partir destes pontos que podemos falar em uma “história transformativa”, segundo Peter Lee (2016), ou seja, esse conhecimento histórico, deve ser substantivo e, além dos pontos citados, deve negar a separação entre o presente e o passado, deve revelar outras formas para o aluno enxergar o mundo, e para isto é importante a compreensão conceitual, pela qual, vai auxiliá-lo neste olhar.

1.3 Escravidão, escravo e escravismo do ponto de vista conceitual

Como mostramos anteriormente, o ensino de História está intimamente ligado a discussão dos conceitos, sejam de primeira ou segunda ordem, para chegarmos, ao que Peter Lee (2016) denomina de História transformativa. Sendo assim, quando falamos de escravos, escravidão ou escravismo, é fundamental entendermos que estes conceitos foram formados a partir de uma construção histórica, logo, o que entendemos por escravidão na antiguidade, não é o mesmo na Idade Moderna, ou, o equivalente à escravidão contemporânea. Mesmo percebendo que existem diferenças nos conceitos, há elementos em comum que podem perpassar o tempo. Então, neste primeiro momento, antes de discutirmos as diferenças da escravidão patriarcal, antiga, para a escravidão moderna, iremos, neste item, discutir o conceito de escravidão, escravo e escravismo.

Pensar sobre o conceito que caracteriza a escravidão, é partirmos de um entendimento que esta instituição existiu e ainda existe, de formas distintas, em um longo período da nossa História. Como Finley (1991) nos mostra, “a escravidão existiu como uma instituição fundamental em formações sociais tão diferentes como o Império Romano e os Estados Unidos do século XIX” (Finley, 1991, p. 73). Fundamental, pois, essa instituição contribuiu para solidificar parte destas sociedades, seja na antiguidade, seja no século XIX, na América, África ou Europa. Feita essas considerações sobre o tema, vamos entender como essa instituição se configura.

Gorender (2016b) afirma, primeiramente, que a escravidão não foi a única forma de trabalho compulsório, ou seja, nem toda forma de trabalho compulsório é caracterizado como escravidão. Essa categoria difere, por exemplo, da forma de trabalho obrigatório exigido pelo Estado na antiguidade, no modo de produção asiático¹⁰, ou do trabalho servil do camponês em um feudo medieval. Segundo, que a escravidão é uma categoria social, e que não necessariamente, indica um modo de produção. Segundo o autor, o fato de a escravidão existir, não indica, necessariamente, que há um modo de produção escravista, e, mesmo nos modelos em que esta categoria se apresenta de forma produtiva, ela pode ser “meramente acessória de relações de produção de tipo diferente” (Gorender, 2016b, p.89). Essa ideia de que a escravidão pode não remeter a um modo de produção, encontra

¹⁰ Entendido aqui como modelo adotado pelos estados da antiguidade, como o Egito antigo e a Mesopotâmia, cuja produção era realizada pela população, e uma parte destes eram confiscados pelo estado. Neste modelo, geralmente as terras pertenciam ao estado ou a um grupo minoritário, mas dominante, e o camponês trabalhava nestas terras, parte de sua produção era confiscado pelo estado, como uma forma de impostos, quando não era época de plantio ou colheita, estes indivíduos eram obrigados a trabalhar nas obras públicas.

aceitação entre outros autores como Pétré-Grenouilleau (2009), Paul Veyne (1990) e o Moses Finley (1991). Para Veyne (1990), a escravidão não foi somente uma relação de produção, pois os escravos desempenhavam uma série de outros papéis que não tinham vínculo, necessariamente, com produção, papéis estes, ligados a cultura, política entre outros. Além de que, não esteve somente ligado a uma relação de produção, pois o mesmo autor nos mostra

A escravidão é extraeconômica e tão pouco constitui uma simples categoria jurídica, mas – coisa incompreensível e revoltante aos olhos dos modernos – é uma distinção social que não se fundamenta na “tradicionalidade” do dinheiro, e por isso a comparamos ao racismo; nos Estados Unidos, ainda há meio século, um negro poderia ser um cantor célebre ou um rico empresário: os brancos dirigiam-lhe a palavra num tom de voz familiar e sempre o chamavam pelo primeiro nome, como a um criado. (Veyne, 1990, p. 68)

Mesmo que a escravidão não esteja, sempre, ligada a um modo de produção, essa instituição, deve ser entendida enquanto relação social ¹¹, pautada na exploração, em que a classe dominante não pode existir sem a classe dominada. Sendo assim, essa categoria não pode ser entendida, apenas, como uma relação de dependência, e sim, de dominação. Partindo desta perspectiva, Gorender (2016b) nos mostra que a escravidão se apresenta em dois sentidos: o *lato* e o *estrito*.

No sentido *lato*, a escravidão nem sempre tem uma “natureza produtiva”, neste caso, o escravo tem uma posição diferenciada de *status*. O próprio autor usa o exemplo dos escravos “domésticos”, aqueles que tem como função, servir o senhor no ambiente doméstico, e, nesta esfera mais particular, ao mesmo tempo, em que serve, pode ganhar a confiança e favores do seu senhor com isso. Como referência, poderíamos citar os escravos domésticos em Roma antiga ou no Brasil durante a Colônia e Império. Vale ressaltar, que apesar desta relação entre o senhor e o escravo (dominante e dominado), no ambiente doméstico, não ter uma natureza produtiva¹² e ser diferenciada, não significa que não haja uma relação de exploração, como nos mostra Pétré-Grenouilleau (2009, p.25),

¹¹ Entendido aqui como, uma relação que pode acontecer entre dois ou mais indivíduos no interior de um grupo social.

¹² “não ter uma natureza produtiva”, está sendo usado no sentido de que o escravo doméstico não está diretamente ligado as forças produtivas que norteiam o modo de produção escravista, ou seja, ele não está ligado diretamente, por exemplo, à plantação da cana-de-açúcar, colheita, e produção do açúcar propriamente dito, apesar de depender indiretamente.

O escravo “doméstico”, portanto, é tão “explorado” quanto qualquer outro. Às vezes, pode ter vantagens particulares ligadas à proximidade com quem o emprega – o cozinheiro, por exemplo, pode se alimentar melhor que o outro. Porém, mais próximo, também pode ser mais rápida e diretamente agredido por um “senhor” colérico...Viver na “casa” do senhor, sendo escravo ou não, não leva forçosa e automaticamente a uma vida melhor.

Já o que Gorender (2016b) denomina de escravidão no sentido *estrito*, é aquela que tem uma relação de produção¹³. Neste caso, um modo de produção escravista, que poder ser patriarcal ou clássico, ou colonial/moderno. Dentro deste modelo de escravidão, o escravo é pautado como “trabalhador produtivo” e segundo o autor,

é a sua atividade que determina ou condiciona a generalidade da economia, inclusive suas modalidades não escravistas. Nessas formações sociais, a escravidão é a base econômica que dá fundamento a todas as esferas da vida social e se interpreta com a política, o direito, a moral, os costumes da vida cotidiana, a psicologia coletiva e manifestações espirituais como as religiosas, artísticas, filosóficas e outras. (Gorender, 2016, p. 108)

O que Gorender nos mostra, é que, nas sociedades onde houve um modo de produção escravista, a escravidão pautou todos os aspectos, seja da vida pública ou privada. Foi esse modelo, a escravidão estrita, que no caso da América, por exemplo, deu sustentação, inclusive, para a escravidão no sentido *lato*, ou seja, para aquela categoria de escravidão que não está ligada diretamente as forças produtivas, como o escravo doméstico.

Se a escravidão é uma relação social, cuja base, está na exploração do escravo, então o que seria um escravo? É comum, na contemporaneidade, ouvirmos em sala de aula, no trabalho, em casa ou em um espaço público, alguém falar “eu sou um escravo”, ou “eu tenho um trabalho escravo”, “minha mãe trabalha como uma escrava”. Apesar de a afirmação estar relacionado a um trabalho duro ou uma condição pesada de exploração que o indivíduo está submetido, essa analogia é exagerada, para não dizer, desproporcional. Pois, há uma incoerência no trato do conceito. Por mais tentador que essa comparação possa ser, o fato de se querer comparar as precárias condições de trabalho, por exemplo, de um trabalhador de uma fábrica inglesa no século XIX, com escravidão, essa comparação não se fundamenta. Mesmo que o operário inglês do período, tenha tido uma carga horária que algumas

¹³ Relação de produção está sendo entendida, como uma relação entre o escravo e o seu proprietário.

vezes poderiam ser superior à de um escravo que trabalhou em uma plantação de cana-de-açúcar no Brasil Colonial, por exemplo. Mas, o que difere?

Antes de respondermos às questões levantadas anteriormente é importante ressaltar que quando se trata do que é um escravo, Pétré-Grenouilleau (2009), entende que esta (a escravidão) é uma categoria que existe dificuldade em defini-la, por sua multiplicidade de sentidos que geralmente se dá. Primeiro, é importante lembrarmos que o conceito é uma construção histórica, então a escravidão patriarcal difere da escravidão colonial. Sendo assim, historiador francês nos mostra que existe uma dificuldade entre os estudiosos sobre o tema, em definir um conceito. Esta dificuldade em definir o que é um escravo, parece não ser um problema para Gorender (2016b) ou para Maestri (1986), por exemplo.

Gorender (2016b) nos diz que, “a característica mais essencial, que se salienta no “ser escravo”, reside na condição de propriedade de outro ser humano” (Gorender, 2016b, p. 89). Para o autor, a primeira condição que torna um indivíduo um escravo, é o fato deste ser uma propriedade que pertence a outrem, e, neste caso, este seria um atributo primário do ser escravo. É importante entender que o autor usa a noção de propriedade a partir de Aristóteles, que, para o filósofo, a noção entendida por ele, de propriedade, é “a sujeição a alguém fora dela”, ou seja, a sujeição a alguém que não é uma propriedade. Nesta relação, que para Gorender (2016b) é assimétrica, “a propriedade se sujeita ao proprietário e nunca o contrário” (Gorender, 2016b, p.90). Partido desta premissa, essa percepção de propriedade estaria ligada a ideia de sujeição pessoal, dado que a escravidão estivesse formalizada.

Neste ponto, a partir da visão de Gorender (2016), sabemos que o conceito de escravo está atrelado ao fato deste indivíduo, juridicamente, pertencer a outra pessoa. Para a escravidão ser considerada completa, ligado a este atributo primário, estão os atributos derivados, que correspondem a dois, o da perpetuidade, ou seja, o escravo é escravo por toda a vida, e, o da hereditariedade, sua condição é transmitida aos seus filhos. Na visão deste historiador, a escravidão só é completa se estiver preenchida estas características, o atributo primário e os dois secundários. Na ausência de uma das características secundárias, então a escravidão é incompleta. Poderíamos usar como exemplo para realçar a escravidão incompleta, os escravos

do Brasil, após Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco¹⁴ (1871), que tornou liberto os filhos de escravos, nascidos a partir desta data, pois, a lei elimina a hereditariedade, atributo secundário, da escravidão. Além destes atributos, Gorender (2016) ainda elenca outras características do “ser escravo”. Com o fato dele ser uma propriedade, e que sua condição é hereditária e vitalícia, o escravo “trabalha sob coação física extraeconômica [...]” e “todo o produto do seu trabalho pertence ao senhor” (Gorender, 2016b, p.107).

Esse conceito de escravo, encontra elementos em comum, com os escritos de Mário Maestri (1986). Para este autor, a escravidão é um *status* jurídico, que pode ser consuetudinário, baseado nos costumes, ou institucional, com amparo jurídico. Neste caso, o que caracteriza o escravo são três elementos. O primeiro, é o fato do cativo ser uma mercadoria, que pode ser negociada de qualquer forma, e aqui, tem um ponto em comum com o conceito de Gorender, sendo a ideia de propriedade. O segundo ponto, é “ao menos teoricamente, a totalidade dos frutos de seu trabalho pertence ao senhor que delimita arbitrariamente o grau de exploração do cativo” (Maestri, 1986, p.8), ou seja, assim próximo daquilo que Gorender afirma, Maestri entende que o escravo não é, pelo menos na teoria, dono da totalidade daquilo que ele produz, pois, o fruto do seu trabalho pertenceria ao seu dono. É importante ressaltar, que o autor usa o termo “pelo menos na teoria”, pois, sabemos existirem categorias de escravos que poderiam acumular pecúnia¹⁵, obviamente, com a autorização do seu senhor; e que o seu dono determina, de forma arbitrária, o grau de exploração, que nas palavras de Gorender, seria “trabalhar sob coerção extraeconômica”. O último ponto, para Maestri (1986), do conceito, está ligado ao fato do *status* ser hereditário e vitalício, se aproximando de Gorender (2016b).

Sabemos então, que para os dois autores citados, a característica primordial do escravo é o fato dele ser uma propriedade, e que, Maestri (1986) nos lembra, este *status* pode ser jurídico ou consuetudinário. Pétré-Grenouilleau (2009), enxerga um problema do escravo ser uma propriedade. Primeiro que, para ele, a ideia de

¹⁴ Essa lei foi decretada pela princesa Isabel em nome de D. Pedro II, em 28 de setembro de 1871, nº2.040, e estabelecia que os filhos de escravos nascidos a partir desta data seriam considerados livres. É importante ressaltar, que a libertação não aconteceria logo de imediato. A criança liberta, ficaria sob a custódia da mãe, até ela alcançar a idade de oito anos. Ao atingir esta idade, o senhor da mãe teria duas opções, libertar a criança e receber uma indenização do estado no valor de 600\$000, ou utilizar os serviços até os 21 anos, e libertá-lo sem indenização.

¹⁵ Entendido aqui como a capacidade de acumular recurso que se possa ser usado no futuro. Discutiremos essa questão em outro momento.

propriedade tem uma conotação jurídica, e que, esta tem características diferentes em uma sociedade consuetudinária. Para o autor esta noção soa ambígua, pois

a propriedade pode ser “imane[n]te” (quando dispomos oficial ou teoricamente de alguma coisa ou de alguém, sem necessariamente poder usufruir deles) ou “útil” (quando temos o direito de usar de fato ou mesmo de abusar de uma coisa ou pessoa). Enfim, a ideia de propriedade remete sobretudo à economia, na qual a escravidão está inserida, sem dúvidas, mas que não se limita de todo... (Pétre-Grenouilleau, 2009, p.42)

Por entender que o termo propriedade é ambíguo, o historiador francês propõe outro entendimento. Neste caso, o que caracterizaria o escravo é o fato deste ter um “senhor”, e, este, pode ser o seu dono, “tendo ou não títulos oficiais, escritos ou consuetudinários” (Pétre-Grenouilleau, 2009, p.42). Neste caso, o autor propõe substituir o conceito de propriedade, pelo de “posse” e entende que “o escravo é um indivíduo ‘possuído’ por seu senhor”. Apesar das considerações feitas pelo historiador francês, sobre o *status* do escravo, entendemos o escravo enquanto uma propriedade.

Além destas características que discutimos até aqui sobre a condição do escravo, Pétre-Grenouilleau (2009) aponta outro elemento, que para ele é importante, para definir este conceito. O historiador nos mostra que, o escravo é um “estranho”. Neste caso, ele é um “estranho” não pelo fato de os cativos serem de outras regiões, ou seja, ser um estrangeiro, mas “uma pessoa que está fora do grupo de referência numa dada sociedade” (Pétre-Grenouilleau, 2009, p.39), sendo esta, no olhar do autor, uma característica fundamental de identificação do escravo. Vamos pensar um pouco naquilo que o historiador francês afirmou. Quando ele fala que o escravo é um “estranho”, referir-se a ideia de que este “estranhamento” não está só ligado ao fato deste indivíduo não fazer parte de um determinado grupo social, mas ao fato, deste não fazer parte, também, de uma dimensão fundamental da vida deste grupo, que no caso, pode ser relacionado a religião, por exemplo. Para esclarecer melhor, o autor mostra exemplos que no mundo muçulmano, um muçulmano não pode escravizar outro, ou, um europeu católico não poderia escravizar seu semelhante, visto que, o catolicismo, é um elemento comum de identificação, logo, ele não é um “estranho”. Para ser um “estranho” este deve ser percebido como tal. Este indivíduo, o estranho, pode ser alguém que pertencia à comunidade, e que foi “transformado” em um estranho. O autor cita o exemplo da escravidão por dívida. Nesta modalidade, o indivíduo é incapaz de sanar sua dívida com o credor, logo, sua condição de escravo

será durante toda a vida, passando, inclusive para os filhos. Neste caso, este cativo era um membro da comunidade, mas por uma degradação tão profunda de sua situação, foi capaz de excluir este indivíduo da comunidade, passando assim a ser um estranho. No olhar do autor, nunca se escraviza um semelhante, para isso,

é preciso excluí-lo de uma maneira ou de outra daquilo que supostamente confere a mais alta humanidade aos “senhores”. É por isso que esses últimos nunca baseiam sua dominação unicamente na força, mas numa concepção da discriminação que permite justificar, para si mesmos, o que eles impingem aos que tornaram seus escravos. (Pétre-Grenouilleau, 2009, p. 40)

Partindo destas colocações, entendemos que o escravo juridicamente é uma propriedade, que esse *status* é vitalício e hereditário, quando falamos em uma escravidão completa, segundo Gorender (2016b). No caso da ausência de alguns destes atributos derivados, o que há é uma escravidão incompleta. Além destas características, o escravo também é um estranho, ou, porque não pertence àquele local, ou foi rebaixado a condição de um estranho, mesmo já tendo feito parte do grupo.

Se discutimos os conceitos de escravidão e escravo, nos falta mostrar o que é o escravismo. Para podermos analisar este conceito, é importante fazermos antes, uma breve explanação sobre o conceito de modo de produção, visto que, há uma relação entre estes os dois.

Neste caso, é importante ressaltar, que o conceito de modo de produção, é uma das categorias fundamentais do materialismo histórico. Para Colao (2007, p. 145), “a mais complexa das categorias do materialismo histórico”, esta complexidade, para a autora, está no fato do modo de produção, representar uma determinada formação social, ou seja, mostra as características fundamentais desta, e, sendo assim

que é o modo de produção, se não o berço de toda a cultura da humanidade, do ser humano como ser pensante, com necessidades materiais, com necessidades espirituais, com esperanças, com desejos de chegar mais alto na compreensão do que é o ser humano, a vida, o mundo? Porque no modo de produção reside o básico da existência da mulher e do homem: a busca de maneiras de satisfazer suas necessidades de existir, de sobreviver, e ao mesmo de criar, de transformar a realidade que lhe dá abrigo. (Colao, 2007, p. 146)

Por este olhar, percebemos como é caro o conceito de modo de produção. Essa importância, também é enfatizada por Mangolin (2010, p. 2) “O conceito de modo de produção é um dos mais importantes do pensamento marxista. Conhecê-lo significa compreender parte essencial da obra teórica de Marx e Engels”.

Segundo o referido autor, para Marx, mais importante do que o que se produz, é como se produz, como a humanidade se organiza “para executar essa produção”. Partindo desta concepção, da importância do conceito sobre modo de produção, o que caracterizaria o modo de produção? Ohlweiler (1985, p.44) diz que:

Um modo de produção qualquer, que é sempre uma combinação articulada de forças produtivas e relações de produção, é inequivocamente definido pelas relações de produção nele vigentes, as quais se mantêm inalteradas enquanto perdure o modo de produção em questão. Já as forças produtivas podem variar em larga extensão enquanto confinadas dentro de um mesmo modo de produção.

A concepção do autor, nos mostra que o modo de produção, seja ele qualquer, está intimamente articulado com a relação das forças produtivas e as relações de produção. No olhar de Ohlweiler (1986), tanto as forças produtivas, quanto as relações de produção¹⁶, “são categorias inseparáveis”. Ele entende que, as relações de produção, não seriam apenas relações sociais entre agentes que estão associados a produção, pois, “é preciso tomar como referencial a posição dos agentes da produção face aos meios de produção, que representam a parte material das forças produtivas” (Ohlweiler, 1986, p.45). Em contrapartida, as forças produtivas, devem ser concebidas a partir da sua articulação com as relações de produção, pois, para o autor, o sistema de forças produtivas só pode existir se estiver articulado a um “sistema de relações de produção.” Sendo assim, ele conclui que, “não há forças produtivas, em geral, mas forças produtivas especificamente integrando um certo modo de produção.” (Ohlweiler, 1986, p.46).

Essa análise, sobre modo de produção, feita por Ohlweiler (1986), se aproxima da visão de Colao (2006), apesar que para ela, além do essencial, sendo a interação

¹⁶ Quando nos referimos, aqui neste trabalho, sobre as forças produtivas, estamos entendendo como a relação que se dá entre o ser humano, as ferramentas, máquinas e a tecnologia. Já as relações de produção, são as relações que ocorre entre escravo e o seu dono, entre os escravos e entre os donos de escravos, ou um operário e o dono de uma fábrica, por exemplo.

das forças produtivas e as relações de produção, se encontra o “ser social¹⁷, a consciência social, a arte, a ciência, os valores, a cultura em geral” (Colao, 2006, p. 146).

Para além desta interação e da influência recíproca entre as forças produtivas e as relações de produção, que diferencia um modo de produção do outro, no que se refere as forças produtivas, segundo Ohlweiler (1986), não é apenas o nível de crescimento destas forças, ou seja, o aspecto quantitativo, mas também, uma diferença qualitativa, por isso podemos falar em modo de produção escravista, feudal e assim por diante. Ainda sobre a interação, que há no modo de produção

Na condição de elementos de uma unidade dialética, as forças produtivas e as relações de produção se influenciam reciprocamente. Contudo, a interação daqueles dois elementos, nos marcos de um mesmo modo de produção, está condicionada a natureza do processo transformativo a que cada um está sujeito; ou seja, ela está subordinada às leis segundo as quais se movimentam as forças produtivas e as relações de produção (Ohlweiler, 1986, p. 46).

Sendo assim, nesta interação, as forças produtivas passam por um processo de mudança mais rápido, pois, como Ohlweiler (1986) nos mostra, o desenvolvimento das forças produtivas, sofrem influência dos avanços técnicos, que se expressam, mais rápida, a partir do crescimento dos “meios de produção com relação à força de trabalho”. Para Colao (2006, p.149)

O mesmo homem que é a principal força produtiva no modo de produção tem uma existência relativamente breve. A tecnologia, em nosso tempo, a cada momento apresenta uma nova face. Posso dizer, dessa maneira, que as forças produtivas são efêmeras.

Ou seja, as forças produtivas estão mais passíveis as mudanças, visto que, o avanço técnico ou tecnológico, impulsiona isto. Já as relações de produção são menos suscetíveis a mudanças, por assim dizer, Colao (2006), usa o termo, “mais sólidas”. Ohlweiler (1986), diz que as relações de produção são inalteradas enquanto aquele modo de produção estiver em vigor, só há mudança nestas relações a partir de “um salto, qualitativamente, negando-se, portanto, dando lugar a um novo tipo de relações

¹⁷ Para saber mais sobre o “ser social”, ver “O modo de produção: Categoria do materialismo histórico”, de Magda Maria Colao, 2006.

de produção” (Ohlweiler, 1986, p. 46), neste caso só acontece quando há um novo modo de produção, e ele reafirma a fala

A interação dialética das forças produtivas e das relações de produção pode, no caso extremo, preparar as condições econômicas, sociais e políticas para a ruptura da crosta das relações de produção que envolvem as forças produtivas num determinado modo de produção. Esta ruptura, se ela chegar a consumir-se, significará o surgimento de um novo modo de produção (Ohlweiler, 1986, p. 47).

Mesmo com toda essa análise sobre o conceito de modo de produção, é fundamental perceber, que o modo de produção é muito mais um modelo, do que o real. Neste sentido, o escrito de Colao (2006, p.150), ao citar Quintanilla (1985, págs. 323-324), nos mostra que o modo de produção é um “objeto-abstrato”, o que “significaria que o modo de produção se apresentaria como uma espécie de modelo para a análise das formações socioeconômicas. Ou seja, que o modo de produção não teria existência real. (Colao, 2006, p. 151).

Sendo assim, ao falarmos de um modo de produção, estamos falando de algo que não é real, mas que serve como um modelo. Esta análise de Colao (2006), se aproxima, de Poulantzas (1971)

O modo de produção constitui um objeto abstrato-formal que, no sentido rigoroso do termo, não existe na realidade. Os modos de produção capitalista, feudal, escravagista, constituem igualmente objetos abstrato-formais, visto também não possuem essa existência. De fato, existe apenas uma formação social historicamente determinada, isto é, um todo social – no sentido mais vasto – num dado momento de sua existência histórica. (Poulantzas, 1971, apud MANGOLIN, 2010, p.09)

Partindo deste ponto, notamos que o modo de produção é um “objeto abstrato-formal”, que nos ajuda, por servir como modelo. Se o modo de produção é um modelo abstrato, o que há de concreto na análise de uma sociedade? Mangolin (2010) aponta, que as formações sociais são “objetos reais-concretos”. É relevante perceber que, segundo o autor, não há um modo de produção puro, mas que há um modo de produção dominante que coexiste com outros modos de produção. Essa informação é importante, visto que, quando se fala em modo de produção escravista, este modo ou modelo abstrato, é o dominante em um determinado período, mas que coexiste com outros modos de produção. Neste sentido, para Mangolin (2010, p.10),

ainda que tratando de formações sociais concretas, a identificação dos vários modos de produção continua a ser uma operação teórica, ou seja, nunca é demais lembrar que essa classificação auxilia a elaboração teórica e serve para fins de análise de uma formação social qualquer, mas que esses modos de produção representam, na realidade, uma única e mesma coisa: uma formação social concreta e sempre singular.

Diante destas colocações, em que o modo de produção é um modelo abstrato, e as formações sociais, são objetos concretos. O conceito a ser trabalhado aqui é o do escravismo, que não é, necessariamente o modo de produção escravista, pois, trata das formações sociais, ou seja, de um objeto concreto da realidade. Neste ponto, então, o que seria o escravismo? Este conceito, escravismo, se insere no conceito de modo de produção escravista, mas na sua forma concreta, visto que o modo de produção é o abstrato. Logo, falar de escravismo, é analisar uma sociedade onde, uma classe social, detém o monopólio das condições materiais e pessoais da produção. Além disto, este grupo tem o monopólio da propriedade, da burocracia e da criação das leis, e que, as relações sociais são pautadas entre o senhor (dono) e o escravo (propriedade), apesar de existirem outras relações sociais.

1.4 O escravismo na história: do patriarcal ao colonial

Como nossa ideia é analisar, também, o conceito da escravidão antiga no livro didático, achamos por bem, fazermos uma discussão sobre conceito escravismo patriarcal e antigo, mostrando como essa instituição se configurava na Grécia e Roma antiga para nos dar o suporte para as análises posteriores.

Primeiro, é relevante percebermos como os gregos entendiam por escravidão e escravos. Cardoso (2003) mostra que, esse povo usava o termo *douleia* ou *doulos*¹⁸ para se referir a “escravidão” e a “escravo”, respectivamente. Tanto para o que o autor nomeia de “escravidão-mercadoria”, quanto as formas de trabalho compulsório. Neste sentido, seguindo os escritos do historiador brasileiro, apesar de o escravo estar associado a ideia de mercadoria, uma propriedade, os gregos tinham uma concepção

¹⁸ Finley (1991), faz uma ressalva quanto a tradução da palavra *doulos* para escravo. O autor cita que Lauffer, no Congresso de História de Estocolmo, mostrou que esta palavra grega não pode ser traduzida como “escravo”, pois, o termo escravo, remeteria a escravidão moderna.

que o indivíduo escravizado era um ser humano, que poderia ser negociado, sem que o cativo pudesse escolher o seu destino, o seu senhor é quem decide que futuro caberia a sua propriedade. Diante do que estava exposto, este indivíduo – escravizado – apesar de poder constituir família, esta, não teria base legal. Juridicamente, o escravo, tinha um amparo extremamente limitado, quando não, penoso.

Sendo assim, Mario Maestri (1986), nos mostra que durante os tempos homéricos¹⁹, a forma de organização dos gregos era pautada no ambiente rural, cuja unidade básica eram os *oikos*²⁰, e, a terra era dominada pelos “deuses”. Foi só no final do período homérico (meados do século VIII a.C.), com o processo de privatização da terra, que a escravidão se tornou um “elemento imprescindível – ainda que não fosse exclusivo – da força de trabalho dos *oikos*” (Maestri, 1986, p.17). O trabalho destes indivíduos, que eram escravizados, estava geralmente associado ao campo ou ao artesanato, as mulheres, aos serviços domésticos. Segundo o autor, essas propriedades eram pequenas, não passando possivelmente, de 20 hectares, e que geralmente produziam os mesmos produtos. A restrição dos meios de transportes impossibilitava um comércio de longa distância, logo, não havia uma agricultura voltada para a exportação, mas para atender as necessidades internas e um pequeno excedente, que era geralmente comercializado para pagamento de trabalhadores temporários. Neste cenário apresentado, Mário Maestri (1986), nos mostra que

Nesta produção multifacetada não havia lugar para monocultura mercantil ou para atividades voltadas principalmente para o comércio. A esfera de produção natural *oikos* dominava nitidamente sobre o mercantil. A exploração do escravo era limitada pelo caráter familiar da produção. Trabalhando lado a lado senhor e escravo, criavam-se entre ambos os laços de simpatia e solidariedade...O escravismo homérico assumiu um caráter patriarcal.” (Maestri, 1986, págs.18-19).

Aqui chegamos a um dos elementos que nos ajuda a definir o conceito do escravismo patriarcal. Para Maestri (1986), esse conceito se fundamenta onde as

¹⁹ Importante ressaltar, que a periodização utilizada sobre a Grécia antiga nesta dissertação, está ligada a uma percepção, mais tradicional, onde a História grega é dividida em cinco períodos: Período Pré-homérico, também pode ser conhecido como civilização micênica (séc. XX a.C. ao séc. XI a.C.); Período Homérico (séc. XI a.C. ao séc. VIII a.C.); Período Arcaico (séc. VIII a.C. ao séc. V a.C.); Período Clássico (séc. V ao séc. IV a.C.); e o período helenístico (séc. IV a.C. ao séc. II a.C.).

²⁰ Os *oikos*, segundo Maestri (1986), eram unidades agrárias quase (autossuficiente) quanto a produção e o consumo, estas havia um chefe ou amo. O trabalho nestas unidades, eram feitos por familiares, dependentes e escravos. O foco econômico era pautado na agricultura, pastoreio e no artesanato. Para saber mais ver obra de Mario Maestri, Breve história da escravidão; Mercado aberto; Porto Alegre, p.15, 1986.

relações de produção escravistas são voltadas para atender as necessidades de um ambiente mais doméstico ou familiar, e, de poucos escravos. Não que o escravismo patriarcal, se refira somente aos escravos domésticos, aqueles que trabalham nos afazeres da casa, mas que a sua força de trabalho, geralmente ligada as práticas do campo (agricultura, criação de animais), não está voltada para atender o mercado externo, ou seja, uma economia mercantil atrelada a monocultura, e sim, para as necessidades familiares. Sendo assim, o autor nos mostra que esses escravos eram integrados ao grupo familiar, e que os “laços de simpatia e solidariedade”, poderiam trazer um certo respeito por parte do amo ao escravo, atribuindo-lhe maiores responsabilidades. Paul Veyne (1990) ainda complementa o conceito, lançando outras luzes sobre a escravidão patriarcal. Para esse historiador, essa instituição “foi uma estranha relação jurídica, induzindo banais sentimentos de dependência e de autoridade pessoal, relações afetivas e pouco anônimas” (Veyne, 1990, p.62). Encontramos nesta fala, elementos que corroboram com a definição dada por Maestri, apesar do historiador francês, chamar as relações afetivas de “sentimentos banais”. Diante disto, como estes indivíduos que perderam sua liberdade, eram integrados ao grupo familiar. Maestri (1986) nos mostra que, na captura destes indivíduos, se priorizava mulheres e crianças, por se entender ser mais fácil para se integrar ao ambiente familiar. Mas quando é que o escravismo deixa de ser patriarcal? Quando é que o escravismo antigo vai se tornar dominante? O que caracteriza uma sociedade ser escravista?

Moses Finley (1991), vai lançar algumas luzes para nos ajudar a responder essas questões. Para ele, não são os números, ou seja, a quantidade de escravos, que determinam se a sociedade é ou não escravista. No olhar dele, é falso o pressuposto de que números exorbitantes de escravos, torna uma “sociedade escravista”, assim como um número reduzido de cativos retiraria esse estigma. Isso fica evidente quando o autor nos mostra que, o número de escravos greco-romanos era menor que o dos Estado Unidos até o século XIX, mas, em contrapartida, a escravidão durou muito mais tempo nas civilizações da antiguidade clássica do que na americana. Se não são os números de escravos que explicam uma sociedade ela ser escravista, o que seria, então? Finley (1991), fundamentando em I. Hahn, nos mostra que, tanto na Grécia, quanto em Roma, para que o escravismo pudesse se tornar um modo de produção dominante, são elencadas três condições. A primeira é, em um mundo essencialmente rural, a concentração da terra nas mãos de um grupo,

em que haja uma força de trabalho permanente e, exigindo uma mão de obra que ultrapasse o âmbito familiar. A segunda condição seria “o desenvolvimento de bens de produção e mercado para venda” (Finley, 1990, p.89), que não necessariamente exija uso de moeda. E a terceira, é a inexistência de mão de obra interna permanente, o que obrigaria recorrer ao trabalho estrangeiro.

Partindo do que foi exposto sobre essa transição, patriarcal para o escravismo antigo, Maestri (1986), afirma que, o escravismo grego só teve seu primeiro desenvolvimento entre o período arcaico e o período clássico²¹. Este primeiro desenvolvimento está associado a um conjunto de fatores ocorridos no final do período homérico. Alterações econômicas²² ocorridas no mundo grego durante essa fase, provocaram transformações sociais, além do advento das cidades-estados, tão emblemáticas durante os períodos posteriores. A *pólis* passou a ser o centro do mundo grego, apesar disso, Maestri (1986) nos diz que, se mantinha relativamente imutável, e que apesar do florescimento do espaço urbano, foi o mundo rural que dominou a Grécia, pois, a posse da terra, exclusividade dos cidadãos, sempre foi vista como “a base da riqueza social”. Teria sido neste momento, na periferia urbana grega, que se desenvolveu uma agricultura mercantil, especializada, intensiva e orientada para o mercado. É importante lembrar que, apesar desta mercantilização, as dificuldades nos transportes, como já mencionamos anteriormente, limitava essas práticas econômicas. Foi neste contexto, entre o período arcaico e o clássico, que a escravidão grega assumiu uma “nova essência”, segundo Maestri (1986). O historiador, compreende que, apesar da mudança do escravismo patriarcal para o escravismo antigo, dois pontos devem ser considerados. O primeiro ponto é, o escravismo patriarcal não desapareceu da Grécia, coexistiu, pelo menos por um período, com o escravismo antigo, principalmente nas regiões mais distantes das áreas mercantilizadas, onde os *oikos* eram preponderantes. O segundo ponto se refere ao escravismo antigo, que para o autor, apesar de todas as mudanças econômicas vividas no mundo grego, ou em parte dele, a escravidão só vai ser um modo de produção preponderante em Roma. Para Finley (1991), a escravidão antiga, como sistema dominante, aconteceu apenas em parte das regiões centrais da Grécia, Itália e Sicília, ou seja, falar em escravismo antigo, é falar de algo específico a apenas a partes destas civilizações citadas. Importante essa fala, pois quando pensamos no

²¹ Ver nota de rodapé nº20.

²² Para saber mais, ver Maestri (1986), págs. 18-19.

escravismo antigo, é comum fazermos uma associação de que esse sistema vigorou em todas as partes do mundo clássico (Grécia e Roma), seja no campo ou no espaço urbano, de forma indistinta. A análise feita pelo historiador norte-americano, descontrói essa impressão.

Ainda discutindo essa transição do escravismo patriarcal para o escravismo antigo, ou modo de produção escravista. Ciro Flamarion Cardoso (2003) revela que essas condições ficariam evidentes em Atenas por volta do século VI a.C. Segundo ele, foi neste período, a região da Ática²³ desenvolveu condições propícias para o estabelecimento do escravismo antigo, pois, foi nesta fase que houve sinais de aumento populacional e uma concentração de terras nas mãos dos eupátridas²⁴, surgimento de uma urbanização e o desenvolvimento das relações mercantis. Além destas, o autor evidencia as reformas feitas por Sólon (594 a.C.), como aquelas que teria posto o fim da escravidão por dívidas. Como o camponês não podia mais ser escravo, pois, o seu novo *status* era de cidadão, e diante da necessidade de os grandes proprietários em ter uma mão de obra permanente, pois, havia uma recusa dos homens livres de poucos recursos no trabalho permanente ou prolongado, optando pelo trabalho assalariado com tempo já estipulado, pois

Como não se desenvolvera na antiga Grécia a noção abstrata de “força de trabalho”, de fato o que o trabalhador se via vendendo ao aceitar um trabalho remunerado era uma parte de si mesmo – e não deixaria de perceber a analogia com um escravo. O passado lhe mostrava, além disto, o perigo de que, com o tempo e ao sabor das circunstâncias, obrigações no início contratuais cedessem o lugar a uma verdadeira situação de dependência sob coação. (Cardoso, 2003, p. 61)

Neste cenário intensificou a escravidão, tornando-o um modo de produção escravista. As reformas proibiram escravizar atenienses, apesar de haver algumas exceções, como em alguns casos, libertos poderem voltar a ser escravos, ou crianças abandonadas poderiam, em algumas situações, correr risco do cativeiro. Mesmo assim, segundo Cardoso (2003), a maioria dos escravos vinha de fora, de outras *pólis*, ou dos “bárbaros²⁵”, ou da reprodução endógena. Nesta linha de raciocínio, a maioria dos escravos chegava na Grécia através das guerras, estas poderiam ser,

²³ Região que fica a cidade de Atenas. A península da Ática tem sua projeção para o mar Egeu.

²⁴ Eupátridas, também conhecidos como “bem-nascidos”, era o grupo que detinha a posse das terras em Atenas antiga.

²⁵ Entendido aqui, como todo povo que não falava grego.

entre gregos, ou guerra entre os povos bárbaros. Além das práticas como pirataria e o tráfico de escravos. Esta última, o historiador brasileiro, mostra que esta relação se dá entre a captura e a venda, afirmando sua importância, pois, os exércitos não conseguiriam manter um grande contingente de inimigos presos, alimentando, alojando e transportando. Sendo assim, os exércitos eram geralmente acompanhados por mercadores de escravos que se encarregavam de comprar os prisioneiros e transportá-los para os mercados de escravos.

Maestri (1986), ainda analisando o escravismo antigo, faz um paralelo com o escravismo colonial. Para ele, as condições do escravo na colônia eram mais penosas que o escravismo antigo. Na Grécia, as condições do escravo eram difíceis, mas as limitações da economia escravista do período, impediam que estes fossem explorados nos mesmos níveis dos escravos das colônias americanas, logo, o seu cotidiano seria menos penoso. Outra diferença elencada, é em relação à quantidade de indivíduos que eram explorados nas plantações. Maestri (1986) aponta para uma quantidade relativamente pequena de escravos que eram utilizados nas áreas agrícolas. Em parte, por um lado, pelo fato das propriedades, de forma geral, não serem tão extensas e as “fazendas” estarem dispersas, por outro,

O porte das explorações, o nível de desenvolvimento das técnicas, dos implementos produtivos e dos transportes impediam a utilização de grandes equipes de escravos intensamente feitorizados. O habitual na agricultura mercantil grega era o uso de pequenos grupos de escravos especializados, dirigidos pelo proprietário ou por um preposto” (Maestri, 1986, pág.21)

No caso da cidade de Esparta, é importante ressaltar que a base da mão de obra não era escrava. Para Finley (1991), os hilotas²⁶ não eram escravos e sim o que ele denomina de “dependentes coletivos”. Na perspectiva do historiador,

uma população inteira (ou várias) submetida à dependência, enquanto os escravos, por dívida ou não, eram submetidos individual e separadamente.

²⁶ Ciro Flamarion Cardoso (2003) mostra que, os hilotas eram os lavradores que ocupavam a Lacônia (região que está localizada na península do Peloponeso, na Grécia, também conhecida como Lacedemônia, cujo principal rio da região é o Eurotas e a capital, Esparta), antes da dominação dórica. Estes, se tornaram dependentes a partir da dominação realizada pelos espartanos por volta do século VII a.C. Como o autor afirma, os hilotas viviam em grupos familiares, tanto na Lacônia como na Messênia (região vizinha a Lacônia), ocupando lotes de terras, entregues aos esparciatas (indivíduo com cidadania plena em Esparta). Estes indivíduos “deviam entregar ao senhor do lote onde viviam a *apophora*, uma renda em produtos que [...] correspondia à metade das colheitas” (Cardoso, 2003, p. 63), assim como, realizar outras obrigações relacionadas ao serviço doméstico, trabalho artesanal, entre outras ligadas a aspectos da vida cotidiana, de cujo trabalho, dependiam os esparciatas.

Essa distinção é válida tanto para as centenas de milhares de escravos vendidos por Júlio César, quanta para os carregamentos de escravos africanos trazidos para as Américas: seu destino era individual, não coletivo. (Finley, 1991, p.73)

A partir da citação, percebemos que Finley (1991) entende que os hilotas não poderiam ser considerados escravos pelo fato do destino destes ser de forma coletiva, e não de forma individual. Essa individualização do destino, dentro desta perspectiva, estabelece elementos que impede de enxergarmos os hilotas como mão de obra escrava. Para reafirmar seu ponto, o autor exemplifica essa questão, nos mostrando o caso da libertação dos hilotas messênios pelos tebanos após a vitória sobre Esparta na batalha em Leuctra (371 a.C.). Segundo ele, a libertação não ocorreu individualmente, mas “*en bloc*”, ou seja, foi a comunidade na totalidade, e não apenas alguns indivíduos que tornaram libertos, além de que estes foram aceitos como uma comunidade devidamente grega. Entendemos que essa libertação está ligada a uma libertação das obrigações que este grupo tinha com os espartanos, e não ao fim do *status* de ser uma propriedade, pois os hilotas não eram vistos como tal. Podemos enxergar aqui, também, parte da ideia de Pétré-Grenouilleau (2009), sobre o que caracterizaria um escravo como um “estranho”. Sendo assim, ao serem aceitos como comunidade grega, é mais um elemento de distinção dos hilotas dos escravos, pois, os primeiros, não seriam “estranhos” para a comunidade. A análise do historiador norte-americano sobre esta questão, não se resume apenas a este ponto. Ele nos mostra que, todas as categorias relacionadas ao trabalho compulsório, excetuando o trabalho escravo, possuíam algum direito, mesmo que restrito, a propriedade, assim como, direitos ligados a casamento e a lei familiar. Estes direitos traziam consequências, entre elas a reprodução. Para Finley (1991), os hilotas, assim como outras categorias, clientes em Roma, por exemplo, se reproduziam automaticamente, diferente dos escravos, não necessitando do que ele batiza de “reforço externo”. Outro ponto abordado, é o fato destes serem, geralmente, temidos pelos senhores enquanto grupo ou “comunidade submetida”.

Tudo que foi apontado até aqui, sobre essa nova “essência” da escravidão, a partir do olhar de Mário Maestri (1986), ou, o surgimento do modo de produção escravista para Moses Finley (1991), se refere ao escravo rural, aquele que está vinculado a terra ou que estava ligado a cidades sem tanto apelo a uma economia mercantil, mas tem elementos que podem ser aplicados a escravidão urbana. Diante

deste cenário, como se configurava a escravidão no espaço urbano grego? Na análise feita por Maestri (1986), ele nos diz que, eram poucas as atividades urbanas onde os escravos não eram utilizados. Principalmente quando nos referimos as grandes cidades “comerciais”. Nas cidades cujo comércio não era tão desenvolvido, vão predominar as relações que discutimos anteriormente.

A compra de escravos nas cidades, seja para explorar ou para alugar para o estado, que neste caso, trabalhavam como “funcionários públicos”, principalmente em Atenas, era comum. Estes, tinham uma liberdade de movimento bem ampla, inclusive poderiam morar de forma independente. Segundo Maestri, a condição de vida do escravo urbano poderia variar conforme as condições de posses do amo, do seu talento e das tarefas o qual ele era designado, sendo os que trabalhavam nas minas, os que tinham as condições mais precárias de existência.

Maestri (1989) também nos conta que, apesar de o escravo grego ser visto como uma mercadoria, esse tinha alguns direitos como o “pecúlio”²⁷, a participação no culto da ‘família’ do senhor etc.” (Maestri, 1989, p.23). Poderia recorrer à justiça, se fosse representado pelo amo, não poderia ser morto ou ser gravemente ferido e havia limitações dos castigos sofridos. Fazendo um paralelo, as condições destes, não eram muito diferentes de um grego pobre. No que tange ao pecúlio, ou seja, os recursos que os escravos poderiam guardar, o autor afirma que foi de grande importância, quando falamos no escravismo greco-romano, pois, permitia, desde que não comprometessem os bens senhoriais, que o escravo que trabalhasse no comércio ou atividades afins, podendo assim, com este recurso, comprar sua alforria. Este, quando era alforriado, se tornava um *meteco*, um “estrangeiro”, tendo ainda, algumas obrigações com o seu antigo senhor.

No caso do escravismo em Roma, Maestri (1986) nos mostra que, durante a monarquia²⁸, não foi de grande importância. A terra explorada em pequenos lotes, geralmente utilizada pelos patrícios e seus familiares, quando muito, eram auxiliados por clientes e assalariados. Foi durante o período republicano (509 a.C. a 27 a.C.), que o escravismo passou a ganhar uma importância maior, os motivos para tal, estão elencados, segundo o historiador, em dois fatores. O primeiro foi o fim da servidão por

²⁷ Cardoso alerta que, o termo tem origem romana e que na Grécia, essa instituição não tinha sido juridicamente definida. Para saber mais, ver Cardoso, 2003, p. 55.

²⁸ Importante ressaltar que estamos utilizando uma divisão tradicional da História romana. Esta é dividida em: Monarquia (753 a.C. – 509 a.C.); República (509 a.C. – 27 a.C.); e o Império (27 a.C. – 476 d.C.)

dívida (326 a.C.), o segundo, o expansionismo militar, que auxiliou no processo de substituição do camponês pobre pelo escravo. Neste cenário, as guerras de conquista serviam como principal forma de abastecimento de escravos em Roma, visto que, os inimigos derrotados acabavam por suprir o próspero mercado no Mediterrâneo. Além dos escravos adquiridos por conquista, o crescimento vegetativo desta população escravizada, “nos primeiros tempos e últimos tempos do escravismo romano” (Maestri, 1986, p.31) também contribuiu para a reprodução deste tipo de mão de obra. A importância desta reprodução foi tal, que, no final do império romano, quando havia escassez de trabalhadores, chegou-se a proibir “que a família de cativos fosse separada, quando de uma venda” (Maestri, 1986, p.31), tudo isso com a intenção de facilitar a reprodução.

Para Veyne (1990), as guerras de conquista, e, o tráfico de escravos, só forneciam uma pequena parte da mão de obra servil. Segundo ele, a maior parte dos escravos vinha do que ele no de “rebanho servil”, além “do abandono de crianças e da venda de homens livres em condição de cativo” (Veyne, 1990, p. 62). Importante ressaltar, no que tange a reprodução dos cativos, o historiador francês alerta que, a escravidão romana é matrilinear, como fica evidente na fala “os filhos das escravas, quem quer que seja o pai, eram propriedade do senhor” (Veyne, 1990, p.62), ou seja, é o *status* da mãe que definia o do filho. Além disso, a narrativa do autor nos mostra que, o enjeitamento, o abandono do filho, era prática comum, principalmente entre os mais pobres, mas não só entre eles. Diante de precárias condições financeiras, muitos vendiam os recém-nascidos para traficantes, assim como era comum adultos se venderem para não morrerem de fome.

Mesmo considerando a importância das guerras expansionistas para a escravidão romana, Finley (1991) nos revela que estas, contribuíram para formar as bases para as grandes propriedades rurais e todas as suas consequências. Logo, não explicaria a origem da escravidão em Roma, “mas o caráter específico da sociedade escravista romana” (Finley, 1991, p. 87), e, assim como próximo a Veyne (1990), entende que as guerras e as conquistas contribuíram para a manutenção e estabelecimento desta sociedade escravista referida, mas que estas não foram “condição necessária (ao menos não diretamente) nem, por certo, condição suficiente” (Finley, 1990, p. 88). Com esta fala, percebemos que, apesar da importância das guerras expansionistas, a manutenção da quantidade suficiente de cativos dependeu

de outros fatores. Neste caso ele fala que a demanda precederia a oferta por escravos.

Ciro Flamarion (2003) também partilha da ideia de que a escravidão em Roma se tornou um modo de produção importante, entre os séculos III a.C. e o século III d.C., ou seja, sua importância se iniciou durante a República romana e se estendeu até o Império. Importante ressaltar que, segundo Maestri (1986), durante o período compreendido entre os séculos IV a.C. e o século III a.C., o escravismo em Roma, teve um caráter patriarcal, para só depois surgir o que ele batiza de “produção escravista pequeno-mercantil”. Seguindo o raciocínio de Flamarion, para ser possível essa transição, o autor usa como referência a fala de Finley, já abordada anteriormente, sobre quais condições necessárias para o escravismo antigo se torne fundamental. O autor nos mostra que a concentração de terras, urbanização e uma produção mercantil em Roma, datam de antes do século III a.C., no mais tardar, no início do século III a.C. Neste período, já teriam ocorrido as primeiras disputas “em torno das *ager publicus*²⁹”. Nas grandes propriedades, o historiador revela que, trabalhavam clientes e escravos, principalmente por dívidas, chamada em Roma de *nexum*. Maestri (1986) faz uma observação importante quanto a essa propriedade romana. Para ele, o escravismo não estava assentado nos latifúndios, e sim na pequena e média propriedade escravista e que essa realidade nunca foi ultrapassada. Os motivos para tal, seriam basicamente dois. O primeiro está ligado ao que ele fala de um “caráter natural da sociedade antiga”, neste caso, a romana. O segundo, o fato dos romanos não terem conseguido desenvolver um sistema de transporte eficiente que pudesse transformar a produção pequeno-mercantil em mercantil. Sendo assim, “a produção escravista deu espaço para à produção feudal e não para empresas agrárias produzindo para o mercado e trabalhando com centenas de escravos, como a escravidão americana” (Maestri, 1986, p. 42).

As considerações feitas aqui nos mostraram duas das três condições elencados por Finley (1991), para que o escravismo antigo se torne fundamental, neste caso, para os romanos. A concentração de terras nas mãos de determinado grupo, o advento de uma economia mercantil, faltando a última, que neste caso é a escassez de mão de obra. A última condição, segundo Cardoso (2003) surgiu, com a

²⁹ Segundo Cardoso, as *ager publicus* eram “terras do Estado romano, aberta em princípio ao usufruto dos cidadãos por arrendamento, mas de fato monopolizadas pelos ricos, em especial pela nobreza senatorial (*nobilitas*)...” (Cardoso, 2003, p. 68)

lei de Poetelia Papira 326 a.C., fruto da luta entre patrícios e plebeus, acabando com a escravidão por dívidas. O fim deste tipo de escravidão, teria aumentado, de forma gradativa, a quantidade de escravos e a concentração fundiária. Para fundamentar seu raciocínio, o Ciro Flamarion (2003) afirma que, assim como em Atenas, os camponeses livres do *nexum*, sendo agora cidadãos ou soldados, não trabalhariam em caráter permanente para outros, além de passarem a reivindicar acesso à propriedade fundiária. Essa recusa ao trabalho permanente, devido a condições já citadas anteriormente, vai provocar uma falta de mão de obra, intensificando a escravidão de estrangeiros, seja pela guerra ou pelo comércio.

Mostramos até aqui, as condições que nos ajudam a entender como o escravismo ele passa a ter predominância na civilização romana. Mas é importante ressaltar que, esse evento não se deu em toda a extensão de Roma, apenas em regiões da península itálica, na Sicília e em algumas províncias do império romano, logo o escravismo romano não foi “universal”, pois, “o Império Romano era uma unidade político tributária, mas não uma unidade econômico-social. Caracterizava-o uma multiplicidade de formas econômico-sociais heterogêneas, sob um único governo” (Cardoso, 2003, p. 68).

Sabemos, portanto, por tudo que foi apresentado até aqui, que ao escravismo se faz valer a partir da República Romana, pelos motivos citados por Maestri (1989) e Cardoso (2003). No que tange a heterogeneidade deste sistema, Finley (1991), tem uma visão que se aproxima da concepção defendida por Ciro Flamarion (2003), quanto a ideia de que o escravismo não ocorreu de forma homogênea em toda Roma antiga, para ele

Sociedades escravistas, ao contrário de sociedades nas quais há escravos, não existiam, portanto, em todas as regiões que viriam a compor o Império Romano. O que encaramos como uma unidade política: e, em certo sentido, cultural, não era *ipso facto* uma unidade econômica ou social.[...] um relato do desenvolvimento da *escravidão* greco-romana deve, portanto, restringir-se, ao menos inicialmente, às áreas centrais da Grécia, Itália e Sicília. (Finley, 1991, págs.81-82).

A fala de Veyne (1990), também tem semelhanças com essa assertiva, principalmente quando se fala da escravidão nas zonas rurais.

[...] e não é verdade que a sociedade romana repousa sobre a escravidão; o sistema da grande propriedade cultivada por bandos de escravos foi, aliás, peculiar a certas regiões, sul da Itália ou Sicília: o escravagismo não é um

traço essencial da Antiguidade romana mais do que a escravatura no sul dos Estados Unidos antes de 1865 constitui uma característica do Ocidente moderno. (Veyne, 1990, p. 63)

As falas de Finley (1991), Veyne (1990), assim como a de Ciro Flamarion (2003), nos revela a heterogeneidade da localização do escravismo antigo romano, assim como o grego, restrito a apenas algumas áreas romanas.

A partir dessas discussões iniciais, é importante pensarmos como os romanos enxergavam o escravo e quais eram suas funções na sociedade. Veyne (1990) nos mostra que escravidão antiga, neste caso a romana, não tem uma origem étnica, ou seja, essa instituição não estava restrita a um povo ou a um grupo social, tanto os romanos, quanto os gregos não faziam distinção quanto aos povos escravizados, diferente, por exemplo, o modelo que foi implantado nas Américas.

Para os juristas romanos, conforme apontado por Finley (1991), o escravo seria *dominium* de outro, ou seja, uma propriedade de outra pessoa. Propriedade, pois, os direitos do senhor sobre os escravos eram totais. Como fica evidente nesta fala

O escravo, como tal, sofria não apenas uma "perda total do controle sobre o seu trabalho" mas também do controle sobre sua pessoa e personalidade: o que há de único na escravidão, repito, é o fato de o próprio trabalhador ser uma mercadoria, e não meramente seu trabalho ou força de trabalho. Além disso, essa perda de controle estendia-se infinitamente no tempo, até seus filhos e os filhos de seus filhos – a menos que, por um ato novamente unilateral, o proprietário rompesse essa corrente através de uma manumissão in condicional. (Finley, 1991, p. 77)

Percebemos que na fala de Finley (1991), podemos detectar elementos que enquadram o conceito de escravo proposto por Gorender (2016b), como vimos anteriormente. Maestri (1986), ao abordar essa concepção, afirma que os escravos eram um *instrumentum vocale*, um instrumento portado de voz, o que corrobora com a ideia do escravo enquanto uma propriedade. Como uma propriedade, o escravo é visto, pelos romanos, como um inferior e essa inferioridade é entendida, como natural, como nos diz, Veyne (1991, p.62)

Sendo um bem que se possui, um escravo é um inferior. E como essa inferioridade de um homem faz de outro homem seu proprietário, um chefe, esse amo, seguro de tal grandeza, a consagrará considerando natural a inferioridade do escravo.

Essa inferioridade por natureza, que Veyne (1990) fala, não era só na relação pessoal – senhor e escravo -, mas também, jurídica. Apesar de sua inferioridade, o mesmo autor nos mostra que o escravo não era entendido como uma coisa, mas um ser humano, muitas vezes tratado como “crianças grandes”, ou de “pequeno”, “menino”, mesmo os mais idosos. O argumento usado pelo historiador francês está na ideia de que, mesmo os senhores mais cruéis, impunha aos cativos, um dever moral, neste caso, de ser um bom escravo, de seguir suas obrigações para com o seu senhor e laços de fidelidade. Neste sentido, não se impõe uma moralidade a uma coisa, um animal ou a um objeto. Essa humanização, não distorce a ideia da propriedade, pois para Finley (1991), o escravo apenas seria o que para ele é uma “propriedade peculiar”. No olhar deste historiador, esse debate, do escravo-humano, é inútil, pelo motivo abordado anteriormente.

Se pudemos perceber como os romanos viam o escravo, resta agora, tratarmos sobre qual era a condição e o lugar deste escravo em Roma. Tanto Maestri (1986), quanto Veyne (1990), concordam com a ideia de variação desta condição, ou seja, dependendo das funções exercidas pelo indivíduo, nesta sociedade, sua situação poderia ser pior, ou melhor. Finley (1991, p.83), atenta para

à ideia geral de que determinar o lugar dos escravos numa sociedade não é uma questão de totais numéricos - dada uma quantidade razoavelmente grande -, mas de sua localização, isso em dois sentidos: quem eram seus donos e que papel exerciam na economia e fora dela.

Aqui temos dois pontos, o primeiro é referente a condição do escravo. Este indivíduo tem sua sorte ou a ausência dela, ligada a função que este exerce. Veyne (1990), aponta para condições mais duras vividas pelos escravos rurais, apesar disto, diante da multiplicidade de funções exercidas por estes indivíduos, seu papel poderia ser de um camponês, ou um todo-poderoso administrador. Maestri (1986), faz uma abordagem mais específica quanto as condições dos escravos. Falando sobre os escravos rurais, nos mostra que, os “escravos-pastores” tinham uma conjuntura mais favorável, pois como cuidavam de rebanhos, sua função era mais simples, pois a atividade exigia apenas a vigilância e as caminhadas. Sendo assim, tinham uma relativa “liberdade”. Já os que trabalhavam na agricultura intensiva exercia um trabalho mais árduo e mais longo, em média de 12 horas por dia. Moravam em

habitações mais precárias e comiam parcas refeições. Os que viviam nos *vilicus*, tinham condições mais favoráveis de vida. Já aqueles que viviam nas cidades, ocupavam os mais diversificados ofícios e, também, viviam nas mais diversificadas condições, muitas vezes, estas, dependiam da situação econômica e do poder dos seus senhores.

De um jeito ou outro, estes escravos tinham uma vida própria, como nos mostra Paul Veyne (1990). Para ele, os escravos poderiam, por exemplo, participar de uma religião que não estava ligada ao seu lar. Fora de casa, poderia ser aceito como sacerdote de um culto externo ao ambiente familiar, no caso, se fosse cristão, se tornar um padre. Poderiam participar de eventos públicos, festividades, do Circo, assim como, casar-se. Relevante ressaltar, que apesar de tudo, o limite desta “liberdade” era determinado pelo senhor. O autor ainda aponta, que eles estavam sujeitos aos tribunais domésticos, logo, neste caso, o senhor seria o árbitro das questões que o escravo tenha ou não transgredido. Em casos mais graves, o problema era levado aos tribunais públicos, onde poderiam receber castigos físicos, não aplicados aos homens livres. Apesar destes indivíduos poderem participar destes eventos e muitas vezes ter vínculos com o senhor que poderia chegar a laços, efetivos de amizade, lembremos que o escravo sempre era visto como um inferior, uma propriedade.

Outro ponto importante era que o escravo romano, assim como ao grego, tinha a possibilidade de acumular pecúlio. Maestri (1986, p.39), sobre essa questão, nos diz

O pecúlio, como na Grécia, desempenhou relevante papel no mundo romano: “independizado” economicamente o escravo, dava-lhe autonomia jurídica relativa. O *servus* podia comprar, vender, endividar-se, associar-se a homens livres, gerir um negócio etc. Tudo isto, até certos limites, tendo como garantia o pecúlio sem comprometer os bens senhoriais.

A fala de Maestri, nos revela, com o “independizado”, que o escravo romano poderia trabalhar em atividades remuneradas, o que lhe garantia uma certa independência, mas como o autor aponta, havia limitações para esta. Veyne (1991) também fala desta limitação, neste caso, ele nomeia de “simulacro de liberdade”.

Ainda sobre a condição de escravo no mundo romano, o acesso à liberdade era algo que todos os escravos poderiam almejar, segundo Mário Maestri (1986). Para o historiador, a manumissão poderia ser conseguida de duas formas, pela compra da

alforria ou o senhor poderia conceder a manumissão. No primeiro caso, a sua liberdade era conseguida a partir do pecúlio acumulado, pelo escravo, ao longo de sua vida. Durante o baixo Império, se este fosse um escravo rural, ao conseguir sua liberdade, ele tornava-se um pequeno “arrendatário”. Segundo caso, onde o senhor concede a manumissão, Maestri diz que, essa pode ser feita de duas formas: a primeira é se o dono comunicasse a liberdade do escravo em um banho público, festas ou “*inter amicos*”, neste caso, o liberto teria uma cidadania restrita, não podendo participar de algumas convenções como distribuição de alimentos e práticas como herdar ou testar. Já a segunda forma, é aquela que o dono do cativo liberto seu escravo via testamento ou na presença de um magistrado. Neste caso, o escravo teria uma cidadania mais ampla, não podendo concorrer a cargos eletivos nem das eleições para as magistraturas, mas teriam acesso a alguns direitos, assim como, deveres. Segundo Finley (1991), as evidências apontam ser comum, o senhor retardar a manumissão prometida ao escravo, até que gerasse uma descendência capaz substituí-lo. Os escravos que foram libertos, sejam pela compra da manumissão ou que receberam a alforria do senhor, tinham obrigações para com este, sendo, a obrigação daqueles que compraram sua liberdade, menores que aqueles sendo contemplados pelos senhores.

No que tange o lugar do escravo na sociedade romana, segundo Finley (1991), não havia atividades específicas para os escravos, com raras exceções (serviços domésticos e a mineração) nem atividades específicas para os homens livres, também como algumas exceções (política e no direito). Para o autor,

determinar o lugar dos escravos numa sociedade não é uma questão de totais numéricos - dada uma quantidade razoavelmente grande -, mas de sua localização, isso em dois sentidos: quem eram seus donos e que papel exerciam na economia e fora dela. (Finley, 1991, p.83)

Pela fala de Finley (1991), notamos que o lugar do escravo, na sociedade romana, era estabelecido pelos donos e o seu papel exercido na economia ou fora dela. Abordamos anteriormente, fundamentado no mesmo autor, o fato dos escravos ocuparem a quase totalidade dos espaços do cotidiano romano, seja em atividade produtivas ou não, nas regiões rurais ou urbanas. Os cativos, muitas vezes, dividem os espaços com os trabalhadores livres, até, às vezes, nas mesmas tarefas. Esse contato entre livres e cativos variavam, em escala, ao longo do tempo que durou Roma

antiga. Para o historiador inglês, não são os testes ocupacionais que determinam a localização dos escravos, em Roma. A escravidão se fez presente em todo estabelecimento romano, que exigissem um trabalho permanente³⁰, e ser maior que uma unidade familiar. Sendo assim, os escravos eram predominantes na produção de larga escala, seja no campo ou na cidade, os trabalhadores livres, ocupavam, predominantemente, na agricultura de pequena escala ou de subsistência, assim como, nos pequenos comércios das cidades. Isso gerava consequências, segundo Moses Finley (1991), era dos escravos que provinham “a maior parte da renda imediata obtida com o direito de propriedade pelas elites econômicas, sociais e políticas” (Finley, 1991, p.84). A fala do historiador americano, nos ajuda a entender, o lugar e a importância do escravismo em Roma.

No que tange o conceito de escravismo colonial, analisaremos sua constituição, estabelecendo elementos que o diferem do escravismo antigo, além de aspectos relacionados ao tráfico negreiro, ao “ser escravo” e suas formas de resistências. É importante, também, antes de iniciarmos a discussão proposta, fazermos uma breve análise sobre a historiografia da escravidão no Brasil, no decorrer do século XX, focando em Gilberto Freyre, a escola paulista (1950 – 1970) e a terceira fase, iniciada nos anos 80 do século já citado.

O nosso foco inicial de análise serão os anos 30 do século XX, partindo de Gilberto Freyre. Para Vargas (2013), a obra freyriana entende que a sociedade colonial estava estruturada na lógica da monocultura, do latifúndio e da mão de obra escrava e que nesta estrutura, temos, neste cenário, o surgimento de uma sociedade patriarcal, que girava em torno da casa grande. É desta relação, que *surgiu* boa parte dos aspectos de nossa cultura. Ao falar da relação entre brancos e negros, Gilberto Freyre, na visão de Vargas (2013), nos mostra que havia uma relação harmônica entre o “senhor de engenho” e o escravo. Sendo assim, estas relações perpassavam desde os ambientes domésticos até os públicos, a igreja atuava como mediadora desta relação.

Segundo Palermo (2017), a obra freyriana, foi um marco inicial sobre o estudo da escravidão no Brasil, por vários motivos. O primeiro, é que, sua obra, rompe com

³⁰ Finley (1991) diz que o trabalho permanente era feito por escravo ou por outras formas de trabalho involuntário.

o paradigma racial, pautada em uma pseudociência³¹, e que rondava nas mentes dos intelectuais da época. Para estas interpretações, o atraso do Brasil estava associado ao fato da população brasileira ser predominante preta ou parda. Sendo assim, no olhar destes pensadores, entre eles Nina Rodrigues, Oliveira Vianna e Paulo Prado³², o branqueamento da população brasileira, seria uma das soluções para o atraso do Brasil. O sociólogo pernambucano, ao romper com este preceito e ao analisar o passado brasileiro, coloca a escravidão como elemento central na interpretação do Brasil, além de realizar um estudo incisivo da cultura africana, destaca a importância desta, na formação do povo brasileiro. Logo, a miscigenação não era entendida como uma mácula, ou algo depreciativo, mas como um fenômeno histórico positivo, para o Brasil. Para Proença (2007), Gilberto Freyre, promove uma celebração da mestiçagem e da cultura africana na formação da cultura brasileira.

Ainda, a partir do olhar de Palermo (2017), ele nos mostra que, a interpretação de Gilberto Freyre sobre o nosso passado, foi influenciada pelos instrumentos teóricos-metodológicos, da antropologia cultural. Esse recorte, feito pelo sociólogo, teria possibilitado um olhar mais centrado nas relações entre os grupos sociais no Brasil colonial, neste caso, as que se estabeleciam na casa grande e a senzala, entre o senhor e o escravo. Neste sentido, o conceito de “antagonismos em equilíbrio” é muito caro, na obra freyriana, pois teria possibilitado

enxergar a complexidade nas relações estabelecidas entre senhores e escravos, possibilitando-lhe apreender relações sociais que ora tendiam à aproximação entre tais atores, ora ao afastamento. O sociólogo pernambucano em alusão distanciou-se, pois, das determinações estruturais sobre os atores sociais. (Palermo, 2017, p. 329)

Ou seja, Palermo (2017) nos mostra que este aparato teórico-conceitual, possibilitou o sociólogo pernambucano enxergar a intrincada participação do negro na formação do povo brasileiro e

Freyre conseguiu enxergar diversas nuances que faziam parte da relação entre senhores e escravos, muito embora haja, em Casa-grande & senzala, um enfoque que valoriza mais a aproximação entre senhores e escravos do que as dissensões... (Palermo, 2017, p. 329)

³¹ Para saber mais sobre o tema, ver SCHWARCZ, Lília M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930) – 16ª.Ed. - São Paulo: Companhia das Letras, capítulos 1 e 2, 1993.

³² Para saber mais sobre o tema, ver SCHWARCZ, Lília M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário. – 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, págs. 47 e 48, 2012.

Apesar do rompimento de paradigmas que Gilberto Freyre proporcionou com sua obra, esta, também foi alvo de críticas. Uma delas está ligada ao fato deste autor ter deixado de problematizar, a relação de subordinação que o escravo tinha na sociedade brasileira. Logo, Proença (2007) mostra que, este olhar freyriano, coloca a escravidão dentro de uma perspectiva benigna e “adocicada”. Na análise do sociólogo, o português, é visto como o condutor do processo de colonização tendo os méritos por tal empreitada.

Para Gilberto Freyre, os colonizadores portugueses se adaptaram facilmente ao Brasil, pois não tinha ideia de superioridade racial, o que permitiu que eles se misturassem facilmente com outros povos. O clima também favoreceu o português. (Vargas, 2013, p.8).

Logo, essa miscigenação racial, que ocorreu aqui, deriva da capacidade de adaptação do português, que já convivia, em seu território, com esse hibridismo cultural. Isto teria possibilitado o surgimento uma

“índole bondosa e equânime” do povo brasileiro, gerando uma sociedade de tipo paternalista, configurada como que por uma vasta rede de parentesco, cujo aspecto se tornara preponderante na promoção desse “cativeiro brando”, de relações harmoniosas. (Proença, 2007, p.1)

Esse olhar de Gilberto Freyre, teria contribuído para o surgimento do mito, da suposta democracia racial e de uma “escravidão branda”. No Brasil, as raças convivem de forma harmônica pautada em uma relação de tolerância, amenidades e de sincretismo de crenças. Toda essa relação marcada pelo paternalismo foi mediada pela ação do estado e da igreja. Logo,

as relações sociais entre senhores e cativos no Brasil produziram escravos indolentes, passivos e, acima de tudo, submissos a uma grande família patriarcal. O senhor era visto como camarada e, o escravo, submisso. O resultado dessa visão pode ser resumido no pressuposto vaticinado por Freyre de que esses escravos seriam “talvez mais felizes no Brasil patriarcal do que, quando na África negra, oprimidos por sobas e, sobretudo, maltratados nas próprias tribos: vítimas, por vezes, de tirânicas opressões tribais sob o aspecto de ritos compressores”. (Proença, 2007, p. 2)

Percebemos, pela fala de Proença (2007), como a ideia da escravidão branda e o Brasil colonial como algo melhor para o negro do que a África é reforçada. Para

além dos pontos levantados, Schwarcz (2012) mostra que os conceitos de superioridade e inferioridade, foram mantidos na obra de Gilberto Freyre, assim como as descrições, algumas vezes glamourizadas da violência e de sadismo, da sociedade colonial brasileira. Nas palavras da historiadora, essa relação entre severidade e paternalismo simbolizaria uma espécie de “boa escravidão”, ou uma escravidão branda, como já nos referimos anteriormente. Mas uma das principais críticas ao trabalho do sociólogo, está no fato deste ter feito uma generalização destas relações a partir de casos específicos. Ou seja, sua teoria se fundamenta nas relações desenvolvidas no espaço doméstico, envolvendo os escravos domésticos. Muito diferente era a relação do senhor com os escravos que trabalhavam no campo.

Além de Gilberto Freyre, outros autores, da primeira metade do século XX, discutiram a escravidão no Brasil, como Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda. Falaremos um pouco sobre estes autores. Para Vargas (2013), Caio Prado Júnior, entende que a escravidão está associada a lógica de acontecimentos do século XV, principalmente com as grandes navegações. E que o “descobrimento da América”, faz com que a figura do escravo ressurgja, caracterizando todo o modelo de sociedade colonial no Brasil e impulsionando a colonização. Neste sentido, e segundo Vargas (2013), Caio Prado Júnior, vê a escravidão como algo prejudicial a colônia e que seu único objetivo “era gerar lucros para empresa colonial”. A figura do escravo se fazia presente em quase todas as atividades da colônia. Já Ferrari e Fonseca (2011), em sua análise, nos mostram que para Caio Prado Júnior, a escravidão serviu de base para uma economia mercantil.

Ainda usando como referência a obra de Vargas (2013), Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro *Raízes do Brasil*, faz uma análise da sociedade brasileira dentro de sua dimensão histórica, política, econômica e cultural. Na visão de Vargas (2013), Sérgio Buarque entende que a escravidão acabou por colaborar na criação de uma cultura do “ócio”, e que esta, é, também, uma das características do colonizador português, visto que o português vinha para cá atrás de riqueza fácil, como já tinha conseguido em outros continentes. No entendimento de Sérgio Buarque, o negro foi fundamental para o desenvolvimento econômico dos latifúndios, visto que os índios não haviam se adaptado a lógica de trabalho imposta pelo colonizador. No entendimento de Vargas (2013), Sérgio Buarque Holanda, concordava com Gilberto Freyre, no que se refere a ausência de orgulho de raça, assim como na necessidade

da escravidão no Brasil colonial, e na busca do entendimento da sociedade colonial, fundamentada na relação entre senhor e escravo.

Dentro do que foi mostrado, é importante ressaltar, que estas reflexões não tratam do escravo enquanto indivíduo. A preocupação destes autores, está intimamente ligada a instituição que foi a escravidão. O indivíduo não é o objeto do estudo, mas o todo. Esta preocupação só será validada, a partir dos anos oitenta com uma renovação da visão a respeito do tema.

Entre os anos cinquenta e setenta do século XX, o entendimento sobre a instituição, escravidão, começa a mudar. Segundo Proença (2007), os pesquisadores passaram a revisar a obra de Gilberto Freyre, e questionou-se a “escravidão branda”, tecendo críticas à obra do sociólogo pernambucano. Os trabalhos do sociólogo Florestan Fernandes e da historiadora Emília Viotti da Costa, começam a desconstruir a ideia da escravidão branda, de Gilberto Freyre. A escravidão deixa de ser entendida a partir do viés do “paternalismo” e passa a ser mostrada na perspectiva da força e da violência entre senhor e escravo, e com uma orientação do marxismo, como nos mostram Fertig e Martins (2009, p.11)

Desta forma, se deu a reversão da ênfase no caráter paternal como esquema explicativo da escravidão para o caráter da violência da instituição. Conforme Emília Viotti da Costa, citada por Lara: “O sistema escravista assentava-se na exploração e na violência e recorria à violência para se manter”. Esta visão histórica é marcada pelo referencial teórico marxista estreitamente associado ao conceito de luta de classes, que divide a sociedade escravista em dois polos: senhores e escravos.

Além deste questionamento, está o fato, de Gilberto Freyre, ter feito uma análise, usando como referência a escravidão no Nordeste durante um recorte no espaço/tempo e generalizando para todo o território brasileiro. Outra crítica apontada, está no equívoco metodológico, por ignorar tanto a dinâmica do processo histórico, quanto a historicidade do tema. Como nos mostra Proença (2007, p.2)

De acordo com essa crítica, o sociólogo pernambucano generalizou sua análise, em termos de espaço e de tempo, ou seja, tomou como referência o que ocorrera apenas no nordeste canavieiro e no escravo doméstico, e estendeu sua interpretação para as múltiplas realidades existentes no território brasileiro. Incorre-se, aí, num equívoco metodológico, que ignora a dinâmica do processo histórico e a historicidade do tema em seu devido espaço, tempo e circunstâncias.

Para Vargas (2013), durante a primeira metade do século XX, a grande questão para Caio Prado Júnior e para Gilberto Freyre era a escravidão, sem considerar “o escravo”, ou seja, o indivíduo.

Ressaltamos que as visões de Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre e outros de sua geração não tinham como preocupação o ‘escravo’, o homem ou a mulher escravizada. Eles estavam preocupados com a instituição escravidão. (Vargas, p.11, 2013)

A partir dos anos sessenta e setenta, a temática passou por mudanças na abordagem que podemos chamar de “perspectiva revisionista” segundo Proença (2007). Esse revisionismo foi proposto principalmente pela “escola paulista de Sociologia”, que entre os representantes estavam, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni.

Segundo Palermo (2017), essa nova abordagem no trato do tema, estava pautada na relação entre o senhor e o escravo, mas também, na importância da cultura negra e do negro na formação do Brasil, assim como, o papel do capitalismo internacional. Nesta perspectiva, estes pesquisadores se aproximaram da matriz de Caio Prado Júnior. Isso significa que, a escravidão passou a ser pensada como uma estrutura fundamental, no processo de acumulação de capitais, ou seja, a escravidão estava intimamente ligada ao capitalismo. Logo, a teoria marxista forneceu as bases para a análise destes pesquisadores. Neste sentido, se Gilberto Freyre buscou mostrar a aproximação dos senhores com os escravos e vice-versa, a “escola paulista de sociologia”, procurou pautar o afastamento entre os dois grupos. Ao adotarem esse posicionamento, fica evidente o posicionamento político destes pesquisadores. O intuito era o de combater as injustiças sociais, assim como o racismo.

Para Proença (2007), a perspectiva revisionista trabalha em dois enfoques: da coisificação do escravo e na resistência e heroísmo do escravo. O enfoque na coisificação do escravo, era pautada na narrativa nas violências e nas condições extremamente duras da vida do escravo. Esse sofrimento era de tal forma, que os escravos perderam sua capacidade de se enxergar enquanto sujeitos atuantes, perdendo, até a sua “capacidade de forjarem os laços básicos dos seres humanos – os laços familiares.” (Proença, 2007, p. 2). Neste sentido, o escravo apenas reproduzia os valores que não eram deles, mas do senhor, contribuindo assim, para a sua despersonalização. Nesta perspectiva, a única forma de negar o *status* de coisa

era a partir da revolta e de gestos de desespero. Dentro desta visão Fertig e Martins (2009), nos fazem um alerta

a ênfase na mercadorização e coisificação do escravo, a ponto de dizer que este se percebia como coisa, acaba por destituí-lo também da própria condição de agente histórico, tornando-o então, como queria a historiografia tradicional, dócil e submisso. (Fertig e Martins, 2009, p.12)

O segundo enfoque, da “perspectiva revisionista”, para Proença (2007), que tem como expoentes Clóvis Moura, Luís Luna, Décio Freitas, contesta a visão do escravo submisso e foca na ideia da resistência e heroísmo. Para o autor, este foco acaba por criar “mitos” e que o “escravo-coisa” cede espaço para o que ela vai chamar de “escravo rebelde”. Dentro desta visão, os atos de rebeldia são entendidos como atos de bravura, e que a relação que antes era “senhor camarada/ escravo submisso” acaba sendo substituído por “senhor cruel/ escravo rebelde”. Sendo assim, o autor nos diz

a ideia de que as práticas de resistência por parte dos negros eram a única maneira de demonstrar reação às lógicas senhoriais e o modo para se afirmarem como pessoas humanas, sujeitos de sua própria história (Proença, p.3, 2007)

Ainda segundo Proença (2007), esses pesquisadores entendiam que, a negação do regime escravista, estava intimamente ligada a criação dos quilombos, que era entendida, como uma “sociedade alternativa livre”, marcada pelo isolamento e pela marginalização. O autor nos mostra ainda que

não são considerados, em tal abordagem, um comportamento político e uma lógica de poder específicos do escravo rebelde, que pudessem desembocar em transformações sociais, ou seja, teria havido uma incapacidade dos quilombolas, por exemplo, de propor a destruição do regime escravocrata como um todo. Não são investigados, nesta perspectiva, os sentidos que o próprio escravo conferia a suas ações. (Proença, 2007, p.4)

Ou seja, a escravidão é analisada ainda na perspectiva da instituição, não do escravo. Os aspectos próprios do escravo como sua cultura e suas particularidades não foram considerados. Palermo (2017) afirma que, esse olhar sobre a escravidão, feito pelos revisionistas, não ficou a salvo das críticas. Para o autor, assim como Gilberto Freyre, a obra destes pesquisadores está pautada, também em uma excessiva generalização

(reducionismo) da realidade, por isso, não conseguiu compreender as relações complexas entre as classes. Outro ponto levantado, foi a excessiva preocupação com

o condicionamento do Brasil em relação aos movimentos macroestruturais derivados da exploração do capitalismo colonial, esses pesquisadores acabaram considerando a ação social dos negros semoventes. (Palermo, 2017, p. 337)

A crítica, neste caso, estaria no fato destes sujeitos históricos estarem condicionados a conjuntura a qual eles fazem parte. A partir dos anos oitenta do século XX, os historiadores vão lançar novas questões sobre a escravidão, como

a resistência cativa, o conceito de autonomia escrava –ainda que autonomia relativa –, a tentativa de recuperar vozes da liberdade protagonizadas pelos descendentes dos cativos, a ênfase nos estudos demográficos sobre famílias escravas, a ênfase nos estudos qualitativos também atinentes às famílias escravas e etc. (Palermo, 2017, p.338)

Essas novas questões, segundo Palermo (2017), surgiram a partir de uma releitura das fontes e do uso de uma aparato teórico-metodológico diferente dos usados pelos pesquisadores da escola paulista de sociologia. É importante ressaltar, que a década de oitenta é marcada pelo centenário da abolição da escravidão, o que estimulou autores como João José Reis, Sidney Chalhoub, Silvia Lara, entre outros, a revisitar a temática. As questões da História Cultural são consideradas e o olhar, passa a ser, além da escravidão, o escravo, que surge como sujeito, como agente histórico, valorizando as experiências do cativo. Sendo assim, a análise macroestrutural da realidade feita pela Escola Paulista de Sociologia, cede espaço para um novo olhar que valoriza o papel dos cativos, como estes constituíam suas famílias, organizavam os quilombos, cultivavam à terra onde eram escravizados, como conseguiam sua carta de alforria entre outros pontos. Partindo disto, procura tentar entender o indivíduo em sua realidade. É o que nos mostra Fertig e Martins (2009, p.15)

A sociedade escravista brasileira, antes retratada sob o enfoque polarizado no senhor e no escravo, ganha ares complexos em que surgem novos atores, novas dimensões de luta e vivências. Dessa profícua historiografia emergem escravos com nomes e rostos particulares e concretos, distintos de uma massa informe e homogênea chamada simplesmente: os escravos, pela historiografia anterior.

A escravidão passa a ser entendida em sua amplitude, saindo do espaço rural, e adentrando as cidades, o cotidiano de maneira geral procura entender o escravo enquanto um agente histórico. Proença (2007, p.4), nos mostra

a relevância dos escravos como agentes históricos manifestados no plano da resistência social e da cultura. Chamam a atenção para reelaboração por parte dos cativos dos significados culturais e políticos a respeito das visões da liberdade e da conjuntura política em que estavam inseridos e a conseguinte percepção por parte deles mesmos quanto às mudanças sociais que ocorriam à sua volta.

Então, segundo Proença (2007), o objetivo desta forma de ver a escravidão e o escravo, é entender como se dão as relações que ocorrem no cativo, não vendo o escravo como um ser passivo do processo, mas como atuante. O foco passa a ser, também, em retratar tanto as mediações culturais quando a própria experiência do escravo no cativo. E que, no entendimento de Fertig e Martins (2009), enxergar nesta perspectiva, não significa “dizer que o escravo deixou de ser escravo”, nem que “a escravidão foi amenizada”, apesar de alguns autores tecerem críticas neste sentido, que iremos abordar posteriormente.

Palermo (2007) mostra que, a obra de Silvia Lara teria iniciado o processo de rompimento da perspectiva estruturalista dos anos 50 e 70 do século XX. Para Vargas (2013), a obra de Silvia Lara, *Campos da Violência*, é inegável nesta perspectiva do ser escravo, pois

A importância dos estudos de Silvia Lara (1988) que analisa a figura dos escravos a partir de seus costumes, lutas, resistências, acomodações e solidariedades presentes no cotidiano daqueles homens e mulheres. (Vargas, 2013, p.12)

Além destas novas abordagens, os historiadores dos anos oitenta do século XX, vão questionar as argumentações dos revisionistas dos anos sessenta e setenta. Primeiro, segundo os revisionistas, os escravos não constituíram famílias, visto que, diante do ambiente de violência, os escravos teriam perdido sua capacidade de se enxergar enquanto sujeito, mas não só isso, perderam sua capacidade de criarem laços familiares. Essa ideia, segundo Proença (2007), foi refutada a partir de estudos demográficos que nos mostram que, o matrimônio se fez presente entre os cativos,

“como parte da herança cultural dos negros que foi transplantada para o contexto do cativo” (Proença, 2007, p.4).

O segundo ponto, a ser discutido por essa “nova” historiografia, é a questão da resistência. Na visão de Proença (2007), para os revisionistas, os escravos só se humanizavam quando se revoltavam ou quando formavam os quilombos, que eram vistos como uma forma “exclusiva e generalizante de resistência e rebeldia” (Proença, 2007, p.5). Neste sentido, Fertig e Martins (2009), nos mostram que, na perspectiva oitentista, os quilombos não são os espaços exclusivos de resistência, mas também, um dos espaços, que além deste, as outras formas de resistência aconteciam no interior do próprio sistema. Para os historiadores do período

os quilombos foram forjados dentro da própria escravidão e os mundos dos aquilombados acabaram por afetar e modificar os mundos dos assenzalados, cujos ambientes e circunstâncias criados acabaram também promovendo impactantes transformações nas relações entre senhores e escravos. (Proença, 2007, p.5)

Ainda segundo Proença (2007), a perspectiva oitentista desconstrói a ideia do “escravo-coisa”, que explica a escravidão só pelo viés da violência, pois para os historiadores do período, os escravos estabeleciam regras sociais próprias definidas por eles. O exemplo disto seria a questão da compra e venda. Neste entendimento, no ato da compra e venda, os cativos encontravam meios de manifestar sua opinião no momento da venda, e que de alguma forma, estas teriam alguma atenção. Como: suas relações afetivas, os laços matrimoniais entre os escravos, por exemplo, a ideia do castigo, que deveriam ser moderados e não de forma arbitrária.

Proença (2007) nos lembra que, esse olhar sobre a escravidão, também não ficou isento de críticas. A principal estava relacionada a ideia de que esta perspectiva estaria recuperando os argumentos de Gilberto Freyre, e produzindo o que seria um “neopatriarcalismo” baseado na ideia de benevolência que daria ao escravo uma certa “autonomia e liberdade”. Palermo (2017), ao citar Suely Robles Reis de Queiroz³³, nos mostra que essa abordagem oitentista, teria promovido um retorno ao “patriarcalismo” freyriano. Principalmente, pelo fato desta perspectiva focar na aproximação entre o

³³ Importante frisar que Jacob Gorender na sua obra: A escravidão reabilitada (2016), também tece críticas a esse olhar oitentista sobre a escravidão.

senhor e o escravo, nesse “integracionismo”. Já, ao citar Rafael de Bivar Marquese³⁴, Palermo (2017) nos mostra que, para este autor, essa aproximação com os cativos, exerceu um papel importante no que tange na produção de novos conhecimentos sobre o tema, mas que, essa historiografia pós-80 acabou por negligenciar o conceito de “capitalismo histórico”, logo, perdeu a oportunidade de compreender a escravidão brasileira, suas dinâmicas e articulações, no contexto do capitalismo global. Sendo assim, esses pesquisadores valorizaram em demasia as explicações endógenas, deixando de lado “a noção de totalidade colocada pelo capitalismo histórico...” (Palermo, 2017, p. 343). Isso fez com que questões importantes do nosso passado escravista ficassem presas a dinâmica interna, desprezando as relações econômicas desenvolvidas com o mundo externo ao Brasil.

Saindo desta discussão historiográfica sobre a escravidão, adentraremos no conceito do escravismo colonial. Neste caso, discutiremos este conceito no recorte temporal que corresponde a Idade Moderna (XV – XVIII), em uma perspectiva tradicional de temporalização, tendo como referência espacial a América portuguesa (Brasil Colônia). Se faz necessário, discutirmos a conjuntura em que o escravismo colonial foi implantado no Brasil, para estabelecermos as diferenças com o escravismo clássico.

O século XV, é marcado, por entre outros eventos, pelas grandes navegações, encabeçadas por Portugal e Espanha, no sonho de buscar as riquezas orientais, as chamadas especiarias (cravo, canela, pimenta, entre outros produtos). Foi neste contexto que, no ano último do século XV e nos anos iniciais do século XVI, os portugueses chegaram ao novo mundo, no local que, posteriormente, seria chamado, Brasil. Segundo Schwarcz e Starling (2015), foi ainda na década de 1530 que, D. João III teriam iniciado um projeto de colonização das terras do novo mundo, como uma forma de tentar evitar ameaça de estrangeiros, principalmente franceses, ao território “descoberto” pelos portugueses. Maestri (1994) nos mostra que, a coroa portuguesa para ocupar esse território, resolveu dividir o território em 15 colônias - também conhecidas como, capitanias hereditárias -, entregues a iniciativa privada – donatários -, membros da burguesia e da média nobreza lusitana. Coube a estes indivíduos, inicialmente, a exploração da região ou buscar alguma atividade que pudesse gerar

³⁴ Palermo (2017) faz uma análise do artigo de Rafael de Bivar Marquese. As desventuras de um conceito: capitalismo histórico e a historiografia sobre a escravidão brasileira.

algum lucro³⁵. Neste caso, a solução foi o desenvolvimento da atividade açucareira. As primeiras mudas chegaram ao Brasil ainda nas três primeiras décadas do século XVI. Diante das condições favoráveis ao plantio, na colônia, e a experiência dos lusitanos na produção e comercialização do açúcar, este produto se mostrou a escolha mais óbvia.

Tendo como referências as informações já abordadas, qual seria o objetivo da colonização? Como o escravismo se insere neste processo? Fragoso (1988), nos mostra que, para Caio Prado Júnior, esse projeto de colonização teria um “sentido”, e que para se entender a evolução do povo brasileiro, se faz necessário perceber esse “sentido da colonização”. Partindo desta premissa, a colônia teria por objetivo oferecer gêneros agrícolas, inicialmente o açúcar, para a metrópole, logo, essa sociedade que se forma na colônia, não teria a capacidade de acumulação endógena, a sua produção estaria voltada para atender o capital externo, havia um parco mercado interno, e a presença de um séquito de homens livres e pobres, vivendo a margem da propriedade escravista. Neste cenário, segundo Caio Prado Júnior (2004), se fazia necessário presença de latifúndios, pois a plantação da cana-de-açúcar só se prestava, se fosse plantada em larga escala.

Ainda segundo Fragoso (1988), Celso Furtado corrobora com o olhar do Caio Prado Júnior sobre essa questão. Na perspectiva do economista, o fato da colônia estar subordinada a metrópole, impedia a economia colonial ter ritmo próprio e era intimamente sensível às flutuações internacionais, o mercado interno dependente do externo. Fernando Novais, na perspectiva de Fragoso (1988), aponta para a ideia de que a formação colonial estaria ligada aos movimentos de acumulação do capital mercantil, no contexto de formação do capitalismo. Neste caso, o eixo fundamental, estaria no antigo sistema colonial, que entre outras características, se fundamenta na relação entre a metrópole e a colônia, durante o que o Fernando Novais nomeia de capitalismo comercial³⁶, neste olhar, a função seria a de acumulação primitiva de capitais, usando como referência, o exclusivismo colonial³⁷. Nesta conjuntura,

³⁵ Para saber mais, ler Mário Maestri (1994), *O escravismo no Brasil*.

³⁶ Importante frisar que, segundo Fragoso (1988), “o capitalismo, enquanto modo de produção dominante, só aparece entre o século XVIII e XIX [...] inexistindo algo que possa ser chamado de ‘capitalismo comercial’” (Fragoso, 1988, p.23)

³⁷ O termo é entendido aqui como uma das características do mercantilismo, marcado pela noção de que a colônia só poderia comercializar com a sua metrópole. O mercantilismo foi um conjunto de práticas e doutrinas econômicas, entre o século XV e XVIII, cujo objetivo era fortalecer o Estado, e caracterizado, principalmente, pela intervenção do Estado na economia.

Fragoso (1988) mostra que, para Fernando Novais, a forma de trabalho que melhor se adequaria as necessidades de acumulação primitiva de capitais, seria o compulsório. Este, deveria ser usado o africano, pois, o tráfico negreiro proporcionaria uma grande margem de lucro. Maestri (1986), parece corroborar com Fernando Novais, no que tange o uso do trabalho compulsório na exploração de gêneros agrícolas. Para ele, a agricultura canavieira só seria possível e rentável com a extração do trabalho excedente, logo, o trabalhador livre de Portugal não iria se submeter a tais condições.

Até aqui, foram discutidas questões relacionadas a um “sentido da colonização” no Brasil. Fragoso (1988), mostra a posição de Ciro Flamarion Cardoso sobre essa questão. Segundo o historiador, Ciro Flamarion propôs outra abordagem e diz que, apesar da dependência dos núcleos metropolitanos, essas sociedades coloniais possuíam uma lógica interna que não se reduz, necessariamente a vinculação externa, e, entender a colônia dentro desta concepção, atrelada a um conjunto mais vasto, é importante, mas que não seria suficiente. Logo, segundo Fragoso (1988, p. 21) “Rompia-se, assim, a tradição do ‘sentido da colonização’, do império do comércio externo e da acumulação primitiva de capital que a tudo determinam e explicam.”

Diante do exposto por Fragoso (1988), Ciro Flamarion vai propor, como hipótese para o seu trabalho, “a existência de um modo de produção escravista-colonial” (Fragoso, 1988, p. 21). Diante desta premissa, Fragoso (1988), nos ajuda a entender esse conceito, e, mostra que esse

- 1) incluía estruturalmente dois setores agrícolas articulados: um sistema escravista dominante, produtor de mercadorias exportáveis, e um sistema camponês, subordinado ao primeiro, exercido pelos próprios escravos;
- 2) as forças produtivas tinham um nível relativamente baixo, caracterizando-se pelo uso extensivo dos recursos naturais da mão de obra;
- 3) ao nível macroeconômico a lógica do sistema e a do capital mercantil eram inseparáveis;
- 4) ao nível microeconômico a rentabilidade da empresa escravista dependia da redução dos custos de produção (mão de obra e insumos) e buscava a autossuficiência;
- 5) os principais mecanismos reprodução do modo de produção eram o tráfico africano (os Estados Unidos constituindo uma exceção) e diversos fatores extraeconômicos. (Fragoso, 1988, págs. 21 e 22).

Os pontos abordados por Fragoso (1988) sobre a hipótese de um modo de produção escravista colonial, de Ciro Flamarion Cardoso, mostram a existência de dois setores agrícolas que atuavam de forma articulada, onde a agricultura de

exportação estava vinculada a uma agricultura para atender as necessidades internas da colônia. Uma economia vinculada ao capital mercantil externo, um baixo nível de forças produtivas, pois o nível tecnológico das ferramentas era insuficiente para atender a demanda, por isso o uso excessivo tanto de recursos naturais quanto de mão de obra, que neste caso é fundamental, para promover uma rentabilidade da produção, a reprodução da mão de obra estava vinculada ao tráfico negreiro, diferente, dos EUA que priorizou a reprodução interna. Mário Maestri (1986), sobre a questão da rentabilidade e das reduções dos custos, parece corroborar com a análise de Fragoso (1988) sobre Ciro Flamarion Cardoso, e afirma que

Como toda produção mercantil, no escravismo colonial a classe detentora dos meios de trabalho buscava alcançar a maior rentabilidade diminuindo os custos de produção. Como as próprias relações impediam tendencialmente o recurso sistemático e técnicas mais refinadas, os senhores de escravos procuravam aumentar seus lucros diminuindo os gastos com a mão de obra. Já sendo a produção escravista, onerada pela imobilização dos capitais gastos com a aquisição de escravos, os senhores buscavam extrair o máximo possível de trabalho excedente aos cativos obrigando-os a exaustivas e intermináveis jornadas de trabalho reduzido ao mínimo os gastos com os meios de subsistência – alimentação, vestimentas, saúde, etc. (Maestri, 1986, p. 79).

Complementando para além do que já foi dito, Maestri (1986) nos mostra que, o modo de produção escravista não depende do clima, ou seja, não são as condições climáticas que determinam a implantação ou não, do modelo, mas fatores econômicos e históricos que determinaram o maior ou menor desenvolvimento da produção escravista.

A análise feita por Jacob Gorender (2016) sobre o escravismo colonial, indica uma proximidade da abordagem feita por Ciro Flamarion Cardoso, e principalmente a de Mário Maestri. Para o autor, o escravismo colonial que foi implantado no Brasil, não é uma síntese dos modos de produção que existiam em Portugal, e nas terras americanas, com os povos aqui preexistentes. Ele não pode ser entendido como uma síntese, mas também, não foi uma invenção arbitrária, fora de qualquer condicionamento histórico.

Seu surgimento não encontra explicação nas direções unilaterais do evolucionismo nem do difusionismo. [...] Bem ao contrário, o escravismo colonial surgiu e se desenvolveu dentro de um determinismo socioeconômico rigorosamente definido, no tempo e no espaço. Deste determinismo de fatores complexos, precisamente, é que o escravismo colonial emergiu como

um modo de produção de características *novas*, antes desconhecidas na história humana. (Gorender, 2016, pag.84).

Para Gorender (2106), foi dentro deste contexto, dentro desta complexidade, que surgiu o escravismo colonial como um modo de produção com características novas. Nota-se que fala de Gorender, sobre um novo modo de produção, é simpática a visão de Ciro Flamarion no que tange essa questão. Mas a proximidade vai, para além, deste olhar. Ambos concordam que a sociedade escravista, teria surgido como uma consequência da empresa exploradora, e a estruturação desta sociedade, tem por características atender as exigências de tal empresa.

Sabemos pelo que vimos até aqui, que o escravismo colonial surge como um modo de produção inédito, atrelado a uma conjuntura histórica específica e apara atender as necessidades da empresa exploradora colonial. Diante disto, Gorender (2016b) procura ir além, para ele, tentar buscar as origens do escravismo no Brasil, associando a escassez ou abundância de certos fatores de produção, é, para ele, superficial, principalmente quando o argumento é pautado na ideia de uma abundância de terras e a escassez de mão de obra³⁸. Logo, em sua análise, o historiador afirma que, independentemente do regime jurídico, no que tange a posse da terra que cada metrópole colonial utilizou, a plantagem escravista se associou ao latifúndio. Porém, no Brasil, é importante ressaltar, que não foi a grande propriedade que determinou a plantagem escravista, mas sim, o contrário, ou seja, atribui que o escravismo não se originou devido à grande propriedade, mas o escravismo contribuiu para a presença dos latifúndios, pois, como Gorender (2016b) fala em uma conjuntura histórica específica, neste caso, a necessidade de se atender os mercados europeus em expansão, a plantagem escravista teve que se valer dos latifúndios para atingir os seus intentos. Na questão relacionada a escassez de mão de obra, o autor nos mostra que havia sim, uma carência. Mas o trabalho escravo “teve como pressuposto as características da forma de plantagem” (Gorender, 2016b, p.178). Ou seja, diante da necessidade de uma produção rentável, como nos mostrou Maestri (1986), a mão de obra assalariada não se submeteria a tais condições, pautadas em uma exploração excessiva, com longas jornadas de trabalho e com a redução dos custos com os

³⁸ Para refutar essa visão, Gorender (2016), usa como referência o exemplo da plantagem escravista que se colocou como preponderante nas ilhas mediterrânicas e atlânticas, apesar de as terras serem escassas. No que tange ao argumento da escassez populacional como um dos motivos para se optar pelo trabalho escravo, o autor cita, como exemplo, a França, que na idade moderna, era o país mais populoso da Europa Ocidental, e mesmo assim, recorreu ao uso de escravos em suas colônias. Para saber, ver. O escravismo colonial, págs. 176 a 179.

viveres e afins. Logo, era necessário que “houvesse uma força produtiva à qual o trabalho escravo se adaptasse em condições de rentabilidade econômica para que os escravos fossem requeridos em tão enorme escala durante séculos” (Gorender, 2016b, p. 178).

Gorender (2016b, p. 178) elenca um dos fatores para o advento do escravismo colonial no Brasil, e continua

A explicação da gênese do escravismo colonial não se consegue na justaposição abstrata e a-histórica entre os fatores de produção, porém somente na dialética entre as forças produtivas e relações de produção, tal que se apresentava no condicionamento recíproco de múltiplos aspectos da situação histórica existente. A força produtiva encarnada na plantagem adequava-se ao trabalho escravo e a ela se associou não só na América, mas antes na Europa. Sucede, contudo, que a América oferecia imenso fundo de terras fertilíssimas inapropriadas, o que deu a plantagem canavieira do continente americano viabilidade muitíssimo maior do que nas ilhas mediterrâneas e atlânticas. Mas esta mesma viabilidade só se compreende por ser um continente americano colonizado. De outra maneira, ficaria inexplicado o escravismo colonial.

Gorender (2016b) nos mostra que, a origem do escravismo colonial, no Brasil, está vinculada a um contexto específico, que podemos associar ao mercantilismo europeu da Idade Moderna. Essa conjuntura histórica, propiciou uma relação dialética entre as forças produtivas e as relações de produção, diante disto, a plantagem colonial, objetivando atender a um mercado externo (Europa), se adequava ao trabalho escravo (rentabilidade, como explicado anteriormente). A presença de vastas terras férteis na América, fez com que a plantagem canavieira americana, tivesse vantagens em relação a outras regiões. Mas, o historiador ressalta, que tudo isso só foi possível pelo fato de o continente americano ter sido colonizado, ou seja, enquanto colônia, atender as necessidades externas. Pois, esse escravismo, não possibilita que haja um mercado interno bem desenvolvido, logo, tende a uma especialização da produção. A carência de um mercado interno, encontra uma saída no mercado externo (Europa), para escoar a produção, que, neste contexto, há um aumento da demanda por gêneros tropicais. Esse processo, contou com o financiamento de um capital mercantil e com a interferência dos governos metropolitanos, cujo interesse estava nos lucros auferidos, tanto das colônias, quanto do tráfico negreiro. Ao capital mercantil, na perspectiva do historiador citado, caberia a função de intermediário entre os dois polos, a metrópole e a colônia.

É nesta contextualização que, para Gorender (2016b, págs. 200 e 201), surgiram condições precisas “para que o escravismo mercantil assumisse a única forma em que pode desenvolver-se com amplitude: a forma de escravismo *colonial*, isto é, de um modo de produção dependente de um mercado metropolitano”.

Diante de tudo que foi exposto, chegamos, enfim, ao conceito de escravismo colonial. A fala do historiador, aponta para a concepção de que o escravismo colonial, é um modo de produção que está vinculado ao mercado metropolitano, com finalidade mercantil. Gorender (2016b), ainda faz uma importante consideração sobre o conceito de colonial, do “escravismo colonial”. No olhar do autor, deve ser entendido como “puramente econômico”. Logo, pode ser usado para se referir a “um país colonial”, ou a um país, politicamente “em Estado independente”. O “econômico”, quando ele associa ao termo colonial, está vinculado ao período em que o mercantilismo vigorou como prática na Idade Moderna (Séc. XV – Séc. XVIII). Neste sentido ele elenca às três principais características do período referido:

1° - economia voltada para o mercado exterior, dependendo deste o estímulo originário ao crescimento das forças produtivas; 2° - troca de gêneros agropecuários e/ou matérias-primas minerais por produtos manufaturados estrangeiros, com uma forte participação de bens de consumo na pauta de importações; 3° - fraco ou nenhum controle sobre a comercialização no mercado externo. (Gorender, 2016, p. 201).

Diante desta colocação, o historiador citado ainda faz outra observação. Para ele, a periodização da História do Brasil que divide em Colônia e Império, se torna irrelevante, pois a independência não teria acabado com o escravismo que foi implantado. Pelo contrário, o escravismo continuou a ter as mesmas características, no Brasil imperial, quanto as tinha durante o período colonial.

Já conseguimos definir o conceito de escravismo colonial. Mas como ele se difere do escravismo antigo, já que Gorender (2016b) afirma que, o escravismo colonial não é uma repetição do escravismo antigo? No tópico sobre o escravismo antigo, trabalhamos alguns elementos de diferenciação entre os dois modelos. Aqui, iremos complementar o que foi dito anteriormente, em uma perspectiva mais ligado a aspectos econômicos, apesar de mostramos outros elementos fora deste âmbito.

O primeiro ponto a ser abordado, é que o *status* do escravo como uma propriedade, tanto na antiguidade quanto na Idade Moderna, não mudou. As diferenças, além das particularidades jurídicas, sociais e culturais de cada época,

obviamente elas existiram. Neste sentido, as principais diferenças dos dois modelos de escravismo, estão ligados a conjuntura particular de cada período, assim como a função que esta instituição assumiu em cada época. É notável a presença do africano no escravismo colonial, devido ao tráfico negreiro e seu comércio lucrativo proporcionado por ele. A cor da pele também poderia ser usada como elemento de diferenciação. No caso do escravismo antigo, não havia uma predominância escravos africanos. A questão étnica não era considerada, pois, boa parte dos escravos eram prisioneiros, de guerras travadas, muitas vezes, entre povos, se não pertencentes ao mesmo grupo étnicos, bem próximos.

Maestri (1986) nos mostra que, assim como na antiguidade, a subordinação plena do produtor foi fundamental para o desenvolvimento da agricultura, neste caso a colonial. Mas, as barreiras que haviam provocada a decadência da agricultura escravista antiga, teria sido superada na Idade Moderna. Na explicação de Maestri (1986), o renascimento comercial e urbano³⁹, criou uma demanda gigantesca para a agricultura escravista. Com isto, o problema, na antiguidade, da cultura latifundiária que comprava pouco e vendia muito, foi resolvido, assim como a distância entre os mercados produtores e com os consumidores. No que se refere à distância, as grandes navegações do séc. XV, com novas técnicas de navegação, assim como de construção de navios, tornou as viagens não só mais seguras, mas também, mais rápidas e com uma capacidade de carga muito maior, se comparadas com as navegações da antiguidade. Isto possibilitou uma ampliação do tráfico negreiro em um nível, nunca alcançado na antiguidade. Isso permitia, na Idade Moderna, um acesso à mão de obra escrava de forma abundante.

No que tange a produção agrícola, Maestri (1986) diz que, algumas culturas como a viticultura e a oleicultura, se adaptou a produção escravista, mas a cultura cerealífera, encontrava dificuldades na adaptação pelo fato desta cultura passar meses de inatividade, logo, deslocar os escravos para outras atividades para não os deixar inativos, era muito difícil. Além da dificuldade de alimentação. Já o escravismo colonial, a produção do açúcar era uma prática quase ininterrupta. Isso possibilita o

³⁹ Quando Maestri fala sobre o renascimento comercial e urbano, ele está se referindo a um período da História da Europa, conhecida como Baixa Idade Média (XI d.C. – XV d.C.), dentro de uma perspectiva tradicional de periodização. Esse período é marcado pela expansão do comércio entre a Europa e o Oriente, a partir das rotas comerciais, tanto terrestres quanto marítimas, principalmente pelo mar Mediterrâneo.

uso de grandes equipes de trabalho, condição necessária para que a grande produção escravista tivesse êxito.

O último ponto de diferença, entre os dois modelos, elencados pelo historiador, é que, para a exploração dos latifúndios açucareiros escravistas ser bem-sucedida, avanços tecnológicos, foram fundamentais, além de matéria-prima abundante. Esses avanços tecnológicos, exigiram um grau de técnica não existente na antiguidade.

Apesar de termos abordado uma historiografia da escravidão no Brasil, discutido o conceito de escravismo colonial e mostrarmos pontos de diferença entre o escravismo antigo e o colonial. Mesmo tendo discutido a escravidão ligada a grande propriedade rural e ao comércio externo. É importante percebermos o fato de nem todo escravo estava localizado a zona rural da colônia. Segundo Hebe Maria Matos (1988), havia uma escravidão fora do plantation. Para a autora, os escravos da zona urbana até a primeira metade do século XIX, o escravo, era utilizado para

quase totalidade dos serviços urbanos. Escravos “ao ganho” e cativos alugados faziam funcionar os portos, o transporte, o comércio ambulante, o serviço doméstico e os mais variados ofícios artesanais especializados. (Matos, 1988, p.32)

Mesmo essa escravidão urbana, que existiu em parte do período colonial brasileiro e durante a fase do império, é sempre importante ressaltar, como Gorender (2016b) bem explicou, que, o conceito de escravismo colonial, se aplica a essa modalidade, pois diretamente ou indiretamente está ligado ao mercado externo.

Capítulo 2: Os conceitos da escravidão nos livros didáticos.

2.1. Livro didático: material de apoio e fonte histórica

Neste capítulo, iremos analisar como os livros didáticos do ensino médio escolhidos no PNLD do ano de 2018, discutem, ou não, os conceitos que envolvem a escravidão. Para tal, trabalharemos com os livros do primeiro e segundo ano do ensino médio, os períodos em que a escravidão antiga e a escravidão colonial são discutidas.

Como iremos analisar o conceito de escravidão nos livros didáticos brasileiros do PNLD (2018), é importante mostrarmos que entendemos estes livros, não são só como documentos, mas “documentos históricos”, ou seja, são fontes históricas. E assim como Salles (2011), citando Paul Ricoeur, compreendemos que, o documento só se torna como tal, a partir da intervenção e observação do historiador. Neste caso, este conceito de “fonte histórica”, na perspectiva da Escola dos *Annales*, seria “tudo que contempla a ação humana” (Karnal e Tatsch, 2009, p.15). Diante disto, os livros didáticos são fontes históricas, pois, são testemunhos da ação humana. Ao analisá-lo como tal, devemos atentar para dois aspectos, como nos mostra Correa (2000, p. 12)

Desvendá-los requer que se tomem em consideração dois aspectos: primeiro, tratar-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social.

Essas considerações contribuem para a percepção da importância do livro didático enquanto uma fonte histórica. É importante lembrar, que no ensino, incluindo o ensino de História, o livro didático ainda tem um papel preponderante nas escolas, mesmo com as novas tecnologias, por se adaptar melhor as diversas realidades do ambiente escolar e dos alunos, Silva (2012, p.806) diz,

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula.

Neste sentido, como aponta Rüsen, o livro didático é “a ferramenta mais importante no ensino de história” (Rüsen, 2010, p. 109). Diante deste instrumento, que, segundo Silva (2012), sua qualidade é muito criticada tanto dentro quanto fora da academia, mas que, sua utilização em sala de aula, não indica sofrer tantos questionamentos, é importante pensarmos como esta ferramenta se configura, ou seja, o que é um livro didático? Segundo Choppin (2004), uma das grandes dificuldades a respeito do livro didático, é conceituá-lo, é definir, de fato, o que é um livro didático. Para Itamar Freitas (2009), as dificuldades em se definir o que é o livro didático, e os motivos das várias definições, está associado as ideias professadas sobre a educação escolar e na ênfase que é dada a um ou a outro critério de classificação do livro. O autor elenca algumas características do que seria essa ferramenta, e, a primeira, é que, o livro didático materializa a disciplina escolar, está ligado ao processo de “disciplinarização dos saberes escolares”, pois, o mesmo, dá suporte a disciplina por vincular as principais constituintes: os conteúdos; que seria, a natureza temática e as limitações com as demais disciplinas. A segunda característica, é a de que o livro é impresso, este é resultante de todo um trabalho, que vai, desde a formatação dos textos e imagens, até a escolha do tipo de papel. O fato de ser impresso, deixando-o, prático, pois, facilita o manuseio e que para utilizá-lo, seria necessário apenas um pouco de luminosidade. A última característica, na visão do autor referido, seria de que, o livro didático é pensado para uma situação didática, para ser lido. Apesar de existirem vários significados para o termo “didático”, na educação, Itamar Freitas (2009), entende que, neste caso, refere-se às práticas que ocorrem em ambiente escolar e na residência dos seus usuários, geralmente alunos e professores. Logo, o autor define o livro didático como:

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. (Freitas, 2009, n.p.)

Para Munakata (2012), o livro didático seria de forma simplificada “[...]o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente o público escolar.” (Munakata, 2012, p. 58). O material é produzido para fins educacionais e o autor nos mostra que, “o livro didático não é apenas o depositário dos conteúdos, mas também

dos métodos de ensino [...]” (Munakata, 2016, p.130), então, não há só a preocupação com as informações depositadas no livro e que serão transmitidas aos alunos, mas existe todo um trabalho no que tange ao método que deve ser utilizado para que a prática aconteça. Além disto, o autor faz uma reflexão que, esse material (o livro) pode estar em vários lugares ocupando os mais variados espaços, “mas sua existência só se justifica na e pela escola” (Munakata 2016, p. 122). Sendo assim, a escola é o espaço privilegiado deste instrumento, onde ele entende a escola, quando foi idealizada, já se pensava em um livro específico para uso neste ambiente. Além da escola ser um espaço privilegiado para este instrumento, é importante ressaltar que Munakata (2016), entende a relação do livro didático com a escola como uma relação “simbiótica”, e, à medida que temos uma expansão da escolarização, temos um crescimento do número de leitores, onde, estes têm acesso a livros que são destinados à escola, como consequência deste processo, há uma expansão da escolarização da sociedade.

Além de ser um instrumento voltado para o espaço escolar, de conter conteúdo e metodologias, outro elemento presente no livro, são os exercícios e que estes são utilizados como uma forma de preparar o aluno para exames, testes e avaliações, e, “em todo caso é comum os professores utilizarem as atividades e os exercícios propostos nesses livros para as avaliações” (Munakata 2016, p. 132).

Assim como Freitas (2012), Munakata (2016) também entende o livro como um composto de papel e tinta, que ele é dotado de materialidade e faz uma observação as versões digitais:

Que não se engane: mesmo quando o seu suporte é digital, isso não significa que o livro seja virtual, imaterial, apenas que sua materialidade é constituída de impulsos eletromagnéticos. Coisa, livro não é apenas um conjunto de ideias, valores, sentimentos. É também algo que se vê, que apresenta uma visualidade que precisa ser decodificada. (Munakata, 2016, p.133)

Circe Bittencourt (2018b) parece concordar com Itamar Freitas e Choppin, no que tange a dificuldade de definir um livro didático. Para a autora o livro didático é de difícil definição devido ao grau de complexidade,

[...]por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do

momento que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existe muita interferência. (Bittencourt, 2018b, p.247)

Além de apontar para a dificuldade em se definir o que é um livro didático, Bittencourt (2018b), indica que esta ferramenta tem funções diferentes, dependendo do recorte em que ele está inserido. Partindo desta premissa, a leitura sobre Itamar Freitas (2009), nos mostra que, essa ferramenta tem pelo menos seis funções: “reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar os princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo ensino aprendizagem; possibilitar a formação continuada” (Freitas, 2009, n.p.). Logo, é uma ferramenta multifacetada. Mas, se Itamar Freitas (2009), elenca seis funções para o livro didático, Choppin (2004), aponta quatro funções essenciais, variáveis conforme o ambiente sociocultural, recorte temporal, métodos, e níveis de ensino. Neste sentido, o livro tem a função: referencial, instrumental, ideológica e cultural, e, por fim, a documental. O referencial ocorre quando existe programa de ensino, onde o livro traduz, com fidelidade, o programa ou uma de suas interpretações, neste caso, o livro serve como suporte dos conteúdos educativos, habilidades, técnicas, que a coletividade acredita serem necessárias sua preservação. A função instrumental, segundo Choppin (2004), é quando o livro utiliza de artifícios que facilitem a memorização daquilo que deve ser aprendido, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades, competências, resolução de problemas. A função ideológica e cultural, é a função de maior antiguidade, pois, com a formação dos estados nacionais, no século XIX, o livro didático exerceu papel importante na consolidação de valores de classe, língua, cultura. Sendo assim, teria como função aculturar e até doutrinar as gerações mais jovens. E, por fim, a função documental, pois, por fornecer “[...]um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin, 2004, p. 553). Partindo disto, Choppin (2004), nos revela que, esta função é recente, exercida em ambientes que procuram reforçar a iniciativa da criança, objetivando sua autonomia.

Apesar da dificuldade em definir o que é um livro didático e buscando estabelecer algumas de suas funções, é importante salientar que o livro didático é um produto, uma mercadoria. Logo, segue uma lógica de produção do sistema capitalista e objetiva atender a certos interesses. Neste sentido, Bittencourt (2018b, p.247, grifos da autora) nos mostra que o livro

Constitui também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares vinculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais.

O olhar de Bittencourt (2018), indica uma aproximação com o de Salles (2011, p.9),

[...]As pesquisas desenvolvidas nos últimos anos tentam demonstrar que tais livros sofrem, como nenhum outro, as influências das políticas educacionais da época da sua produção. Como produto mercadológico, o livro didático sofre também a influência do mercado editorial, que como demonstram pesquisas recentes, tem papel preponderante no resultado final do livro. [...]

Então, na perspectiva de Bittencourt (2018) e Salles (2011), o livro deve ser entendido como veículo de sistema de valores, de ideologias e de uma cultura de uma determinada época. Sendo assim, o livro didático não está alheio as questões ideológicas, até porque, na sua produção, existe um trabalho que perpassa o olhar de quem o escreve, atravessando o processo de formatação, edição, até interesses mercadológicos, visto que, para ser aceito deve ser aprovado pelo governo. Logo, a interferência do Estado, com seus conjuntos de valores e ideologias, também se faz presente.

Segundo Sônia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca (2004), a primeira vez que se estabeleceu uma política pública para compra do livro didático, remonta o Estado Novo (1937 – 1945), com a Comissão de Livros Didáticos, que estabeleciam as regras que iam desde a produção a utilização destes materiais. O objetivo de tal prática, segundo as historiadoras, era formar uma nacionalidade, tarefa atribuída ao Ministério da Educação e Saúde. Outrossim, a educação é entendida, neste recorte, como veículo fundamental para a introdução de valores e condutas que são caros ao regime, sendo o livro didático, instrumento ideológico vital, para os valores defendidos pelo governo da época sejam seguidos. Ströher e Monteiro (2018) nos mostram que, devido às mudanças de regime, ora democrático, ora autoritário, ocorridas entre o final dos anos 40 e os anos 80, do século XX, não havia uma avaliação sistemática destes materiais. Miranda e Luca (2004) dizem que, no ano de 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, a partir deste momento passava, de

forma gradativa, a incorporar disciplinas distintas ao componente curricular, e, delineando e objetivando, a incorporação dos professores no processo de escolha dos materiais. Partindo disto, qual seria a função do PNLD? Segundo o site do Ministério da Educação e Cultura,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Portal do MEC, 2021, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> . Acesso em 17/06/2021)

Na citação, fica claro que a função do PNLD consiste em avaliar e distribuir as obras didáticas entre as instituições de ensino público, da rede básica de educação, que vai da rede federal a educação infantil. Para além disto, a escolha dos livros, acontece a cada triênio, para o Ensino Médio e no quadriênio, para as obras do Fundamental II. Miranda e Luca (2004) nos revelam que, essa avaliação pedagógica dos materiais, a que o PNLD atual se compromete, só se fez presente a partir do ano de 1996. Deste momento em diante, a aquisição das obras, com verbas públicas, teria que passar por este crivo avaliativo, segundo regras estabelecidas, aprimoradas e modificadas ao longo dos anos, disponibilizada em editais e publicada nos Guias. As obras aprovadas nos critérios estabelecidos, são publicadas no Guia disponibilizado pelo MEC.

No olhar das autoras, os critérios de seleção, que elas denominam de “cultura avaliativa”, estabelecidos ao longo dos anos, geraram um forte impacto nos livros didáticos, principalmente, no que tange os estereótipos, visto que, os critérios que vão sendo estabelecido objetivam corrigir as distorções encontradas nos livros ao longo do processo de seleções. Além disso, promoveu um ajustamento e a adaptação do mercado por parte das editoras e dos autores. Como Bittencourt (2018) e Salles (2011) nos mostram, o livro didático deve ser entendido como um instrumento que contém um conjunto de valores, de ideologias e de uma cultura de uma determinada época, mas, ele também é uma mercadoria. Sendo assim, a preocupação das editoras, não é, necessariamente, com a ideologia contida nas obras, mas sua capacidade de vendagem, ou seja, se adequar aos padrões estabelecidos pelo governo. Diante disto, Miranda e Luca (2004), apontam que, os critérios para a

avaliação das obras, acabam exercendo uma influência enorme sobre elas. Diante dos vultuosos recursos financeiros, gastos por parte do governo, na compra destes materiais, fez com que o mercado editorial passasse a ser, cada vez mais, dependente destes recursos. Uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC, pode gerar prejuízos financeiros enormes, podendo até provocar o desaparecimento de editoras, ou, promover a fusão de grupos editoriais.

2.2 Os conceitos da escravidão nos livros didáticos do PNLD (2018)

Partindo do que já foi exposto, iremos analisar como os conceitos relacionados a escravidão são abordados nos livros didáticos do PNLD de 2018. O nosso objetivo, é perceber se esses conceitos relacionados a escravidão são abordados nos livros, pelos autores. As fontes foram conseguidas a partir do site Memorial do PNLD⁴⁰, com exceção do livro Olhares da História (2016), da editora Scipione. Todos os livros analisados, foram as versões dos alunos⁴¹. É importante ressaltar que, o nosso foco de análise vai se restringir ao período clássico (Grécia e Roma), e ao Brasil colônia, logo, utilizaremos os livros do 1º e 2º ano do ensino médio, pois, são nestes anos em que os conceitos analisados são discutidos. As exceções são as obras: Por dentro da História, de Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes (2016); Oficina da História, de Flávio de Campos, Júlio Pimentel e Regina Claro (2016); História em debate, de Renato Mocelin e Rosiane Camargo (2016); e o Caminho do homem, de Adhemar Marques e Flávio Berutti (2016), que optaram por trabalhar esses temas no 1º ano do ensino médio.

Na nossa análise inicial, procuramos perceber se os autores, discutem os conceitos relacionados a escravidão, ou, se fizeram usos de palavras-chave relacionadas ao tema. Das treze obras, aqui examinadas, apenas as coleções,

⁴⁰ O site Memorial do PNLD está vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em particular, ao Departamento de História, desta instituição. Para saber mais, acesse: <https://cchla.ufrn.br/pnld/>

⁴¹ Os livros, Oficina da História, do 1º ano e 2º ano, da editora Leya; Conexão com a História, do 1º ano e 2º ano, da editora Moderna; História 1 e 2 do 1º ano e 2º ano, da editora Saraiva; Das cavernas ao terceiro milênio, do 1º ano, da editora Moderna; e os livros História Global, do 1º ano e 2º ano, da editora Saraiva, passaram por processos de correções, logo, optamos por analisar as versões já corrigidas, respectivamente.

História – Passado e Presente (2016); Oficina da História (2016); e, Conexões da História (2016), se preocuparam em esclarecer para o leitor, inicialmente, os objetivos dos capítulos observados, ou, fizeram usos de palavras-chave. Nas demais obras, não encontramos referências.

Na coleção História – Passado e Presente, no capítulo 6, do livro do 1º ano, Azevedo e Seriacopi (2016) vão tratar da Grécia antiga, e deixam evidentes os objetivos do capítulo.

OBJETIVOS DO CAPÍTULO

Conhecer os processos migratórios e a formação étnica e cultural da civilização grega.

Compreender as origens e a organização da pólis, a cidade-Estado grega.

Apresentar as características da sociedade espartana e da sociedade ateniense.

Identificar aspectos da conquista da Grécia pelos macedônios e da expansão greco-macedônia para o Oriente.

Destacar a difusão da cultura grega pelo mundo oriental e a formação do helenismo.

Abordar sinteticamente a mitologia grega. (Azevedo e Seriacopi, 2016, p.112)

No capítulo 7, do mesmo livro, os autores tratam de Roma antiga. Entre os objetivos, esses dois nos despertam interesse

Analisar as estruturas política, econômica e social de Roma, tanto na monarquia quanto na república.

Identificar as transformações sociais e econômicas ocorridas após a etapa inicial das conquistas romanas. (Azevedo e Seriacopi, 2016, p. 133)

É possível notar que, tanto nos objetivos do capítulo sobre a Grécia quanto em Roma, não há uma preocupação com os conceitos, por parte dos autores. A preocupação maior, para Azevedo e Seriacopi (2016), está em explicar os processos políticos, econômicos, culturais. Quanto as questões sociais, principalmente ao falar da sociedade romana, há um cuidado em analisar as estruturas sociais que se configuraram nos períodos citados, em Roma, assim como, identificar as transformações no âmbito social e econômico que as conquistas romanas provocaram.

No capítulo 5, da obra já citada, cujo título é, “Africanos na América portuguesa”, do livro do 2º ano do ensino médio. Os autores procuram mostrar a presença africana no Brasil, no que se refere aos objetivos do capítulo, eles nos mostram

Conhecer as justificativas ideológicas que procuravam legitimar a escravização de africanos.
 Compreender as condições de transporte dos africanos para a colônia portuguesa na América e as condições de trabalho no novo continente.
 Entender algumas consequências históricas do tráfico negreiro para o continente africano.
 Perceber que o trabalho escravo foi a base da colonização portuguesa na América e sustentou todo o modo de vida da colônia.
 Reconhecer a presença do africano e de sua cultura na formação da sociedade brasileira tanto no passado como no presente.
 Identificar as estratégias de resistência empreendidas pelos escravizados.
 Refletir criticamente sobre as condições do afro-brasileiro no mercado de trabalho atual e as disparidades sociais em relação aos brancos na sociedade brasileira contemporânea. (Azevedo e Seriacopi, 2016, p.80)

Neste caso, alguns pontos são relevantes, pois, podem ajudar na compreensão dos conceitos ligados a escravidão. Aqui não temos como objetivo, de forma clara, uma compressão conceitual de escravidão e afins. Apesar de ser perceptível que, podemos ter elementos que ofereçam suporte para a construção do conceito. Por exemplo, o fato de Azevedo e Seriacopi (2016) objetivarem “perceber que o trabalho escravo foi a base da colonização portuguesa na América e sustentou todo o modo de vida da colônia” (Azevedo e Seriacopi, 2016, p.80), ou, a compreensão das condições de transporte dos africanos para América, podem sugerir um trato dos conceitos ligados a escravidão para explicitar a questão. Mas, não fica evidente entre os objetivos.

A coleção Oficina da História, dos autores, Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro (2016). Não expõe os objetivos dos capítulos, mas deixa evidente, a preocupação em mostrar quais conceitos eles irão discutir nos capítulos estudados em um quadro, que se localiza na página introdutória de cada assunto, intitulado “De olho nos conceitos”. Para Circe Bittencourt (2018) e Peter Lee (2016), cuidado importante para o ensino de História.

Neste sentido, no capítulo 2 (Grécia Antiga), e no capítulo 3 (Todos os caminhos levam a Roma), podemos encontrar no quadro, “De olho nos conceitos”, os conceitos de escravidão, no caso da Grécia escravismo/sistema, e, escravista, no que se refere a Roma. Essa preocupação em mostrar para o estudante esses conceitos nestas duas civilizações, se fazem necessários, visto que, na antiguidade foram onde predominaram, e, é um ponto de partida para uma compreensão mais abrangente de como essa relação social se configurou. O que se destacou, na obra analisada, é que, no capítulo 8, intitulado de “O império colonial português”, tema onde os autores, entre

outros tópicos discutem, a escravidão colonial no Brasil, o conceito de escravo escravidão e escravismo não foram elencados pelos autores, no quadro referido. Existe uma possibilidade destes conceitos não terem sido elencados, como uma preocupação por parte de Campos, Pinto e Claro (2016), pelo fato de já terem sido discutidos nos capítulos relacionados a antiguidade clássica. Mesmo que esta seja uma possibilidade, pelo menos, o conceito de escravismo colonial, deveria ser uma preocupação, para percepção da construção do conceito, estabelecendo semelhanças e dissemelhanças com os conceitos de outras épocas e locais. Importante frisar que, apesar de não estar contemplado no quadro citado, não significa que os autores não promovam essa discussão.

Na obra *Conexões da História*, dos autores, Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira (2016), os autores se preocupam, não só em elencar os objetivos dos capítulos, como mostrar palavras-chave. Sendo assim, ao falarem da civilização grega, os autores elencam como objetivos

OBJETIVOS

Compreender as origens da civilização grega.
Entender as diferenças na organização social e política das cidades de Esparta e Atenas.
Reconhecer os elementos principais que compunham a cultura grega.
Explicar a crise das pólis e a formação do Império Macedônico. (Alves e Oliveira, 2016, p. 96)

Já sobre os romanos,

OBJETIVOS

Compreender a formação da civilização romana.
Identificar as condições da expansão militar romana.
Caracterizar o processo de unificação e fragmentação do Império Romano.
Conhecer a organização social e o cotidiano em Roma.
Entender as transformações econômicas, sociais e religiosas ocorridas na sociedade romana. (Alves e Oliveira, 2016, p. 112)

É perceptível que, entre os objetivos discutirem os conceitos relacionados a escravidão, seja na civilização grega, quanto na romana, não está entre as prioridades dos autores. Alves e Oliveira (2016), falam em entender as diferenças da organização social entre Esparta e Atenas, mas não deixam, explícito, se irão, ou não, discutir o conceito de escravidão. No caso dos objetivos listados para os romanos, não temos referências aos conceitos aqui analisados. Importante ressaltar, que o termo “escravo”, está incluso nas palavras-chave do capítulo referente a civilização grega,

mas não encontramos as mesmas referências na civilização romana, o que nos parece estranho. Como Mário Maestri (1986) nos mostra, a escravidão só se torna preponderante em Roma, e, não colocar esta, como um elemento chave do mundo romano pode indicar, ainda mais, um descuido com essa questão.

A escravidão colonial no Brasil, vai ser discutida por Alves e Oliveira (2016) no capítulo 3, intitulado, “Da África para o Brasil”, no livro 2 da coleção citada. No que se refere aos objetivos do capítulo, temos

OBJETIVOS

Estudar a ocupação da costa africana pelos portugueses.
Diferenciar a escravidão praticada na África da escravidão transatlântica.
Relacionar o tráfico negreiro à expansão da economia mercantil da era moderna.

Compreender o impacto da escravidão na formação histórica do Brasil. (Alves e Oliveira, 2016, p. 48)

Nas palavras-chave, os autores colocaram termos como “escravidão”, “tráfico negreiro” e “sociedade escravista”, o que indica uma preocupação com esses termos. Entre os objetivos, alguns pontos devem ser observados com cuidado, para a construção do conceito. O primeiro se relaciona com a intenção de estabelecer diferenças entre os conceitos da escravidão praticada na África daquela, na América. Interessante essa questão, pois, Alves e Oliveira (2016) ao se preocuparem em estabelecer as diferenças entre os tipos de escravidão dos dois lados do atlântico vai ajudar o leitor na percepção destes conceitos enquanto construção histórica, ou seja, que eles variam ao longo do espaço e tempo, além de que, obriga os autores discutirem os dois conceitos para que as diferenças se tornem perceptíveis. O segundo ponto, ao tentar “compreender o impacto da escravidão na formação histórica brasileira”, e “relacionar o tráfico negreiro à expansão da economia mercantil”, entendemos que, há uma preocupação dos autores em discutir a implantação do escravismo colonial, logo, uma conceituação.

Diante desta análise inicial sobre os objetivos, como o conceito de escravo, escravidão e escravismo são expostos pelos autores? Partiremos, tentando perceber como as obras mostram o que é um escravo. Ressaltamos que o escravo, de maneira geral, segundo Gorender (2016b) e Mário Maestri (1986), é, entendido, juridicamente, como uma propriedade, ou uma mercadoria, como Maestri (1986) nos mostra. Das treze obras, aqui analisadas, todas, mostram o escravo como propriedade, seja de forma direta ou indiretamente.

Sendo assim, das treze coleções aqui examinadas, apenas as obras Caminho do Homem; História em debate; Oficina da História; Conexões com a História, Das cavernas ao terceiro milênio (2016), e; na, Olhares da História, mostram o conceito de escravo como uma propriedade de forma evidente. A coleção História em debate, Mocelin e Camargo (2016), procuram deixar claro a definição de escravo. Nesta obra, o conceito é tratado, quando estão versando sobre a civilização romana, e dizem

Para os romanos, o escravo era considerado propriedade e, como tal, não tinha personalidade jurídica, estando sujeito ao poder do senhor. Não lhe era permitido o direito de possuir bens ativos (propriedades materiais) nem passivos (contrair dívidas), e não tinha direitos legais relacionados à família - por exemplo, não poderia deixar heranças. As causas da escravidão eram o aprisionamento em guerra, o nascimento (os filhos de escravos eram também escravos), as dívidas (até 326 a.C.) e a condenação por determinados crimes. (Mocellin e Camargo, 2016, p. 39)

Além de expor a conceituação do escravo, Mocelin e Camargo (2016), ainda nos revelam outros elementos. Como as condições destes indivíduos escravizados naquela sociedade, e, ainda, os motivos que poderiam fazer com que, um indivíduo se submetesse, a essa condição de escravizado em Roma antiga. Além disso, temos, nesta citação, um ponto de discordância da fala dos autores do livro didático, com o que Mário Maestri (1986) nos mostra quanto à possibilidade de o escravo contrair dívidas. Mocellin e Rosiane (2016) colocam que o escravo, em Roma, não podia contrair dívidas, mas ao ler Maestri (1986), ele nos indica essa possibilidade, tudo em certos limites impostos pelo dono do cativo.

O livro Caminho do Homem, de Marques e Berutti (2016), e Oficina da História, de Campos, Pinto e Claro (2016), discutem o conceito, de forma precisa, nos temas referentes a Grécia antiga e a Roma antiga. Na obra de Marques e Berutti (2016), no quadro intitulado “Sabendo um pouco mais”, e usando o texto de Friedrich Engels, os autores revelam

Não se demorou muito a descobrir a grande "verdade" de que também o homem podia servir de mercadoria, de que a força de trabalho do homem podia chegar a ser objeto de troca e consumo, desde que o homem se transformasse em escravo. Mas os homens tinham descoberto a troca e começaram logo a ser trocados, eles próprios. O ativo se transformava em passivo, independentemente da vontade humana. (Engels, 2016 apud Marques e Berutti, 2016, p.35)

Ao citarem texto de Engels, Marques e Berutti (2016), procuram mostrar como, na visão do autor, a escravidão teria surgido, assim como relevam, o escravo, como uma mercadoria, ou, propriedade que poderia ser trocada. Para além do texto de Engels, ao escreverem sobre os romanos, eles nos dizem: “No mundo romano, os escravos eram considerados uma propriedade, um “instrumento” nas mãos do senhor, e podiam pertencer tanto a particulares como ao Estado.” (Marques e Berutti, 2016, p.53) Tanto a citação de Engels, quanto o escrito sobre o mundo romano, corroboram com a concepção do escravo enquanto uma propriedade. Sobre os romanos, a fala dos autores se aproximam daquilo que Mário Maestri (1986) escreveu sobre o escravo romano mostrando este, como, além de uma propriedade, um *instrumentum vocale*, ou seja, um instrumento portador de voz. Esse entendimento do escravo como instrumento, seguindo a lógica de Maestri (1986), também se faz presente na obra dos irmãos Vicentinos, afora, temos ainda, uma caracterização mais diversificada sobre as causas que poderiam tornar um indivíduo em escravizado. Pois, além da escravidão por dívida, nos revelam que os prisioneiros de guerra também adentravam nesta condição.

os **escravos**, que haviam chegado a essa condição porque não puderam pagar suas dívidas, ou porque foram vencidos em guerras. Considerados simples instrumentos de trabalho, eram ainda pouco numerosos no período monárquico. (Vicentino e Vicentino, 2016, p. 158, grifo dos autores)

Esse entendimento, também encontra respaldo no livro, Das cavernas ao terceiro milênio. Neste caso, Braick e Mota (2016), na parte relacionada as questões, em um quadro intitulado “Pensando criticamente”, na página 100, fazem usos dos escritos de Pedro Paulo Funari que diz

Leia este texto para, em seguida, responder às questões;
Os escravos de Atenas eram em sua maioria prisioneiros de guerra E [...] e seus descendentes, considerados [...] ‘instrumentos vivos’. Dos escravos, cerca de 30 mil trabalhavam nas minas de prata, [...] 25 mil eram escravos rurais e 73 mil eram escravos urbanos empregados nas mais variadas tarefas e ofícios, permitindo que seus donos se ocupassem dos assuntos públicos. (Funari apud. Braick e Mota, 2016, p. 100)

A citação do Pedro Paulo Funari, feita pelas autoras, nos mostra que, os escravos atenienses eram provenientes de guerra, e que seus descendentes eram, também, considerados escravos. Além disto, o escravo é exposto como um “instrumento vivo”, logo, uma propriedade. Temos, nesta parte da citação, dois

elementos que configuram a escravidão, aos olhos de Gorender (2016b) e Mário Maestri (1986). A condição de propriedade e a hereditariedade, o texto não deixa claro no que tange a vitaliciedade da condição, neste caso, Gorender (2016b) falaria em uma escravidão incompleta.

Na coleção escrita por Campos, Pinto e Claro (2016, p.72) nos revelam

No entanto, um traço foi praticamente comum as cidades-Estados gregas. A escravidão, ou seja, a sujeição de seres humanos a condição de propriedade de pessoas ou da *pólis*, foi uma das características marcantes do mundo grego.

E ainda,

Os escravizados, pelo contrário, podiam ser propriedade, comprados da mesma forma como se adquire uma carroça, uma enxada ou um animal. Tanto seu trabalho quanto sua vontade pessoal pertenciam ao seu proprietário. Como mercadoria, podiam ser vendidos, emprestados, alugados ou doados, de acordo com o desejo de seu senhor. A condição de escravizado era transmitida de forma hereditária até que, por iniciativa do proprietário, lhe fosse concedida a alforria, ou seja, a interrupção de seu cativeiro. (Campos et al, 2016, págs. 236 e 237)

Nos dois trechos, fica, de forma explícita, o *status* do escravo como uma propriedade. No segundo texto, os autores discutem o conceito de forma completa. Além de mostrar o escravo como uma propriedade, Campos, Pinto e Claro (2016), se aproximam da abordagem feita por Braick e Mota (2016), ao estabelecer outra característica da condição do escravo, que é a hereditariedade. Ou seja, o *status* de propriedade, passa de mãe para filho, por ser de característica, matriarcal, como Veyne (1990) nos mostra.

Alves e Oliveira (2016), em seu material, Conexões com a História, é outro exemplo, de como o conceito de escravo como uma propriedade, fica evidente. De diferente, dos colegas anteriores, temos apenas, onde a discussão é feita. Aqui, os autores mostram o conceito quando estão discorrendo sobre Roma, e, sobre o Brasil colonial.

Na sociedade romana, o escravo era considerado, ao mesmo tempo, como uma propriedade e uma pessoa. Como propriedade, ele era uma "coisa", uma mercadoria que podia ser vendida, comprada, alugada ou até mesmo deixada de herança. Mas o escravo não deixava de ser considerado também uma pessoa, um ser humano sem autonomia, que tinha o dever moral de servir ao seu amo. (Alves e Oliveira, 2016, p. 120)

Sobre o escravo no Brasil colônia, nos mostram: “O que define uma sociedade escravista é, em primeiro lugar, a existência da escravidão, sendo uma categoria de trabalho baseado em um dispositivo jurídico que permite reduzir uma pessoa à condição de propriedade” (Alves e Oliveira, 2016, p.59).

Nas citações, o conceito é demonstrado de forma próxima aquelas feitas das obras anteriores. Para além do que já foi exposto, na citação sobre a sociedade romana, os autores acrescentam a concepção do escravo como coisa, por ser uma mercadoria, e, um ser humano, em simultâneo, por ter um dever moral. Neste trecho, é perceptível, influência dos escritos do Paul Veyne (1990) nesta assertiva. Na segunda citação, temos uma conceituação próxima da demonstrada por Gorender (2016b) e Maestri (1986).

Além dos exemplos que citamos, encontramos, em algumas obras do PNLD (2018), outros elementos que agregam ao conceito de escravo. Um destes elementos, foi, a ideia do escravo como um indivíduo que não tem acesso à cidadania. Das treze obras, aqui analisadas, oito, buscavam mostrar, essa concepção. Neste caso, o foco dos autores, não é retratar, necessariamente a escravidão, mas estabelecer características do funcionamento da democracia ateniense. Outrossim, as coleções *Cenas da História* (2016); *Conexões com a História*, buscam mostrar o escravo como um “inferior”.

Em sua obra, *Cenas da História*, Grangeiro (2016), no quadro “O estudo da História: o seu lugar”, o autor do livro didático procura falar sobre a escravidão em Roma. E, nos diz que

O cativo era visto naquele contexto como um ser inferior em todos os sentidos, pouco mais responsável do que uma criança crescida dos grupos de elite. Ele contava com certa autonomia, mas podia ser severamente castigado, até mesmo morto por seu senhor. (Grangeiro, 2016, p.89)

Esse entendimento também é próximo do compartilhado por Alves e Oliveira (2016, p.121)

[...] Também era comum professores, arquitetos, músicos e comediantes a serviço dos nobres serem escravos e gozarem de uma condição melhor que a de muitos trabalhadores livres. Mesmo assim, todo escravo, qualquer que fosse sua condição, poderoso ou miserável, era tratado como um ser inferior. Havia senhores que, ao morrer, libertavam todos ou alguns de seus escravos, deixando uma imagem de bom amo e homem clemente.

A partir das citações, é notável que os autores tentem aprofundar, um pouco mais, o que era um escravo. Neste caso, os escritos são sobre a sociedade romana, o mostrando como “um ser inferior”. Para Grangeiro (2016), ele complementa apontando que o escravizado era tratado como uma “criança crescida”, mesmo assim, apta, para sofrer punições. A análise feita por Alves e Oliveira (2016), expande o universo de entendimento da condição do escravo, ressaltando os vários âmbitos que estes indivíduos poderiam atuar, inclusive ocupando posição de poder. Ambos, ao mostrarem como inferior se aproximam daquilo que Paul Veyne (1990) nos mostra sobre o escravo em Roma. O escravo ser visto como inferior ao seu senhor, integração que não era só uma relação pessoal, mas também jurídica onde o escravo era, também, uma propriedade.

Outro ponto importante, foi que, duas obras, procuraram mostrar o escravo como um estranho. Nas obras de Azevedo e Seriacopi (2016), e de Alves e Oliveira (2016), é possível enxergar essa percepção. A primeira nos diz “Os cativos podiam até ser incorporados à família, ainda que com *status* diferente em relação às demais pessoas[...]” (Azevedo e Seriacopi, 2016, p. 81). Alves e Oliveira (2016, pag.50), mostram

A diversidade de povos do continente impedia que se forjassem entre eles uma identidade comum. Não se reconheciam como iguais. Constituíam laços de solidariedade por meio de linhagens, clãs e Estados, e escravizavam os diferentes.

Ambas as citações, nos mostram o escravo como um estranho. Quando Azevedo e Seriacopi (2016), falam em “*status* diferente em relação as demais pessoas”, como na primeira citação, nos remete a uma característica do ser escravo, como um estranho, não no sentido de que ele é só um estrangeiro, mas que não é reconhecido como um igual. Na citação de Alves e Oliveira (2016), ao fazerem referências a um trecho de Alexandre Vieira Ribeiro, e assim como no material de Azevedo e Seriacopi, também nos remete a um entendimento do escravo enquanto um estranho. Na citação, os autores se preocupam em demonstrar a diversidade dos povos do continente africano. O uso da expressão “escravizavam os diferentes”, os diferentes, são aqueles que não fazem parte do grupo, daquela coletividade. Neste sentido, atribuir a diferença como elemento que agrega na caracterização do escravo, é próximo daquilo que o Pétré-Grenouilleau chama de “estranho”, ou seja, o escravo

é um estranho (2009), aquele que não é daquela comunidade ou deixou de pertencer, de fazer parte daquele meio social como um membro.

Depois da percepção do conceito de escravo, analisaremos como o conceito de escravidão é abordado nos livros didáticos. Importante frisarmos, que segundo Gorender (2016b), Maestri (1986), Pétré-Grenouilleau (2009), entre outros, quando falamos em escravidão, estamos caracterizando uma relação social, baseado na exploração, entre o senhor (dono) e escravo (propriedade). Mas, esses conceitos são abordados nos livros didáticos? Existe uma preocupação, em explicar esses conceitos?

Das obras aqui avaliadas, apenas a coleção de Marques e Berutti (2016), e, a de Alves e Oliveira (2016), procuram mostrar para o leitor, como a escravidão é conceituada. Em seu livro do 1º ano, O caminho do homem, Marques e Berutti (2016), no quadro “Sabendo um pouco mais”, na página 43, ao analisar uma escultura de mármore, que seria a representação de um escravo, os autores fazem as seguintes colocações

[...] O que o artista procurou representar? A dor da derrota ou a dor provocada pelos ferimentos? Com certeza esse guerreiro sabia, no instante de sua morte, o destino de seu povo derrotado: a escravidão, isto é, a exploração brutal da força de trabalho de homens, mulheres e crianças, cujos descendentes teriam, provavelmente, o mesmo destino. (Marques e Berutti, 2016, pag.43)

E, mais adiante, afirmam que

O fenômeno da escravidão, ou seja, da imposição do trabalho compulsório a um indivíduo ou a uma coletividade, por parte de outro indivíduo ou coletividade, e algo muito antigo e, nesses termos, acompanhou a história da Antiguidade até o século XIX. [...] (Marques e Berutti, 2016, p.62)

Na primeira citação, os autores fizeram uma análise iconográfica, desta, um ponto muito importante fica evidente. Eles falam de um indivíduo que, por seus sofrimentos, provocado por um conflito com seus inimigos, está morrendo. Na visão dos autores, eles mostram que a preocupação, daquele que está morrendo, seria com o destino do seu povo, ou seja, com a escravidão. O mais importante, na passagem, é que os autores não se isentam em abordar essa instituição como uma “exploração brutal”. Mesmo que nem todo escravizado passasse por essa exploração brutal, não

podemos nos afastar do conceito desta instituição. Como Gorender (2016b), bem mostrou, a escravidão é uma relação social baseada na exploração. Temos aqui, uma conceituação do que seria a escravidão. Mesmo de forma parcial, visto que, a exploração, também acontece em outras formas de produção, mas, no caso citado, e nas leituras feitas, e aqui, já abordadas, podemos perceber que os autores entendem a escravidão como uma relação baseada na exploração, onde o escravo é visto como uma propriedade de outra pessoa. Além disto, eles ainda mostram outro ponto, que fica evidente no final da citação, o caráter hereditário da escravidão, cujos descendentes teriam, provavelmente, o mesmo destino”. Juntando tudo que foi exposto até aqui. O único elemento que não foi abordado pelos autores, para termos uma “escravidão completa”, no olhar do Gorender (2016b), seria a exposição, pelos autores, do caráter vitalício desta instituição. A segunda citação, encontrada na parte das atividades, em uma questão de múltipla escolha, do Enem⁴², realizado do ano de 2009. Nesta, o fragmento do texto de apoio, que não tem autoria, evidencia a escravidão como uma forma de “imposição do trabalho compulsório a um indivíduo ou a uma coletividade”. Entendemos que essa definição é insuficiente para o conceito de escravidão, pois, falar em trabalho compulsório, não, necessariamente, caracteriza o trabalho escravo. Essa característica do trabalho não é específica da escravidão.

Afora o que mostramos, a obra de Alves e Oliveira (2016), procuram mostrar o conceito de escravidão e dizem “[...] a existência da escravidão, sendo uma categoria de trabalho baseado em um dispositivo jurídico que permite reduzir uma pessoa à condição de propriedade. [...]” (Alves e Oliveira, 2016, p. 59) Os autores mostram para os leitores que, a escravidão está relacionado ao trabalho, onde existe uma condição jurídica que submete o indivíduo escravizado ao *status* de propriedade. A assertiva, aqui elencada, fica próxima da apresentada neste trabalho, apesar que o conceito demonstrado deixa ausente, que esta relação de produção é pautada na exploração. Essa ausência do termo “exploração” ou “explorado”, de forma explícita, para falar da relação entre senhor e escravo, é perceptível em quase todas as obras aprovadas no PNLD (2018), com algumas exceções. A coleção Caminhos do Homem (2016), como mostramos anteriormente, na obra de Gilberto Cotrim (2016), História Global (2016), e na, Cenas da História, de Cândido Grangeiro (2016), mostram a escravidão como

⁴² O Enem, é o exame nacional do ensino médio. A prova foi criada em 1998 como uma forma do governo federal avaliar o desempenho dos alunos que estão concluindo essa fase da educação básica brasileira. A partir de 2004, o exame passou a ser utilizada como ferramenta para ingresso no ensino superior.

uma relação de exploração, mais aparente. Nos escritos de Gilberto Cotrim (2016), mostra que, o escravizado era um explorado, como fica evidente nesta passagem: “Resistindo à exploração a que eram submetidos, os escravos organizaram várias revoltas durante a república” (Cotrim, 2016, p. 123). Cândido Grangeiro (2016, p.127) diz, que

Cada época parece mesmo ter a sua escravidão. Apesar das enormes diferenças sociais que separam os sujeitos ao longo do tempo, o grande desafio parece ser o de identificar a roupagem que camufla essa exploração-e, principalmente, encontrar formas para eliminá-la, visando construir uma sociedade mais justa e igualitária. Eis nosso grande desafio.

Nesta reflexão feita pelo autor, há uma preocupação em mostrar que cada tempo histórico é marcado por uma realidade, e que, para ele, “parece mesmo ter a sua escravidão”. Essa preocupação, é importante, para a construção dos conceitos, como Peter Lee (2016) e Circe Bittencourt (2018b), alertam. Aqui, a escravidão, está sendo usada, por Cândido Grangeiro (2016), para mostrar uma forma de exploração excessiva. Ou seja, ele entende que, a escravidão, é uma relação social, baseada na exploração. Mas, além disso, a exploração que a escravidão impõe, é utilizada como metáfora, pelo autor, para apontar que, em cada época, existe uma exploração de um grupo, sobre o outro, que envolve as sociedades escravistas, mas também, outras relações de produção ao longo da História. E que, procurar identificar essas formas de exploração e procurar eliminá-la, é, para o autor, e, para todos nós, o grande desafio.

Em outras obras, a escravidão, como uma forma de exploração, aparece, subentendida. Os autores, não escrevem esse conceito de forma explícita, mas demonstram essa exploração, ao falar do cotidiano, a que o escravizado estava submetido. No livro escrito por Braick e Mota (2016), elas dizem: “Os escravos africanos não tinham direitos, eram submetidos a extensas jornadas de trabalho e sofriam com os violentos castigos físicos” (Braick e Mota, 2016, p.54). Alfredo Boulos (2016), mostra que: “Na época do plantio, os escravos trabalhavam geralmente das 5 da manhã às 6 da tarde; na época da safra (corte e beneficiamento da cana) chegavam a trabalhar 18 horas por dia” (Boulos, 2016, p. 84). E, Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes (2016, p. 267)

O excesso de serviço, os castigos físicos, a parca alimentação, os reduzidos cuidados com a higiene e a saúde faziam que a maioria dos africanos escravizados empregados no trabalho agrícola chegasse a sobreviver apenas entre oito e dez anos após o desembarque em terras americanas.

Mesmo que enxerguemos os exemplos expostos, como uma relação de exploração, esta, é demonstrada de forma subentendida, ao descreverem aspectos das rotinas destes escravizados. A “exploração”, pode ser encontrada nas expressões, de forma subentendida, em “submetidos a extensas jornadas de trabalho”, “chegavam a trabalhar 18 horas por dia”, ou, “excesso de serviço”. Nos preocupa, a ausência do termo “exploração”, para definir como essa relação opera. Não falar em exploração, pode indicar um olhar diferente sobre a escravidão, um olhar que, não enxerga a escravidão como uma relação pautada na exploração, ou, até mesmo o que Gorender (2016a), denomina, uma “escravidão reabilitada”. Mas, sendo assim, a quem interessa o desaparecimento do termo? Podemos até perguntar, qual é a ideologia que norteia este desaparecimento do termo “exploração” em detrimento aos usos de outras expressões? Como já expomos, e, autores como Munakata (2012), Itamar Freitas (2009), Circe Bittencourt (2018) nos demonstraram, o livro não é um documento “neutro”. É uma mercadoria que precisa atender determinados interesses e objetivos que perpassam o papel do autor, do editor e até mesmo, do governo, com políticas públicas direcionadas para atingir determinados fins. István Mészáros (1996), nos lança uma luz, sobre a ausência ou substituição do termo “exploração”. Para o filósofo, quando se aceita a ideologia dominante, objetivamente, como único discurso “racional” possível, tudo aquilo que, foge a este, deve ser desconsiderado, ou seja, é ilegítimo. Logo, em nome desta, suposta, objetividade, algumas categorias essenciais, relacionada ao pensamento crítico, devem ser desqualificadas. Neste caso, o conceito de “exploração”, se enquadra nesta categoria, que, por trazer uma carga “ideológica”, devem ser tratados com extrema cautela, ou, não utilizados. Sendo assim, esses conceitos acabam sendo expurgados dos debates em prol de concepções que corroborem com a assertiva que é dominante.

Por fim, como o conceito de escravismo é discutido por esses materiais didáticos? Nas coleções aprovadas no programa do governo, em todas, encontramos o termo “escravismo”, seja no corpo do texto ao longo dos capítulos, ou em questões na seção de atividades. Apesar de o termo ser citado, o conceito, em onze, das treze coleções, ele não é explicado. Não houve uma preocupação, por parte da maioria dos

autores das coleções, em tentar elucidar como esse conceito se configura. Apenas os livros, *Oficina da História* e *Conexões com a História*, tiveram a preocupação em expor, o que eles entendem por escravismo. Neste sentido, Campos, Pinto e Claro (2016) falam, “da montagem de um sistema produtivo assentado na escravidão (o **escravismo**) no continente americano” (Campos et al, 2016, p. 241, grifo dos autores). Os autores, procuram mostrar que o escravismo é um sistema onde o trabalho escravo é a base a produção. O conceito, aqui, é explicado de forma simplificada. Compreendemos que os autores escrevem para alunos do ensino médio, mas poderiam ter aprofundado um pouco mais, o raciocínio. Pois, ao falarmos em escravismo, estamos falando de um sistema, onde uma classe social tem o monopólio das condições materiais e pessoais da produção. Neste sentido, o grupo dominante, além disso, tem o monopólio da propriedade, burocracia, da criação das leis, cujas relações sociais preponderantes, são pautadas entre o senhor e o escravo, mesmo havendo outras relações sociais neste sistema. A obra de Alves e Oliveira (2016, p. 59) apontam

O que define uma sociedade escravista é, em primeiro lugar, a existência da escravidão, que é um tipo de trabalho baseado em um dispositivo jurídico que permite reduzir uma pessoa à condição de propriedade. É necessário, também, que existam escravos em uma escala tão grande que as características básicas dessa sociedade, como a hierarquia social, não possam ser dissociadas da escravidão.

Nesta citação, os autores não chegam a falar em escravismo, mas usam o termo, sociedade escravista. Ao explicarem como esta sociedade se configura como escravista, acaba, mesmo que, de forma indireta, falando do conceito de escravismo. Primeiro, os autores elencam a escravidão como um dos determinantes da configuração deste tipo de sociedade, ou, do escravismo. O segundo ponto da caracterização, está na quantidade de escravos que, a sociedade elencada deve ter. Para eles, a escala, dever ser em uma proporção tão significativa, a ponto, das características básicas desta sociedade, não serem dissociadas da escravidão. Temos aqui, no olhar de Moses Finley (1991), um problema nesta caracterização. Segundo o historiador, não é a quantidade de escravos que define a implantação de uma sociedade escravista ou o escravismo, como bem exemplificou, ao comparar o número de escravos nas civilizações greco-romana com a norte-americana do séc.

XIX⁴³. Para mais do que foi exposto, pelos autores do material didático, a classe dominante, além da relação entre o senhor e o escravo, a classe dominante deve deter o monopólio das terras e do aparato burocrático e jurídico daquela sociedade.

2.3 – Do escravismo patriarcal ao escravismo antigo

Partindo com a intenção de ampliar as análises dos conceitos relacionados a escravidão, iremos perceber, neste tópico, como a escravismo patriarcal e o antigo são discutidos nas obras de História, aprovadas no PNLD (2018). Trataremos, inicialmente, do escravismo patriarcal.

Ao buscarmos o conceito de escravismo patriarcal no material analisado, o primeiro ponto importante, é a ausência do conceito em dez das treze obras avaliadas. A ressalva, fica para as obras, Caminho do Homem, Olhares da História, e, História - passado e presente, pois, mesmo que o termo esteja ausente, é perceptível a descrição do modelo no corpo do texto. O segundo ponto, é que, em nenhuma delas, o escravismo patriarcal discutido no mundo antigo, o greco-romano. Consideramos a ausência da exposição deste conceito na antiguidade, algo problemático, pois, ao pensarmos os conceitos enquanto construção, é relevante que haja uma percepção de como essa instituição se caracterizou ao longo do espaço-tempo. Sendo assim, mostrar que, a escravidão praticada nos tempos primevos da civilização greco-romana, tinha características próprias que a distinguem da escravidão antiga, em muito contribui, para o desenvolvimento desta visão. Maestri (1986) nos mostra que, o escravismo patriarcal está relacionado a uma produção mais voltada para atender as necessidades de uma determinada comunidade. Portanto, esta instituição não objetiva atender um mercado externo, ou se relaciona a monocultura. Neste modelo, a quantidade de escravos é relativamente baixa, e o espaço de trabalho é ocupado pelo escravo e o senhor, que o executam, lado a lado.

Nas três obras citadas que tratam, de alguma forma, o conceito de escravismo patriarcal, o fazem, quando estão explicando a escravidão no continente africano. Nos escritos de Azevedo e Seriacopi (2016, p.81) nos mostram

⁴³ Para saber mais, ver Moses Finley em Escravidão antiga e ideologia moderna (1991).

[...]Já existia escravidão na África, mas suas características eram diferentes das que seriam impostas aos africanos pelas sociedades europeias. Em muitas comunidades africanas, o escravizado, seu amo e parentes cumpriam as mesmas tarefas no dia a dia. Em outras, porém, o escravizado se encontrava à mercê de seus senhores, que podiam castigá-lo fisicamente e até matá-lo. Os cativos podiam até ser incorporados à família, ainda que com status diferente em relação às demais pessoas [...]

E, os irmãos Vicentinos citando Costa e Silva, revelam

[...] o escravo vivia, em geral, com a família do dono e labutava ao seu lado, cumprindo as mesmas tarefas, e ao lado dos filhos, das mulheres, das filhas e das noras do senhor, pois, sendo escravo, nele não se distinguia o sexo na divisão de trabalho. Seu destino era corrigir a escassez de mão de obra e ampliar o número de dependentes de seu amo. (Costa e Silva, 1996, apud Vicentino e Vicentino, 2016, p. 41)

Nas duas citações, não encontramos o termo, “escravismo patriarcal”, apesar de podermos perceber as características que o identifiquem. No trecho retirado da obra de Seriacopi e Azevedo (2016), os autores, mostram, para os leitores, que existem modelos diferentes de escravidão, informação que julgamos ser muito importante para construção do conceito enquanto uma construção histórica. Ao caracterizar a escravidão “em muitas comunidades africanas”, eles estão revelando, que, mesmo no continente africano, existiam diferentes modelos de escravidão, onde, essa instituição não foi homogênea. Encontramos as características do escravismo patriarcal, mesmo que o termo não seja mencionado pelos autores, no resto do corpo do texto nas frases, “[...]seu amo e parentes cumpriam as mesmas tarefas no dia a dia[...]”, e, ainda, “[...] os cativos podiam até ser incorporados à família, ainda que com *status* diferente em relação às demais pessoas[...]” (Azevedo e Seriacopi, 2016, p. 81). O trecho dos irmãos Vicentino, faz uma citação de Costa e Silva (1996), para explicar as características da escravidão no continente africano. Ao fazerem isso, assim como nas palavras de Seriacopi e Azevedo (2016), eles revelam elementos de aproximação das características elencadas por Mário Maestri (1986), para se referir a escravidão patriarcal. Vinculação que fica mais clara na frase “[...]o escravo vivia, em geral, com a família do dono e labutava ao seu lado [...]” (Costa e Silva, 1996, apud Vicentino e Vicentino, 2016, pag. 41). Importante ressaltar, que, ambas não mostram o conceito na totalidade, mas, elementos que sugerem essa conceituação, em nenhum dos dois, citam que, o uso do escravizado, não estava voltado para uma economia mercantil exportadora, por exemplo.

Marques e Berutti (2016), usam um fragmento de um texto de Kátia Mattoso para falar da escravidão no continente africano. Neste, falam de uma escravidão “quase” patriarcal.

O escravo já existe nas sociedades muito hierarquizadas, mas somente é numeroso no Benin e nas regiões do Sudão. Mas o "cativo" integra-se na família e não pode ser vendido. É uma escravidão quase patriarcal, que exclui o tráfico. No Daomé, os filhos de escravos nascem e fazem parte da família do senhor. Influências estrangeiras e mercados exteriores só tardiamente generalizaram o cativo com o tráfico e a venda como destinação mais ou menos imediata. (Mattoso, 1982, apud Marques e Berutti, 2016, p. 263)

Neste trecho, a historiadora Kátia Mattoso, nos mostra que, havia na África, entre alguns povos do continente, o que ela aponta para uma escravidão “quase” patriarcal. Pois, mesmo que o escravizado fosse integrado a família, a historiadora não caracteriza esse modelo como patriarcal, mas, como uma aproximação. Segundo a autora, o fato do escravo, dentro deste modelo, não poder ser comercializado, estabeleceria um parâmetro que diferenciaria da escravidão patriarcal em sua totalidade. Logo, neste modelo citado, o cativo, não seria uma propriedade individual, mas coletiva, pertencente a uma família, algo, também presente na escravidão patriarcal, como Maestri (1986) evidenciou. Infelizmente, os autores não oferecem outros elementos para uma compreensão mais clara do conceito. Pois, o escravizado ser integrado a família, não define, necessariamente, o escravismo patriarcal. No Brasil colonial, havia escravos integrados a família do senhor, mas, essa relação não se enquadra no conceito, visto que, temos outros elementos⁴⁴ que o compõe, como já mostramos em outra situação, ou, o que Gorender (2016b) atribui a escravidão no sentido *lato*.

Além do escravismo patriarcal, como essas obras discutem a escravidão antiga? Quão esses materiais discutem esse conceito? Existe uma preocupação em explicar discutir o que é a escravidão antiga? Como esse conceito se faz presente tanto no mundo grego como no romano, fizemos uma análise de como as fontes tratam deste conceito nestas duas sociedades.

De maneira geral, o primeiro ponto que, nossas análises sobre esse conceito, revelam, é o fato da grande maioria das obras do PNLD (2018), não usarem o termo, seja escravidão antiga, escravismo antigo ou escravidão clássica. Apenas as obras,

⁴⁴ Ver Mário Maestri (1986).

História; Caminho do Homem; e a, Conexões com a História, encontramos esses termos presentes. Em nenhuma delas, houve a preocupação em explicar o conceito, mesmo onde o termo esteja presente. Essa conceituação é de grande importância para uma percepção do conceito como construção histórica. Partiremos, inicialmente, do mundo grego.

Mesmo sem termos a conceituação explícita, do que é a escravidão antiga, nos livros analisados, pudemos encontrar elementos que ajudam a descrever, mesmo que parcialmente, essa escravidão. Todas as obras se preocupam em mostrar como, na sociedade grega, os indivíduos poderiam ser escravizados, seja por dívidas ou guerra. Mocelin e Camargo (2016), ainda têm o cuidado, que não foi encontrado em outras obras, em demonstrar que a etnia não era critério de diferenciação para a escravidão e afirmam “[...] pessoas de qualquer etnia, posição social ou capacidade intelectual podiam ser escravizadas.” (Mocellin e Camargo, 2016, p.34). A questão étnica, como sabemos, é uma característica própria da escravidão antiga, logo, mesmo na ausência da conceituação, temos alguns elementos, que nos auxiliam na compreensão de como esta instituição se configurou. Além disto, alguns autores procuraram fornecer mais elementos sobre os usos, ou, a importância destes escravizados no mundo grego, enriquecendo a compreensão sobre esta instituição. Essa preocupação se faz presente em quatro das treze obras aqui analisadas. Mocelin e Camargo (2016, págs. 35 e 36), além daquilo que já falamos, ainda dizem

[...]Os escravos eram utilizados no trabalho das minas e nos serviços domésticos, fornecendo mão de obra básica para a produção em grande escala, fosse ela rural ou urbana [...] O Estado possuía escravos que trabalhavam como policiais, burocratas, na fabricação de moedas e na conservação das ruas. Alguns conseguiam a alforria, por liberdade do proprietário ou por meio da compra, graças ao pecúlio acumulado com atividades autônomas. Ocorreram fugas e revoltas de escravos em Atenas, mas não em número expressivo, provavelmente por causa da pequena concentração de cativos.

E, nos escritos de Gilberto Cotrim (2016, p.107), ele informa

Em Atenas, viviam milhares de pessoas escravizadas. Alguns historiadores estimam que, no final do século IV a.C., eram aproximadamente 400 mil. Calcula-se que uma família rica chegava a ter 20 escravos para os serviços domésticos. A família que, nessa época, não tivesse pelo menos um escravo demonstrava levar vida de pobreza. Os escravos urbanos estavam, geralmente, protegidos pelas leis atenienses contra abusos ou brutalidades.

Nas duas citações, de autores diferentes, temos elementos que nos ajudam a compreender um pouco mais, como a escravidão antiga se configurava. Mocelin e Camargo (2016) ressaltam elementos que vão, desde os usos destes indivíduos até a aquisição da alforria e resistências. Cotrim (2016) foca em demonstrar, mesmo que superficialmente, aspectos quantitativos, procurando ressaltar a importância da escravidão naquela sociedade. Os escritos destes autores são próximos daquilo que Santiago, Cerqueira e Pontes (2016) e, Campos, Pinto e Claro (2016), escreveram. Os autores da obra *Por dentro da História*, citam Maestri, que afirma

O cativo constituía importante fonte de renda senhorial. Era hábito a compra de escravos para alugá-los a particulares e ao Estado. As grandes obras e as minas eram mercado seguro para esta forma de aplicação. Era igualmente comum conceder uma ampla liberdade de iniciativa e movimento aos escravos sob a obrigação da entrega de uma renda periódica prefixada. [...] (Maestri, 1986, apud Santiago et al, 2016, p.70)

Nos escritos de Campos, Pinto e Claro (2016, págs.78 e 79)

A escravidão oferecia as condições para que os cidadãos pudessem se dedicar as atividades políticas, a filosofia, as artes e a arquitetura. A liberdade dos cidadãos estava baseada na escravização de não atenienses. O total de escravizados, reunidos nas áreas rurais e urbanas de Atenas, deveria ser de pouco mais de duas vezes o número de cidadãos.

Mesmo que estes autores procurem descrever aspectos do cotidiano, ampliando o olhar sobre a questão, ainda faltam elementos que configuram a escravidão antiga. Nenhuma das obras, ressaltam que essa escravidão não estava voltada para atender uma economia mercantil de produção em larga escala, como Mário Maestri (1986) deixa evidente, sendo este, um dos elementos de diferenciação da escravidão moderna, por exemplo. Neste caso, cabe ao professor, nestas obras, complementar as informações, agregando conhecimento para além do que foi exposto no livro didático.

No que tange, a consolidação deste escravismo, o que esses livros didáticos dizem? É importante frisar que, segundo Finley (1991), o escravismo antigo só se tornou preponderante em apenas partes da Grécia e de Roma. Para Ciro Flamarion (2003), o sistema, só se tornou preponderante em Atenas, em meados do século VI a.C. Para tal, foram necessárias algumas condições para sua consolidação, como a concentração de terras nas mãos dos eupátridas, aumento populacional, urbanização,

surgimento de relações mercantis. Assim como, a escassez de trabalhadores que se sujeitasse a trabalhar nas condições propostas, necessitando o reforço externo, característica que se fez presente com as reformas de Sólon (594 a.C.), que acabam com a escravidão por dívida. Maestri (1986), propõe que, o escravismo antigo só se consolida no mundo romano.

No que se refere a consolidação do escravismo antigo no mundo grego, das treze obras, apenas três, procuraram abordar, direta ou indiretamente, o tema. No tópico chamado “O escravismo na Antiguidade Clássica: Grécia”, localizado no livro 1 da obra de Marques e Berutti (2016). Os autores procuram demonstrar, mesmo que parcialmente, o momento que a escravidão (neste caso a antiga), se torna preponderante em Atenas

Foi também no contexto da expansão colonial, mais precisamente a partir do Período Clássico (séculos V e IV a.C.), que a escravidão – existente anteriormente em pequena escala - se tornou a forma de trabalho hegemônica no mundo grego, embora a mão de obra livre, sobretudo na agricultura, continuasse a ter um peso expressivo na economia. (Marques e Berutti, 2016, p.42).

Nesta passagem os autores mostram que a escravidão na Grécia, só se tornou hegemônica a partir do período clássico, na História grega devido às transformações ocorridas na Grécia durante o período citado. Esse olhar, é próximo de autores como Ciro Flamarion Cardoso (2003) e Mário Maestri (1986), sobre essa questão, mas, eles apenas informam que houve a consolidação, sem explicar os motivos para tal. Outro ponto importante, na passagem, é a preocupação em mostrar haver, antes do período citado, uma escravidão, que eles denominam, de “pequena escala”. Neste caso, o uso deste termo, serve para que o leitor (o aluno) tenha uma percepção que a escravidão existia na Grécia, mas não era considerado um modo de produção escravista, ainda. O problema é que, essa assertiva, também pode induzir a uma noção de que a consolidação da escravidão antiga está relacionada a quantidade de escravos. Como Finley (1991) alerta, não é a quantidade de escravos que torna ou não o escravismo preponderante.

Alves e Oliveira (2016) ao falar sobre as reformas de Sólon, na página 101, dizem que, estabeleceram o fim da escravidão por dívidas em Atenas e que “[...]essa medida fez crescer a compra e a venda de escravos[...]” (Alves e Oliveira, 2016, pag.101). Os autores não mencionam como o escravismo antigo se consolidou em

Atenas, mas mostram um ponto, mesmo que simplistamente, daquilo que Ciro Flamarion Cardoso (2003) elenca como um dos fatores para a consolidação do sistema. O fim da escravidão por dívida na Grécia, provocou um aumento do número de trabalhadores, que não se sujeitava trabalhar nas condições impostas, exigindo um reforço externo. Como é notável, os autores se limitaram apenas a dizer que, a partir da medida, o número de escravos aumentou, não expondo outros elementos para a consolidação do escravismo.

Ainda sobre a consolidação do escravismo antigo, Santiago, Cerqueira e Pontes (2016), usam um quadro intitulado “Você sabia?”, na página 70, do livro 1 de sua coleção, de modo a apresentar essa questão. A referência utilizada por eles, está em um trecho do livro do Mário Maestri, “O escravismo antigo”, de 1986, onde o historiador diz

Foi nas cidades "comerciais" - e principalmente em Atenas - que o escravismo grego alcançou verdadeiro apogeu. Fora as atividades políticas, privilégio dos cidadãos, quase não houve ofício ou ocupação em que não encontrássemos escravos. (...) (Maestri, 1986, apud Santiago, Cerqueira e Pontes 2016, p.70)

Neste recorte, da referência usada pelos autores do material didático, Maestri aponta para a concepção de que, o escravismo antigo atingiu o apogeu na Grécia, nas cidades “comerciais”. Mesmo no restante da citação, não temos informações de como houve essa consolidação, apenas os usos as quais os escravizados estavam submetidos no mundo ateniense. Sabemos que o historiador está mostrando que a escravidão antiga estava pautada no desenvolvimento de uma atividade mercantil, mesmo em uma escala menor, se compararmos com a escravidão moderna. Esta informação não fica evidente, está simplificada na expressão “cidades ‘comerciais’”. Ou seja, os autores se contentaram em mostrar, apenas, onde o escravismo antigo se consolidou em Atenas, o processo para tal, foi ignorado.

É notável que existem falhas na forma como o conceito de escravidão antiga na Grécia é exposto na maioria dos materiais analisados. A preocupação com a escravidão grega, cede espaço para outras discussões, como cidadania, organização política, por exemplo. Estas, se fazem presente em boa parte dos livros didáticos. Para além do mundo grego, como esse tema é discutido na civilização romana, que, para Maestri, por exemplo, foi onde o escravismo antigo se consolidou?

Como já mostramos, nenhuma das obras, aqui analisadas, discutem o conceito de escravidão antiga, de forma explícita. Diante deste dado, o nosso objetivo é,

percebermos, se encontramos elementos que possam ajudar a construir este conceito no mundo romano antigo.

Assim como na exposição do mundo grego, em todos os livros didáticos analisados, também procuram demonstrar as formas que os indivíduos eram escravizados na sociedade romana, dívida, guerra, nascimento e afins. Como no livro de Alves e Oliveira (2016, p.120), por exemplo

Parte dos escravos de Roma era obtida nas guerras, pois, os vencedores escravizavam os vencidos. Outra parte era obtida por meio do tráfico de escravos nas fronteiras do Império. Havia, no entanto, várias outras formas de uma pessoa se tornar escrava. Os menores abandonados e os filhos rejeitados por seus pais podiam ser escravizados por qualquer pessoa que os encontrasse. Além disso, a pobreza levava algumas pessoas a vender seus recém-nascidos a traficantes, e muitos adultos chegavam a se vender como escravos para não morrer de fome. Havia ainda os filhos das escravas, que, como as crias dos rebanhos, pertenciam ao seu dono.

Nesta citação, percebemos que os autores se preocuparam em estabelecer os critérios que poderiam levar um indivíduo ser escravizado em Roma. Além disto, é perceptível uma aproximação daquilo que Paul Veyne (1990) escreveu sobre essa questão. Mas, diferente das abordagens da escravidão antiga grega, doze das treze coleções, procuraram apontar outros elementos que ajudam a ter uma compreensão maior sobre a escravidão antiga. Importante ressaltar esse dado, visto que, no mundo grego, apenas quatro das treze coleções tiveram esse cuidado. Essa inversão, indica uma preocupação maior, por parte dos autores para a escravidão em Roma, fato compreensível, pois, como Mário Maestri (1986) aponta, é nesta sociedade que a escravidão antiga atinge o seu ápice, mesmo considerando os entraves que este sistema tinha.

Apenas o livro Olhares da História; os autores se contentaram em mostrar a escravidão antiga no mundo romano, de forma simplificada. Na coleção escrita pelos irmãos Vicentinos (2016), há uma preocupação em demonstrar como os indivíduos eram escravizados no mundo romano, como fica evidente nesta passagem “[...] os **escravos**, que haviam chegado a essa condição porque não puderam pagar suas dívidas, ou, porque foram vencidos em guerras” (Vicentino e Vicentino, 2016, p. 158, grifo dos autores). E ainda,

Os romanos apossavam-se de escravos através de procedimentos extremamente legítimos: ou compravam do Estado aqueles que fossem

vendidos “debaixo da lança” como parte do botim; ou um general podia permitir àqueles que fizessem prisioneiros de guerra conservá-los, com o resto do produto do saque; ou obtinham a posse de escravos comprando-os de outros que fossem seus senhores em virtude de um dos métodos anteriores. (Cardoso, 2003, apud Vicentino e Vicentino, 2016, p. 163)

Tanto na primeira passagem, quanto na segunda, temos um cuidado em indicar processos que levavam a escravização. Além disso, dizem: “A expansão provocou profundas transformações:[...] Milhares de escravos chegavam dos territórios conquistados, consolidando a economia escravista. [...]” (Vicentino e Vicentino, 2016, p. 163). Afora essa informação, sobre o aumento do número de escravos, provocado pela expansão territorial romana, não temos mais elementos que possam ajudar em construir o conceito de escravismo antigo, e nem como essa instituição se consolida no mundo romano, pois, como Finley (1991) alerta, e já citamos, essa consolidação não se resume apenas ao aumento do número de escravos.

Nos demais livros, encontramos outros elementos que ajudam a compreensão de como a escravidão antiga operava no mundo romano. Alguns livros didáticos se resumem, para além do que já foi dito, em falar que os escravos romanos, estavam presentes em diversos setores daquele mundo, como é o caso de alguns escritos, por exemplo, os de Gilberto Cotrim (2016) “O escravo realizava trabalhos nos mais diversos setores da economia. Ao senhor de escravos restava tempo livre para as atividades administrativas, a diversão e o descanso (ócio)” (Cotrim, 2016, p. 123). Na obra de Campos, Pinto e Claro (2016), eles dizem “[...] Os escravizados trabalhavam como artesãos, criados domésticos e, em maior número, na agricultura e na mineração” (Campos et al, 2016, p.99). Em Alfredo Boulos (2016): “[...]O administrador da grande propriedade era um capataz, geralmente um escravo com direitos que outros não tinham, como o de casar-se” (Boulos, 2016, p.147). É importante frisar, na assertiva de Boulos (2016), de que, segundo Veyne (1990) e o Maestri (1986), a possibilidade de o escravizado casar-se, não era restrita ao capataz, mas a todo escravizado, essas limitações não eram uma regra geral, mas variava de senhor para senhor. Maestri (1986), cita Marcos Varrão, onde este aconselha os senhores a casarem seus escravizados da zona rural. Além destas, citadas, ainda temos, a coleção de Santiago, Cerqueira e Pontes (2016, p. 86), que dizem, “Eles eram empregados tanto em atividades urbanas (comércio, artesanato, serviços

domésticos) quanto no campo (agricultura, pedreiras, minas), tornando-se o principal sustentáculo da economia romana”. E, por fim, em Azevedo e Seriacopi (2016, p.145)

Eles eram responsáveis pelas atividades agrícolas, pela produção artesanal nas cidades, pelo trabalho doméstico e até pelas atividades educacionais. Ou seja, desempenhavam importante papel no processo que culminou na ascensão e na riqueza da sociedade romana.

As citações elencadas, procuram revelar um pouco mais da importância do escravizado no mundo romano, mesmo que forma generalista, mas, que agregam na percepção do conceito. Essa é uma característica da maioria das obras aprovada no PNLD (2018). Algumas, aprofundam um pouco mais o tema, objetivando uma melhor compreensão, de como a escravidão antiga se configurava no mundo romano. Sendo assim, quatro coleções se destacam, neste quesito. A primeira delas, escrita por Alves e Oliveira (2016, págs.120 e 121),

Os menores abandonados e os filhos rejeitados por seus pais podiam ser escravizados por qualquer pessoa que os encontrasse. Além disso, a pobreza levava algumas pessoas a vender seus recém-nascidos a traficantes, e muitos adultos chegavam a se vender como escravos para não morrer de fome. Havia ainda os filhos das escravas, que, como as crias dos rebanhos, pertenciam ao seu dono. [...] A situação social dos escravos podia variar bastante. Havia escravos muito mais ricos e poderosos que alguns cidadãos: os cativos letrados que se tornavam funcionários do Estado ou administradores nas casas das famílias nobres. Também era comum professores, arquitetos, músicos e comediantes a serviço dos nobres serem escravos e gozarem de uma condição melhor que a de muitos trabalhadores livres. Mesmo assim, todo escravo, qualquer que fosse sua condição, poderoso ou miserável, era tratado como um ser inferior. Havia senhores que, ao morrer, libertavam todos ou alguns de seus escravos, deixando uma imagem de bom amo e homem clemente.

A segunda, a publicação de Marques e Berutti (2016, págs.53 e 54)

De um modo geral, trabalhavam nas grandes obras públicas, como pontes, aquedutos, monumentos e estradas, na agricultura, na extração mineral, na atividade artesanal ou como criados domésticos. Os mais especializados e cultos eram secretários, músicos, tecelões e professores. [...] No mundo greco-romano, os escravos não constituíam uma classe social homogênea, uma vez que eram empregados em múltiplas funções. As relações que mantinham com seus senhores, marcadas por uma convivência mais áspera e violenta ou até mesmo mais amena, explicam essa questão. Afinal, de acordo com a atividade realizada pelo escravo, ele podia ter um tratamento melhor ou pior por porte de seu senhor. O escravo que tinha mais contato com seu senhor podia conseguir alguns benefícios, inclusive acumular um pecúlio, em dinheiro, à parte do patrimônio de seu senhor, o qual, por sua vez, confiava ao seu escravo uma propriedade, como uma loja,

para que este a administrasse em benefício próprio. Esse pecúlio podia ser aumentado à medida que o senhor deixasse ao escravo um tempo livre para que ele trabalhasse em proveito próprio.

E a terceira, de Vainfas, Faria, Ferreira e Santos (2016, p.61)

A condição dos escravos no mundo romano variou bastante, conforme a época, a origem e o meio em que viviam. A pior situação era a dos que trabalhavam nas minas ou remavam a ferros nas galeras. Tinham vida sofrida e curta. Os escravos gladiadores viviam a beira da morte na arena. No ambiente urbano, no entanto, os escravos desfrutavam de alguma autonomia. Faziam serviços domésticos, trabalhavam na produção artesanal ou no comércio. No século I a.C. auge do tráfico de escravos, os cidadãos romanos possuíam muitos cativos para serviço pessoal. A alforria ou manumissão era uma prática comum no mundo urbano. Mas o escravo contraía uma dívida moral para com seu antigo dono, quando a liberdade lhe era concedida.

E, por fim, no livro de Pellegrini, Dias e Grinberg (2016, p.148)

No período Republicano de Roma, a presença de escravos tornou-se bastante comum no cotidiano da população urbana e rural. Os escravos realizavam diversos trabalhos, como produção de alimentos, mineração, construção de obras públicas e serviços domésticos. Alguns deles realizavam trabalhos intelectuais, como era o caso de escravos gregos que ministravam aulas.

Às quatro obras, oferecem uma visão mais aprofundada, que ajudam na compreensão da escravidão antiga no mundo romano. Alves e Oliveira, além de mostrar como os indivíduos poderiam ser escravizados naquele recorte de espaço-tempo, adentram em outros dados sobre esses entes, apontando uma variabilidade da instituição da escravidão naquele ambiente, que, ocupava os mais diferentes espaços, relações e posições. Essa percepção, também se faz presente nas outras obras, sendo, a abordagem desta questão, feita por Vainfas, Faria, Ferreira e Santos (2016), mais simples, mas não, menos importante. Outro ponto em comum, com exceção da citação Pellegrini, Dias e Grinberg (2016), é a referência a alforria, onde cada um dos autores privilegia um elemento de tal questão. Nos escritos das quatro obras, podemos encontrar elementos daquilo que Mário Maestri (1986), Veyne (1990), e Finley (1991) nos mostraram sobre a escravidão romana. Por mais que o conceito de escravidão antiga não tenha sido abordado de forma explícita, temos elementos que ajudam na construção deste.

Nossa análise, até aqui, pautou em mostrar elementos que os autores usaram sobre a escravidão romana, e que acabam por contribuir na construção do conceito,

escravidão antiga. Além disso, iremos, agora, examinar como os autores discutem o processo de consolidação do escravismo antigo, nesta sociedade. Os livros, por nós analisados, procuraram algum tipo de explicação de como essa instituição se consolidou em Roma, seja mais elaborada, ou, mais simplista. As exceções, são os escritos de Grangeiro (2016), e, Alves e Oliveira (2016). Na obra de Grangeiro (2016), ele nos mostra a importância do escravizado, no mundo romano, as formas que um indivíduo poderia ser escravizado, como, nesta passagem “[...] os prisioneiros de guerra eram utilizados no trabalho agrícola e praticamente não tinham como conquistar a simpatia do senhor ou mesmo se transferir para o meio urbano [...]” (Grangeiro, 2016, p. 88). Mas, não há, durante a explanação do mundo romano, nenhum elemento que explique como esse sistema se consolidou nesta sociedade, mesmo que o nome do capítulo que trate do tema, seja “A Roma dos cativos”. No livro de Alves e Oliveira (2016), eles fazem uma demonstração mais profunda sobre a escravidão em Roma, como já mostramos anteriormente, em outros momentos. Mas, no que tange o processo de consolidação do escravismo antigo, não encontramos informações sobre essa questão.

Nas demais, com exceção das duas obras analisadas anteriormente, os autores se preocuparam em expor, de forma simplificada, a ideia de que a expansão territorial teria provocado o aumento do número de escravos no mundo romano, sem explicar o processo de consolidação do escravismo. Essa assertiva fica evidente nos escritos de Azevedo e Seriacopi (2016) “[...]para os patrícios, a expansão territorial romana significou mais riqueza e privilégios - com ela, cresceu o número de escravos em virtude do não pagamento das dívidas[...]” (Azevedo e Seriacopi, 2016, pág.139), nos de Mocelin e Camargo (2016), “[...] o escravismo destacou-se com a expansão territorial até que, durante o Período Republicano (509-27 a.C.), tornou-se o modo de produção dominante” (Mocelin e Camargo, 2016, p. 39), também nos de Santiago, Cerqueira e Pontes (2016), “[...] Após as vitórias sobre Cartago, os escravos passaram a constituir a principal força de trabalho em Roma. (Santiago et al, 2016, p.86). E, ainda, em Braick e Mota (2016), “[...] A partir do século III a.C., as guerras de conquista contribuíram diretamente para a elevação do número de escravos, tendência que se manteria até o início do período imperial.” (Braick e Mota, 2016, p. 107).

Além destas, as outras coleções partem também desta premissa de que o expansionismo, o romano, teria provocado o aumento do número de escravos em

Roma. A grande questão é que, os autores falam em um aumento do número de escravos em Roma, sem explicar o que isso significa para a consolidação do escravismo romano. Um dos pontos que deve ser considerado, é a ideia de que o aumento do número de escravos, está diretamente vinculada a um processo mais complexo. Como Finley (1991) nos mostra, as guerras de expansionistas travadas por Roma, não foram condições fundamentais para o advento do escravismo romano, ou pelo menos, não foi apenas esse ponto que teria provocado sua consolidação. O advento deste sistema, está vinculado, inicialmente, as guerras expansionistas, que serviram para consolidar a concentração de terra na mão de alguns grupos, tudo isto seguido pelo crescimento de uma economia mercantil, o que gerou uma demanda por mão de obra. Como Ciro Flamarion Cardoso (2003) indica, a lei Poetelia Papira⁴⁵ de 326 a.C., teria provocado uma escassez de mão de obra, visto que, os trabalhadores livres, não queriam se sujeitar as condições e nem ao trabalho permanente, logo, a necessidade do escravo. Sendo assim, só apontar para o crescimento do número de escravos, logo, como sua consolidação, não é suficiente. Entendemos que os livros são voltados para um público jovem, muitas vezes, sem um nível de leitura necessário, mas é fundamental que eles entendam os processos. Neste sentido, cabe ao professor, em sala, complementar a discussão.

A obra que mais se aproxima daquilo que Finley (1991) e Cardoso (2003) escrevem sobre a consolidação do escravismo antigo, é, a Oficina da História. Nesta obra, a escravidão em Roma, só vai ser discutida na página 99, nos tópicos “A escravidão e o escravismo” e “Latifúndios e proletários”, localizados no livro 1 da coleção citada. No primeiro tópico os autores expõem

As conquistas romanas permitiram a escravização de milhares de prisioneiros de guerra. A imensa maioria desses escravizados foi fixada na parte Ocidental do território romano, sobretudo na península Itálica, no sul da Gália e na Espanha. Os escravizados trabalhavam como artesãos, criados domésticos e, em maior número, na agricultura e na mineração. (Campos et al, 2016, p.99)

Mesmo que o tópico trate sobre a escravidão e o escravismo, não temos aqui uma explicação dos conceitos citados de forma evidente. O trecho nos revela que as conquistas romanas permitiram a escravização de milhares de prisioneiros de guerra,

⁴⁵ A lei que põe fim a escravidão por dívidas em Roma.

o que sugere que esse expansionismo teria contribuído para o crescimento considerável do número de escravos entre os romanos. Mesmo que essas guerras tenham contribuído para o aumento do número de escravos, esse número, como Paul Veyne (1990) revela, é pequeno. Sendo assim, há um ponto que os autores não consideraram, sendo aquilo que Paul Veyne (1990) batiza de “rebanho servil”, ou seja, aqueles indivíduos que já nasciam sendo escravizados, do abandono de crianças e do próprio tráfico de indivíduos que para não morrer de fome se vendiam.

Já o segundo tópico “Latifúndios e proletários”, os autores vão explicar como o escravismo romano se consolida, e nos dizem

Ao mesmo tempo que a escravidão se ampliava, ocorria uma decisiva mudança nas terras agrícolas. Patrícios enriquecidos compravam pequenas e médias propriedades de soldados que, envolvidos nas conquistas romanas, não dispunham de recursos para manter sua produção.

Além disso, as terras públicas do Estado romano (conhecidas como *ager publicus*) foram ocupadas irregularmente pela aristocracia e incorporadas as suas propriedades. Isso desrespeitava uma antiga lei que impedia qualquer cidadão romano de utilizar mais que 312 acres (aproximadamente 4000 m²) de terras pertencentes ao Estado.

Com grandes recursos, esses grandes proprietários adquiriam mais pessoas escravizadas, ampliavam as extensões de terras sob o seu controle e aumentavam sua produção. Surgiam os latifúndios (grandes propriedades), que se tornariam a marca do território romano ocidental.

A maior parte dos pequenos e médios proprietários, endividada e empobrecida, abandonava o mundo rural e dirigia-se para a cidade de Roma. No século I a.C., a cidade contava com cerca de 750 mil habitantes. A maior parte dessa população era composta por proletários, ou seja, aqueles que nada possuíam além dos seus filhos, a sua prole.

Com todas essas mudanças, constituía-se o sistema escravista ou escravismo, caracterizado pelos latifúndios e pelo trabalho escravo.

As guerras de conquista permitiram a montagem do escravismo romano, ao fornecer o crescente contingente de escravizados e ao favorecer as transformações das propriedades rurais. A manutenção do sistema dependia do fornecimento da mão de obra escrava, o que tornavam necessárias mais guerras expansionistas, em um círculo de reprodução do sistema. (Campos et al, 2016, p.99)

A longa citação que fizemos, nos ajuda entender como os autores explicam a consolidação do escravismo antigo em Roma. Segundo eles, as guerras expansionistas em Roma foram fundamentais para a consolidação do sistema, pois, teriam provocado mudanças na forma de organização das terras, consolidando uma concentração de terras por parte de alguns grupos, neste caso, os patrícios, seja pela compra de soldados empobrecidos pela guerra, seja pela ocupação irregular das *ager*

*publicus*⁴⁶. Esses grupos, com grandes recursos, optaram pelo uso da mão de obra escrava, que vinha em massa, das guerras de conquista. Estes eventos, teriam provocado uma migração em massa de camponeses, empobrecidos, para Roma. Logo, o escravismo, consolidado, era fundamentado no latifúndio e no uso do trabalho escravo, onde as guerras expansionistas tinham um papel fundamental, pois, forneceria um crescente contingente de escravos. Neste sentido, o sistema escravista dependia destas guerras para continuar existindo. Moses Finley (1991) nos mostra que, para haver a consolidação do escravismo são necessários três elementos: concentração da terra na mão de um grupo, escassez de trabalhadores, além de uma economia mercantil. O que Campos, Pinto e Claro (2016) nos externam, é a presença de um dos três elementos elencados pelo historiador francês, a concentração de terra na mão de um grupo. A escassez de trabalhadores, não é abordada pelos autores, por mais que os autores falem do fim da escravidão por dívida, em outra parte do capítulo referido, não fazem a associação com a implantação do escravismo antigo, e, nem o surgimento de uma economia mercantil. Ciro Flamarion Cardoso (2003), como já mostramos, diz que, esta escassez, está ligada a lei Poetélia Papira 326 a.C., que extingue a escravidão por dívidas em Roma, o que teria provocado um aumento do número de escravos. Por mais contraditório que pareça, o historiador nos mostra que, com o fim da escravidão por dívidas, os camponeses libertos, além de não quererem trabalhar de forma permanente para os outros, passam a reivindicar acesso à propriedade. Logo, havia uma escassez de mão de obra, o que contribuiu para a consolidação do sistema. O outro ponto que não foi abordado pelos autores, está ligado a economia mercantil, que segundo Ciro Flamarion Cardoso (2003), antes do século III a.C., Roma já tinha características de uma sociedade urbana e mercantil, mesmo que em proporções pequenas. É importante frisar outra questão, mesmo que o expansionismo romano tenha contribuído para a implantação do escravismo em Roma, ele não é suficiente para a explicação, como Campos, Pinto e Claro (2016) mostram. Tanto Moses Finley (1991), quanto Paul Veyne (1990), apontam neste sentido, para estes historiadores, essa expansão foi importante para fornecer as bases para as grandes propriedades rurais, mas não explica o todo.

⁴⁶ Terras que pertenciam ao estado romano ou que foram conseguidas a partir da expansão territorial.

2.4 A escravidão moderna e a construção dos conceitos

Discorreremos até aqui, sobre os conceitos de escravo, escravidão, escravismo, escravidão patriarcal e antiga, nos livros didáticos. Nos falta perceber, o conceito de escravidão moderna, nestes materiais. No segundo momento, mostraremos quais e como esses materiais procuraram trabalhar esses conceitos como uma construção histórica.

No que se refere aos termos, escravidão moderna, escravidão colonial, ou, escravismo moderno, escravismo colonial, não encontramos em cinco dos treze livros aprovados pelo programa do governo federal. Mesmo que, esses não estejam presentes nestes materiais, não significa dizer, que não possamos encontrar elementos que ajudem na sua compreensão. Assim como, o fato destes terem sido citados, não podemos dizer que houve uma preocupação em conceituá-lo de forma evidente. A única ressalva, neste sentido, é a coleção Conexões com a História, que, mesmo sem ter os termos citados, os autores se preocuparam em estabelecer, pelo menos, uma característica de como esse escravismo se configurou.

Os termos que mencionamos, anteriormente, estão presentes em oito dos treze livros. Entre estes, em cinco, as expressões são apenas citadas, sem explicar o significado do conceito, ou estabelecer outros elementos que o configurem, além da temporalidade. No livro de Mocelin e Camargo (2016), temos “[...] Minas Gerais alcançou a maior concentração de cativos da escravidão moderna, excetuando-se Cuba, Haiti e os Estados Unidos” (Gonçalves e Kantor, 1996, apud Mocellin e Camargo, 2016, p. 140). Assim como, no livro de Vainfas, Faria, Ferreira e Santos (2016) “A história da aliança entre o reino do Congo e Portugal, que durou até meados do século XVII, ilustra a teia de cumplicidades entre europeus e chefes africanos na escravidão moderna” (Vainfas et al, 2016, p.273). Com os irmãos Vicentino, “[...] por isso, além da diáspora negra, a escravidão moderna pode ser colocada ao lado dos grandes genocídios da humanidade” (Vicentino, 2016, p. 44). Em Seriacopi e Azevedo (2016), em duas questões [...] como a escravidão moderna provocou o deslocamento forçado de grande número de africanos para a América, [...]” (Seriacopi e Azevedo, 2016, p. 91). E, por fim, nos escritos de Campos, Pinto e Claro (2016), citando Alencastro,

Essas variantes fundem-se de novo num só significado no contexto do escravismo moderno, no qual o direito - o privilégio - de possuir escravos incide diretamente sobre a concepção da vida privada. (Alencastro, 1997, apud Campos et al, 2016, p. 188)

Nestas citações, vemos o uso do termo escravidão moderna ou escravismo moderno, mas, assim como no conceito de escravidão antiga, não há uma preocupação em explicar a sua conceituação de forma evidente. Essa explanação é de vital importância, pois, caso o contrário, ao falar em escravidão moderna, termo “moderna” só está se referindo a escravidão que existiu entre século XV e XVIII, em uma temporalização tradicional do passado. As especificidades desta instituição, na modernidade, deixam de ser consideradas. Para uma percepção do conceito enquanto uma construção histórica, com suas variações e continuidades, é fundamental essa distinção. Mesmo sem essa distinção evidente, assim como a abordagem do mundo antigo (Grécia e Roma), tanto esses autores, quanto os demais, procuraram, na sua escrita sobre o tema, fornecer, alguns elementos, que contribuem para um melhor conhecimento de como essa instituição se configurou neste recorte temporal. Todas as obras analisadas, procuraram revelar aspectos da condição dos escravizados, partindo, desde as condições insalubres da travessia do atlântico, como, por exemplo, fica evidente na fala de Braick e Mota (2016, p.53)

Dessa forma, grande parte dos africanos embarcados na África não chegavam à América portuguesa, exemplificando a violência a que esses seres humanos eram submetidos antes mesmo de serem vendidos nas praças das grandes cidades no Brasil.

Aos castigos e as condições que os escravizados se submetiam, como Azevedo e Seriacopi (2016, p.88) indicam

Os escravizados que não executassem as tarefas exigidas, apresentassem sinais de cansaço, cometessem furtos, tentassem fugir ou se rebelar, ou se envolvessem em situações consideradas irregulares recebiam severos castigos.

Ou, nos espaços em que os escravizados atuavam, nos escritos de Santiago, Cerqueira e Pontes (2016, p.267)

Trazidos compulsoriamente para a América Portuguesa, os escravos africanos trabalharam nas mais diferentes atividades nos engenhos, na

mineração, nas lavouras de algodão, tabaco e café, nos serviços domésticos das casas senhoriais, nas atividades realizadas nas vilas e cidades.

Mesmo que as informações elencadas pelos autores dos livros didáticos, não estejam diretamente ligadas a construção do conceito, propriamente dito. Elas, agregam elementos de percepção, sobre a vida destes indivíduos submetidos a esta escravidão moderna. Ajudam a desenvolver uma percepção, de como o escravismo moderno impactava na vida dos milhões de seres humanos, direta ou indiretamente, seja escravizado ou não.

Além das obras que mencionamos, em três coleções, o termo, escravidão moderna ou escravismo moderno, se fazem presentes, seguidos de uma explicação sobre o tema, além destas, o livro de Alves e Oliveira (2016), não há a expressão, mas, eles se preocupam em estabelecer características deste sistema presente na América. Partindo desta premissa, Santiago, Cerqueira e Pontes (2016, p.210), no livro 1, da sua coleção, mostra

Integradas pelo comércio ou por tratados, as sociedades ao redor do mundo presenciaram a formação de novas instituições, como a *escravidão moderna*, sobretudo dos povos americanos e africanos. Diferentemente da antiga ou da existente naquela época, a escravidão moderna assumiu características mercantis nunca antes vistas, com o deslocamento maciço de populações de seu lugar de origem para terras distantes.

Temos, nesta citação, uma tentativa de expor, por parte dos autores, uma característica da escravidão moderna. Eles nos mostram, mesmo que de forma simplificada, a escravidão moderna como uma instituição de características mercantis que o escravismo antigo não tinha. Mesmo que a explicação se limite, basicamente a este ponto, e, não busque explicar essas “características mercantis”, é importante frisar que, como Maestri (1986) nos revelam, é uma questão de grande importância. Para o autor, as barreiras comerciais da antiguidade, foram superadas na Idade Moderna. O renascimento comercial e urbano, teria criado uma demanda enorme para a agricultura escravista, seguido de um processo de expansão marítima, que, com o advento de novas tecnologias e técnicas náuticas, possibilitaram viagens mais longas e a ampliação de um mercado sem precedentes. Gorender (2016b), define, a escravidão colonial, como um modo de produção que está vinculado ao mercado metropolitano, com finalidade mercantil. Logo, a citação, mesmo que de forma

superficial, tem uma aproximação daquilo que Maestri (1986) e Gorender (2016b) apontam, apesar da ausência de outros elementos, como a questão étnica, por exemplo.

No livro *Das cavernas ao terceiro milênio* (2016), Braick e Mota (2016) usam um fragmento do texto de Pádua, para dar indícios para a construção do escravismo moderno, no quadro, “As transformações provocadas pelo açúcar”, localizado na página 57 do livro 2, expõem,

“A aceleração da produção de açúcar nas regiões de floresta tropical do Novo Mundo [...] está relacionada com um impacto social de enorme alcance: foi o principal estímulo para a construção do escravismo moderno. Foi nos territórios da América tropical que o modelo de produção de monoculturas e trabalho escravo gerou o maior impacto na ecologia das paisagens.” (Pádua, 2013, apud Braick e Mota, 2016, p. 57)

O trecho exposto pelas autoras, indica que o desenvolvimento de uma cultura canavieira teria sido o principal estímulo para a construção do escravismo moderno. Essa assertiva, é bem próxima da fala de Gorender (2016b), pois, segundo o historiador, o escravismo colonial, teria surgido em uma conjuntura específica para atender as necessidades da empresa agroexportadora colonial. Mesmo com a aproximação daquilo que Gorender (2016b) afirma, as autoras não aprofundam mais a questão. O termo chega a ser mencionado em outros dois momentos, pelas autoras, apenas para frisar a violência que esta instituição submetia os escravizados. Apesar da brutalidade que estes indivíduos estavam submetidos, é imperativo lembrar que, a violência, não era prática exclusiva da escravidão moderna.

Na coleção escrita por Cotrim (2016) e Alves Oliveira (2016), temos um ponto que não foi exposto pelos dois livros que citamos anteriormente, a questão racial, característica da escravidão moderna. Sobre esse ponto, citando os escritos de Alencastro, Cotrim (2016) revela,

No entanto, ao contrário do que sucedia na Antiguidade, o escravismo moderno, e particularmente o brasileiro, baseava-se na pilhagem de indivíduos de uma só região [...]. Em outras palavras, no moderno escravismo do continente americano a oposição senhor/escravo desdobra-se numa tensão racial que impregna toda a sociedade. (Alencastro, 1997, apud Cotrim, 2016, p. 213)

Na obra de Alves e Oliveira (2016, p.48), temos

Embora a escravidão tenha existido em diversos períodos da história, na América ela se diferenciou porque foi justificada com argumentos de fundo racial, gerando preconceitos que, ainda hoje, apesar de combatidos, são recorrentes.

Nas passagens, tanto Cotrim (2016) quanto Alves e Oliveira procuram mostrar a questão racial e os preconceitos, como predicados da escravidão moderna. Cotrim (2016) faz duas colocações sobre o que ele considera como elemento diferenciador do escravismo moderno em relação ao antigo. O primeiro, de que os escravizados eram capturados de apenas uma região, e, o segundo, de que a oposição, senhor e escravo, provocou uma tensão racial, neste caso, inexistente na antiguidade. Alves e Oliveira fala que, esta diferenciação, vincula-se a produção de argumentos de cunho racial. Tanto a tensão racial, quanto os argumentos raciais, estão ligados, e podem ser enquadrados como elementos divisores dos dois modelos de escravismo (antigo e moderno), mesmo que esta diferença, não se resume somente a isto. Sendo assim, as obras remetem apenas a um elemento de diferenciação, cabendo ao professor, partindo do que foi exposto pelo material didático, complementar o conceito.

No que tange a consolidação do escravismo moderno, como essas coleções tratam essa questão? Nos livros analisados, das treze obras, apenas a coleção *Cenas da História e História-sociedade & cidadania*, não procuraram explicar a consolidação do escravismo moderno no Brasil, apenas descrevem essa escravidão, abordando temas relacionados a travessia ou ao cotidiano do escravizado no Brasil colonial. Aquelas que procuram explicar essa consolidação, como o livro *História*, afirma,

A mão de obra indígena predominou na fase inaugural da economia açucareira, estimulando o tráfico interno de escravos nativos. Mas, ao longo do século XVI, boa parte dos nativos do litoral foi dizimada pela ação de epidemias, como a varíola. Outra parte da população nativa do litoral foi controlada pelos jesuítas, que dificultavam a escravização dos indígenas. O restante dos indígenas fugiu para as matas do interior. No século XVII, a economia colonial do litoral luso-brasileiro passou a depender cada vez mais do tráfico de escravos africanos. [...] Uma economia volta para a produção em larga escala para o mercado externo não poderia se basear no trabalho livre de colonos. Portugal não tinha mão de obra excedente para tanto e o campesinato do reino não se disporia, em todo caso, a trabalhar em lavouras tropicais de sol a sol. A saída encontrada pelos colonizadores foi a escravidão [...] (Vainfas et al, 2016, p. 237 e 238)

Esta citação, revela um ponto em comum entre nove das onze obras que se preocuparam em explicar a questão da implantação do escravismo moderno no Brasil. Com exceção dos livros História – passado e presente, e o Caminho do homem, as demais coleções, procuraram explicar o processo que levou a substituição do índio pelo africano como trabalho escravo. Atribuindo a fatores como doenças, catequese, como é o caso desta citação, passando por fugas, pela visão preconceituosa dos portugueses, como nos mostra Alves e Oliveira (2016) “[...] “Por muito tempo, acreditou-se em uma compreensão equivocada e preconceituosa de que os “negros da terra”, os indígenas, por serem “fracos” e “preguiçosos” [...], “(Alves e Oliveira, 2016, p. 58). Além das fugas dos nativos, como Pelegrini, Dias e Grinberg (2016) revelam “[...] outro motivo e que as indígenas escapavam com mais facilidade do cativeiro, pois, conheciam muito bem o território” (Pelegrini et al, 2016, p. 109), por exemplo. A citação de Vainfas, Faria, Ferreira e Santos (2016), nos mostra que, a escravidão implantada no Brasil colonial, estava vinculada a uma produção em larga escala, voltada para atender o mercado externo, sendo esta, uma propriedade do escravismo moderno, mas, que não é elencada como característica desta escravidão pelos autores. Para além disto, temos dois pontos: a ausência de trabalhadores livres em Portugal, e, a recusa do campesinato português em se submeter as precárias condições de trabalho que o *plantation*⁴⁷ exigia. Gorender (2016b), por mais que reconheça a escassez de trabalhadores em Portugal no período colonial, nos mostra que, essa carência não seria motivo suficiente para justificar a implantação do escravismo⁴⁸. A assertiva da recusa do campesinato em se submeter as condições precárias, corrobora com o que Maestri (1986) e Gorender (2016b) apontam.

Além destes pontos elencados sobre a substituição dos indígenas pelos africanos, a lucratividade proporcionada pelo tráfico negreiro, aparece como principal ponto de permuta, ou implantação da escravidão no Brasil, em todas às onze obras que se propuseram a discutir a questão do escravismo. Como fica evidente nos escritos de Santiago, Cerqueira e Campos (2016, p.264),

Assim, durante quase quatro séculos o tráfico de africanos escravizados abasteceu a América Portuguesa da mão de obra necessária para o empreendimento colonial. [...] O principal elemento, sem dúvida, foi o lucro

⁴⁷ A palavra inglesa *plantation*, que pode ser traduzida para “plantação”, é usada para se referir a um modelo de exploração baseado na monocultura de exportação, na presença de latifúndio e no uso do trabalho escravo.

⁴⁸ Gorender (2016b) nos mostra que esse argumento é insuficiente, visto que, mesmo em países populosos, como a França, por exemplo, optaram pela implantação da escravidão em suas colônias.

obtido pelos diversos setores envolvidos, desde traficantes até o governo. Durante séculos, o comércio de escravos foi mais rentável dos negócios comandados pelos europeus, intensamente disputado por diversos reinos, como Portugal, Holanda e Inglaterra.

No livro de Alves e Oliveira (2016, p.58),

Há, porém, um fator mais importante: a introdução de africanos escravizados no Brasil não apenas garantia o abastecimento da mão de obra, mas também impulsionava o tráfico de escravos, que era uma fonte de grandes lucros para os comerciantes e para a Coroa. A lucratividade desse comércio explicaria as posições "em defesa" dos povos indígenas.

Ou nos escritos dos irmãos Vicentinos (2016, p. 44), apenas para citarmos alguns exemplos,

Muitas explicações já foram dadas para o predomínio da escravidão africana nos centros mais dinâmicos da colonização, mas a interpretação mais consolidada hoje é a de que a escravidão negra prosperou principalmente porque se tornou um bom negócio para comerciantes, sobretudo portugueses e ingleses, e integrou-se facilmente ao sistema comercial, que abrangia quase toda a margem do oceano Atlântico da América portuguesa.

Além do que abordamos, é perceptível em outras coleções, a influência direta, do historiador Fernando Novais no que tange essa questão do lucro proporcionado pelo tráfico negreiro como fator importante para a implantação da escravidão africana no Brasil. No livro Caminho do homem, os autores dizem

Alguns estudiosos, como o historiador brasileiro contemporâneo Fernando Novais, consideram que os interesses do capital mercantil europeu no tráfico atlântico foram decisivos para a montagem do antigo sistema colonial se estruturasse com base na mão de obra escrava de origem africana. É inegável que o tráfico atlântico exerceu um papel preponderante no processo de acumulação primitiva de capital à época moderna. Os lucros gerados por essa atividade foram ressaltados nos versos do poeta romântico alemão Heinrich Heine (1797-1856). Por meio de sua leitura, é possível perceber que o autor, de forma irônica, denuncia o caráter de mercadoria do escravo. (Marques e Berutti, 2016, págs. 263 e 264)

Assim como, no livro Oficina da História, dos autores Campos, Pinto e Claro (2016, p.231, grifo dos autores),

Transportados e comercializados pelos portugueses, os africanos escravizados geravam altíssimos lucros para a Metrópole, o que o cativo indígena estava longe de oferecer. Os negócios do açúcar, intimamente associados a escravização de negros africanos, eram as minas de ouro da colonização portuguesa. Articulavam-se, assim, num mesmo sistema produtivo, as possessões portuguesas dos

dois lados do Atlântico. Corno afirma o historiador Fernando Novais: 'Paradoxalmente, é a partir do *tráfico negreiro* que se pode entender a *escravidão africana colonial*, e não o contrário'.

As citações apontam, a influência que historiador Fernando Novais exerce, no que tange a explicação do uso do trabalho escravo no Brasil colonial. Neste contexto, o tráfico negreiro e a escravidão, seriam utilizadas, por melhor se adequar ao processo de acumulação primitiva de capital. Neste sentido, dentro desta lógica, o “sentido da colonização”, para usar uma expressão de Caio Prado Júnior (2004), na citação de Alves e Oliveira (2016) seria o de gerar lucros para a metrópole. A segunda referência, da obra de Campos, Pinto e Claro (2016), procura mostrar além do lucro, proporcionado pelo tráfico negreiro, a articulação do mesmo sistema, entre as possessões lusitanas nos dois lados do atlântico.

É importante percebermos que essa interpretação, de que o uso do trabalho escravo no Brasil está ligado ao lucro proporcionado pelo tráfico negreiro, como os livros didáticos apontam, não é a única. E que, apesar de lançar luzes sobre essa questão, não a resolve por completo. Como nos mostrou Fragoso (1988), Ciro Flamarion entende que, apesar da dependência externa, as sociedades coloniais tinham uma lógica interna que perpassava os assuntos externos. Logo, a implantação da escravidão no Brasil colonial, não estaria apenas vinculado apenas ao lucro proporcionado pelo tráfico negreiro, mas para atender uma lógica mais complexa, a ponto de o historiador propor um “modo de produção escravista colonial”. Neste, temos na colônia, a presença de dois setores agrícolas, um dominante, voltado para o mercado externo e outro, ligado a este, voltado para atender as necessidades locais; o baixo nível de forças produtivas, logo, o uso extensivo de mão de obra e recursos naturais; o capital mercantil ligado ao sistema; uma rentabilidade da empresa escravista associado a redução dos custos, promovendo uma exploração excessiva do escravo, e o tráfico como o principal mecanismo de reprodução da escravidão. A partir deste olhar que o Fragoso (1988) nos mostra sobre Ciro Flamarion, notamos que, para ele, o uso do escravo não estava apenas ligado ao lucro proporcionado pelo tráfico negreiro, mas para atender uma empresa que exigia uma exploração excessiva do escravo, como uma forma de se tornar autossuficiente, para gerar rentabilidade. Como Gorender (2016b) aponta, o escravismo colonial, está ligado a um contexto específico na Idade Moderna, marcado pela presença do mercantilismo europeu.

Essa conjuntura, segundo Gorender (2016b), teria contribuído para o surgimento de uma relação dialética entre as relações de produção e as forças produtivas. Sendo assim, a plantagem colonial, cujo objetivo, era atender o mercado externo, em uma escala muito maior do que na antiguidade, fez com que o trabalho escravo se adequasse melhor a essa conjuntura, que além de acolher esse mercado, objetivava expandir a sua rentabilidade. Encontramos uma aproximação desta percepção no livro de Mocellin e Camargo (2016), ao citarem Vera Vilhena Toledo e Cândida Vilarés Gancho, quando elas falam em uma “ótica mercantil, escravocrata, que orientou o processo de colonização do Brasil” (Toledo e Gancho, 1997, apud Mocellin e Camargo, 2016, p. 130). E, também, em Pellegrini, Dias e Grinberg (2016) “a utilização da mão de obra escrava nas colônias americanas estava relacionada ao contexto de expansão dos Estados europeus mercantilistas, ocorrida entre os séculos XV e XVII” (Pellegrini et al, 2016, p. 109). Por mais que estes autores se aproximem daquilo que o Gorender (2016b), indica, e falem em uma “ótica mercantil”, ou “europeus mercantilistas”, não há, nas obras, uma explicação de como se dá essa relação, mesmo que seja um livro voltado para o ensino médio, consideramos importante esta explicação.

Toda nossa análise, até aqui, foi pautada na percepção de como os conceitos relacionados a escravidão, são abordados nos livros didáticos do PNLD (2018). Reafirmamos a importância de se discutir esses conceitos como uma construção histórica. Neste sentido, para concluirmos, faremos um exame, se há, nestes materiais, alguma preocupação em demonstrar para os leitores essa construção. Seja no sentido de percepção de diferenciação do conceito de escravo, comparado a outros, ou a tentativa de demonstrar a variação destes temporalmente. Como Bittencourt (2018) indica, um dos papéis fundamentais para o historiador, é buscar os “conceitos-chave”, que o ajudem a entender a realidade analisada. Logo, cabe ao professor de História, operar com estes conceitos são fundamentais. Assim como, é vital a percepção, por parte dos alunos, que estes são frutos de uma construção histórica. Partindo desta premissa, é importante percebermos, como o livro didático trabalha com essa construção.

Nas treze coleções que foram aprovadas no PNLD (2018), em todas, encontramos, em menor ou maior grau, uma preocupação em expor para os leitores, que a escravidão variou no tempo e espaço, ou, que procuraram estabelecer diferenciações entre essa instituição, e, outras formas de trabalho, como o servil, por

exemplo. Esse cuidado se fez presente, principalmente, na parte do capítulo relacionado as atividades. Por exemplo, a obra de Azevedo e Seriacopi (2016), no quadro “Interpretando o texto” na página 85 do capítulo 5 do livro 2, os autores, têm a preocupação em reforçar a diferença da escravidão em algumas partes do continente africano, antes da chegada dos europeus, ao citarem um trecho do historiador Bethwell Allan Ogot, de sua obra “História geral da África”. Em uma parte do trecho, o historiador mostra

Um *jon* era um escravo ligado a uma linhagem. Não era cedível e possuía a maior parte do que produzia. Nas sociedades em que reinava esse sistema, ele pertencia a uma categoria sociopolítica integrada à classe dominante; era então cidadão exclusivo do Estado e pertencia a seu aparelho político. [...] No entanto, a escravidão oriental e ocidental, tanto sob sua forma mais antiga quanto sob a forma colonial, que se expandiu na África no século XVIII, visava, em sua essência, estabelecer um modo de produção que fizesse do escravo, praticamente privado de direitos, um bem imobiliário ou uma mercadoria negociável e cedível. Os escravos formavam, por muitas vezes, o grosso da população ativa de uma sociedade, como ocorria no sistema ateniense e nas plantações coloniais da Arábia medieval, ou mesmo na América pós-colombiana. Esse fenômeno engendrou um conflito que continuaria a afligir o continente africano até o século XX. (Ogot, 2010, apud Azevedo e Seriacopi, 2016, p. 85)

A citação nos mostra que para Bethwell Allan Ogot, tanto a escravidão antiga, quanto a colonial, teria se expandido sobre o continente africano durante o século XVIII, objetivando se tornar um modo de produção onde o escravo seria visto como uma propriedade. Logo, ao fazer essa comparação, o historiador nos indica, que o escravo africano, antes da expansão das formas citadas da escravidão, não era uma propriedade, além de mostrar, que a introdução destes novos formatos de escravidão, gerou um conflito que afligiu o continente até o século XX. O nosso interesse, não é discutir o mérito da assertiva do historiador, mas a escolha dos autores do livro didático ao fazerem a citação. A partir do momento, em que o escrito do historiador mostra as diferenças da escravidão africana para outras existentes, e isso é posto no livro didático, indica uma intenção por parte dos autores do material, que os leitores do documento, tenham uma ideia de que existiam diferentes categorias de escravidão. Mesmo que os conceitos citados não tenham sido devidamente discutidos, ao fazerem essa colocação, apontam para essa preocupação. O que fica, ainda mais evidente, na atividade em que envolve o texto já citado. Nesta Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi (2016, p.85) perguntam,

Com base na leitura do texto, é possível argumentar que a escravidão moderna, praticada pelos impérios coloniais, era apenas uma continuidade das relações escravistas já existentes no continente africano, o que minimizaria sua gravidade? Justifique sua resposta.

É perceptível que, na questão, os autores pedem para que os alunos, mostrem a diferença dos modelos da escravidão africana e o que eles definem por escravidão moderna. Mesmo que o texto citado, não deixe tão claro a caracterização da escravidão moderna, é um importante exercício para que os alunos entendam a diferenciação do conceito no espaço-tempo. Essa preocupação na diferenciação da escravidão no continente africano se faz presente, entre outras, no livro, *Por dentro da História*. Na seção “História em discussão: Roteiro de estudos”, a quarta questão de uma lista de exercícios atraiu nossa atenção, a questão diz,

4. Anterior a chegada dos europeus à África, os povos deste continente tinham um sistema de escravidão. Porém os europeus impuseram critérios e meios diferentes de submissão aos seus escravos. De forma crítica, compare a escravidão existente na África àquela que vigorou sob o comando dos europeus. (Santiago et al, 2016, p., 268)

Os autores do livro didático, pedem para que os leitores façam uma distinção da escravidão que havia no continente africano para àquela que foi implantada pelos europeus. Diferente de Azevedo e Seriacopi (2016), aqui, não temos um texto de apoio, sendo necessário que o estudante recorra aquilo que ele viu no capítulo estudado para responder à questão. Como fica evidente, há um cuidado, nas duas citações, com o desenvolvimento da percepção da diferenciação do conceito, também presente, em outras obras. Além deste zelo, outros livros, procuraram ressaltar que a escravidão antiga se diferenciou da moderna, e, até mesmo, do trabalho análogo ao escravo na contemporaneidade. No livro, *História em debate*, na página 35, do 2º ano, numa sessão, intitulada “Organizando ideias”, os autores colocam dois textos que envolvem a escravidão. Um texto de Aristóteles, versando sobre a escravidão antiga, e, outro, de José de Souza Martins, escrevendo sobre a escravidão no Brasil contemporâneo. Na parte das questões sobre os textos, os autores do material didático, perguntam,

1. Estabeleça diferenças e semelhanças entre as definições de escravidão dos textos.
2. Em grupo, procure reportagens e outras fontes de informação a respeito da escravidão no Brasil. Juntos, estabeleçam diferenças e semelhanças entre

a escravidão grega e os casos encontrados na pesquisa. (Mocellin e Camargo, 2016, p.35)

Às duas questões são importantes na construção de uma percepção, por parte dos alunos, de que a escravidão variou ao longo da História, e que esta variação é fruto de um processo histórico. A primeira, pede que, a partir das leituras dos textos os alunos digam as semelhanças e diferenças do conceito nos textos. Na segunda questão, mesmo que a escravidão no Brasil contemporâneo não tenha sido discutida no corpo do capítulo que discute o assunto, os autores pedem para os alunos fazerem uma pesquisa sobre esse tema e posteriormente mostrarem as diferenças e semelhanças entre a escravidão na Grécia antiga e no Brasil contemporâneo. Entender esses processos, como bem mostrou Peter Lee (2016), nos ajuda a perceber como a História modifica a nossa visão do presente, sem essa percepção, o passado passa a ser apenas um acúmulo de fatos. Nos escritos de Marques (2016) e Berutti (2016), por exemplo, encontramos na parte das atividades, uma questão de múltipla escolha, do Enem, realizado do ano de 2009, já mencionada, anteriormente, em nossos escritos. Nesta, o texto de apoio e o comando da questão, dizem,

O fenômeno da escravidão, ou seja, da imposição do trabalho compulsório a um indivíduo ou a uma coletividade, por parte de outro indivíduo ou coletividade, e algo muito antigo e, nesses termos, acompanhou a história da Antiguidade até o século XIX. Todavia, percebe-se que tanto o *status* como o tratamento dos escravos variavam muito do Antiguidade greco-romana até o século XIX em questões ligadas a divisão do trabalho. As variações mencionadas dizem respeito: (Marques e Berutti, 2016, p. 62)

O texto de apoio, que não tem autoria, e o comando da questão, imputam uma obrigatoriedade, para quem responde à questão, ter que saber que, a escravidão variou ao longo da História, e, quer que se diga que variações foram essas. Ter uma questão destas, no exame nacional do ensino médio, pressupõe um olhar mais cuidadoso, por parte de quem elaborou a pergunta, com a necessidade em se ter o entendimento desta variação no trato do conceito. Mesmo que seja perceptível esse cuidado, outros elementos da abordagem sobre o tema são pontos de interesse. A escravidão é entendida como uma imposição do trabalho compulsório sobre um indivíduo ou uma comunidade. Entendemos que essa definição é insuficiente para este conceito, visto que, como já abordamos, o trabalho compulsório não é

característica exclusiva da escravidão, estando presente em outras formas de trabalhos ao longo da História.

No que tange a comparação da escravidão com outras formas de trabalho, as obras Oficina da História, Conexões com a História e Cenas da História, têm pontos relevantes. Na Oficina da História os autores apontam

O escravizado distinguia-se, portanto, de duas outras formas de trabalhadores: o servo e o assalariado. O servo, típico do feudalismo, não tinha liberdade, estava preso as terras de seu senhor e devia a ele uma série de obrigações que poderiam variar desde o trabalho de alguns dias em suas terras até a entrega de parte de sua produção. Não era uma coisa que pudesse ser vendida e comprada nos mercados medievais. Já o assalariado possuía sua liberdade. Podia vender sua força de trabalho ao empregador pelo tempo e pelo preço que achasse conveniente. Estabelece-se, nesse caso, uma troca entre o trabalho do homem livre e o salário pago pelo seu patrão. (Campos et al, 2016, p. 237)

Ao fazerem a distinção entre o escravo, servo e assalariado, os autores contribuem para uma percepção de que a escravidão, enquanto relação social de produção, se diferencia de outras formas, neste caso da servidão e do trabalho assalariado. Além desta distinção estar no corpo do texto, no que tange, as questões que Campos, Pinto e Claro (2016), elencam sobre o assunto trabalhado no capítulo, algumas, nos despertou interesse. Na seção “Faça no seu caderno”, na página 246, do livro 2, a 5ª questão pergunta: “O trabalho forçado é uma forma de escravidão? Justifique sua resposta” (Campos et al, 2016, pag. 246). Os autores procuram, com essa indagação, perceber como o leitor compreendeu o conceito de escravo, indagação importante que, exige de quem responde, um domínio deste conceito, e, não só da escravidão, mas de outros, como servidão, por exemplo. No quadro “Verificação de leitura 2”, também na página 246, a 1.ª questão pergunta: “Quais as diferenças entre a escravidão, a servidão e o trabalho assalariado?” (Campos et al, 2016, pag. 246). Nesta, temos também, uma preocupação sobre o domínio dos conceitos.

No livro de Alves e Oliveira (2016), eles procuram mostrar a diferença entre a escravidão e colonato

Havia, em linhas gerais, duas relações de trabalho: a escravidão e o colonato. Na escravidão, vastas propriedades eram cultivadas por centenas de cativos sob ordens de intendentes e capatazes, embora, ocasionalmente, também se utilizasse mão de obra livre. No **colonato**, as terras de um mesmo proprietário eram divididas em parcelas, sendo cultivadas por rendeiros ou colonos, que

tinham a obrigação de entregar parte da produção ao proprietário, tirando sua subsistência do restante. (Alves e Oliveira, 2016, pag. 122, grifo dos autores)

E, nos escritos de Grangeiro (2016), em dois momentos, o autor faz a conexão, com o trabalho análogo à escravidão, na contemporaneidade, como é perceptível no quadro “O estudo da História: o seu lugar”, na página 89 do livro 1, da coleção. Neste, o autor do livro didático procura falar mais sobre a escravidão em Roma. Ao fazer as indagações sobre o texto, na 3.^a questão ele diz,

O trabalho análogo a escravo pode ser encontrado em muitas sociedades contemporâneas, inclusive a brasileira. Faça uma pesquisa para conhecer:
a).as principais características do trabalho escravo hoje no Brasil;
b). suas implicações para a vida das pessoas privadas da liberdade.
(Grangeiro, 2016, p. 89)

Mesmo que a abordagem estivesse sendo sobre a escravidão romana, a partir da pesquisa por parte dos alunos, o autor procura, com estas indagações, que o leitor faça uma correlação do conceito da escravidão romana, com o trabalho análogo à escravidão, na contemporaneidade brasileira. Além disto, em outro momento, na introdução do capítulo 8, no livro 2, da coleção. Grangeiro (2016) procura fazer uma reflexão sobre a figura do operário no século XX, usando como referências, artistas como Chico Buarque, na música “Construção” e o Wilson Batista e Roberto Martins na música “Pedreiro Waldemar”, para retratar a situação do operariado durante o século XX. Essa reflexão inicial, é a porta de entrada para outra discussão, onde o autor diz

Cada época parece mesmo ter a sua escravidão. Apesar das enormes diferenças sociais que separam os sujeitos ao longo do tempo, o grande desafio parece ser o de identificar a roupagem que camufla essa exploração-e, principalmente, encontrar formas para eliminá-la, visando construir uma sociedade mais justa e igualitária. Eis nosso grande desafio. (Grangeiro, 2016, p. 127)

Nesta reflexão feita pelo autor, há uma preocupação em mostrar que cada tempo histórico é marcado por uma realidade, e que para ele “parece mesmo ter a sua escravidão”. A escravidão, está sendo usada, por Cândido Grangeiro (2016), como uma forma de exploração excessiva. O que fica fora de tom, é o uso do termo “parece”, pois, remete a uma imprecisão onde não deveria ter. Peter Lee (2016) mostrou, os conceitos devem ser entendidos como uma construção histórica, logo, a escravidão de cada época tem características próprias, mas, também, elementos que

se repetem, ao longo da História. Sendo assim, não posso querer comparar as condições de trabalho do operário brasileiro do século XX com o escravo do século XVI, mesmo que ambos sejam marcados pela exploração, mas os conceitos são diferentes. Na parte relacionada as perguntas sobre a reflexão, uma, se destaca. A questão diz: “Com um grupo de colegas, discutam a frase: “Cada tempo tem a sua escravidão”, levantando pontos favoráveis e contrários a afirmação. Depois, escrevam um texto coletivo sobre a discussão” (Grangeiro, 2016, p.127). Consideramos essa questão muito importante, pois, mostra que, ele tem uma preocupação que os alunos, através de elaboração de hipóteses, discutam e produzam um texto sobre as conclusões do grupo a respeito da frase “cada tempo tem sua escravidão”. Exercício importante para a percepção do conceito de escravidão como uma construção.

A partir de nossas análises dos livros didáticos, percebemos haver uma precariedade, por parte destes materiais, no trato dos conceitos, que estão associados a escravidão, ao escravo e ao escravismo. Por mais que, muitas vezes, estes possam ser encontrados, dispersos, ao longo do texto, não temos uma definição explícita, como cada termo se configura. O que consideramos uma falha grave, visto que, estamos falando de um material voltado para a formação básica dos alunos. Neste sentido, a exposição destes conceitos de forma clara, é fundamental.

Capítulo 3: A internet enquanto ferramenta de auxílio no processo de ensino-aprendizagem - O que é escravidão?

Partindo do que foi analisado em nosso trabalho, propomos como produto, a organização de um *website*, intitulado “O que é escravidão”, cujo endereço é www.conceitoescravidao.com.br. Nosso intuito é, prover um material de suporte, tanto para professores quanto para alunos, principalmente, voltado para o ensino médio, onde discutimos os conceitos aqui expostos, e, sugerimos algumas atividades que possam ser utilizados em sala de aula.

A opção pela criação de um *website* perpassa pela concepção de que a internet, criada durante a Guerra Fria⁴⁹ e que chega ao Brasil na década de 90, é uma poderosa ferramenta de acesso à informação. A sua ampliação e os seus usos possibilitaram que “as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) promoveram mudanças e reformularam a relação entre alunos e professores” (Luvizotto, Fusco e Scanavacca, 2010, p. 23). Sendo assim, o espaço de construção do conhecimento, se torna mais amplo e diversificado, podendo agregar, ainda mais ferramentas, ao processo ensino-aprendizagem. Visto que, quando o conteúdo está na rede, a forma de acesso a ele, pode ser estabelecido de qualquer lugar, que se tenha acesso à internet. Não vemos essa ferramenta, como uma substituta do espaço da sala de aula, mas, um complemento, um agregador daquilo que se é discutido em sala. Pois, ela amplia o acesso à informação através vídeos, artigos, livros, entre outros. A partir destas possibilidades, o papel do professor deve ser ressignificado. Já que, nem sempre ter acesso a mais informação, significa ter mais conhecimento. Principalmente no momento que estamos inseridos, onde a desinformação tem uma escalada alarmante, devemos estar, ainda mais atentos. Cabendo ao professor, além de discutir os conceitos, conteúdos e afins, desenvolver no estudante o senso crítico para que este perceba o que é informação e o que é conhecimento. Sendo este, capaz de lidar com a desinformação e com aquilo que a internet fornece como possibilidade.

Importante ressaltar, com todas as alternativas ofertadas pela internet, sabemos também que, o acesso a esta tecnologia, no Brasil, ainda é limitado⁵⁰,

⁴⁹ A Guerra Fria, foi um período do século XX, geralmente datado entre 1947 e 1991, marcado pelo acirramento das tensões entre os EUA e, até então, a URSS.

⁵⁰ Segundo o site da Agência Brasil, até 2020, o Brasil teria 134 milhões de usuários de internet, sendo que, a grande maioria destes acessos se deu por meio de *smartphones*. Para saber mais acesse:<

ficando inacessível para uma parte significativa desta sociedade. Embora, em um tempo em que a pandemia de Covid-19, nos assola, e, devemos evitar o contato físico ao máximo, essa tecnologia se faz, ainda mais, necessária. Sendo assim, cabe a cobrança, de forma incisiva, para a criação de políticas públicas que ampliem e democratizem o acesso a esta tecnologia, ainda. Diante disto

Neste cenário, a Internet constitui um meio que proporciona importantes possibilidades pedagógicas. É um meio que permite a inter e a pluridisciplinaridade, oferece caminhos para uma educação global, estimula e coloca em prática processos de tratamento da informação, dos conteúdos e programas de cada nível. (Luvizotto, Fusco e Scanavacca, 2010, p. 23)

Neste sentido, esta tecnologia se torna uma aliada na difusão do conhecimento e pode ajudar a “democratizar” o acesso a este. Além disso, segundo Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010), um *website* educacional, facilita o acesso à informação e a divulgação, que podem ser utilizados para atingir os mais variados fins, desde pesquisa, a cursos à distância. Tendo isso em consideração, a partir da *Web 2.0*⁵¹, a possibilidade de contribuições externas ao conteúdo que se encontra na rede, amplia as alternativas de usos. Sendo assim, pensamos elaborar um material objetivando expor aquilo que pretendemos, discutir os conceitos relacionados a escravidão, mas também, criar um espaço, onde professores e alunos possam agregar conhecimento a partir daquilo que foi publicado. Pois, como Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010, p.38) nos alertam

As ferramentas oferecidas pela Web 2.0 não podem ser consideradas veículos para a aquisição de conhecimento, capacidades e atitudes sem estarem integradas em ambientes de ensino-aprendizagem. Esses ambientes permitem ao aluno os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais desejados.

Partindo disto, entendemos que o conhecimento histórico é uma construção, não é algo pronto, logo, deve ser entendido como uma construção. Carvalho (2006) aponta que, um *website* voltado para educação, deve se valer de alguns componentes como: “a informação, as actividades, a comunicação, a edição colaborativa online e a

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>> Acesso em 02/07/2021

⁵¹ Em sua monografia, Danilo dos Reis Moreira (2009) diz que, a principal característica da *Web 2.0*, é fazer com que o usuário não seja mais um mero espectador, mas um colaborador, onde pode contribuir com o conteúdo que está exposto na rede.

partilha” (Carvalho, 2006, p. 8). À vista disso, nossa proposta foi criar um *website* que atenda essas expectativas. Em cada tópico do *website*, além de expor os conceitos (informação), destinamos espaço para que o leitor possa tecer comentários que poderão ser utilizados para enriquecer o ambiente virtual com propostas e sugestões. Nosso objetivo, com isso, é ampliar a possibilidade de debate acerca do tema e de sugestões sobre os usos destes conceitos em sala de aula (partilha, comunicação e edição colaborativa). Para mais, deixamos um tópico com propostas de atividades, assim como espaços para que outros colaboradores, possam sugerir questões que envolvam a temática, escravidão (atividades). Além disso, criamos uma aba, o *website*, com sugestões de leituras para um melhor aprofundamento do tema.

Perante o exposto, incluímos, a seguir, os textos que estão nos tópicos do *website* “O que é escravidão?”, cujo endereço foi citado anteriormente. Para mais, estão anexas, fotografias das principais páginas e tópicos do *website*.

Apresentação

Sejam bem-vindos!

Olá, meu nome é Pablo Sharches! Sou professor de História da rede pública e privada, do estado do Ceará. Resolvi criar este *website* “O que é escravidão?”, a partir de uma necessidade em discutir os conceitos relacionados ao tema, visto que, em pesquisa realizada nos livros didáticos aprovados no PNLD (2018), detectamos uma carência, em boa parte do material, no trato dos conceitos que estão conexos com a escravidão.

Logo, nos propomos a preparar este material, para poder auxiliar, tanto professores quanto alunos, a pensarem um pouco mais sobre o conceito da escravidão que, apesar desta instituição ter sido abolida em 13 de maio de 1888, no Brasil, ainda encontramos reflexos não só em nossa História, mas em todas as partes em que se fez presente. Sendo assim, é importante termos um ponto inicial para uma reflexão de como esta instituição se configurou, procurando perceber as semelhanças e dissemelhanças ao longo do tempo.

O nosso objetivo, é fazer um estudo da escravidão, a partir do básico, do conceito, pois, para reflexões e estudos mais profundos, é necessário entendermos primeiro, “o que é”? Em cada tópico, haverá espaço para que outras pessoas, possam contribuir com essa questão e possamos não só tirar dúvidas, mas agregar conhecimento sobre a temática referida. Além disso, deixamos sugestões de atividade e leituras, para aqueles que quiserem se aprofundar no tema.

Sem mais, bons estudos!

Pablo Sharches

Mestrando em ensino de História – PROFHISTÓRIA (UERJ – URCA), graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (Urca), Especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Professor do Ensino Médio da rede pública e privada

Qual a importância dos conceitos no ensino de História?

Antes, um breve resumo do ensino de História ao longo da História do Brasil

Quando pensamos o ensino de História, no decorrer do tempo, percebemos que esta disciplina, na escola, sempre foi ensinada para atingir determinados fins, seja para afirmar as identidades nacionais, percepção muito presente no século XIX tanto na Europa, quanto no Brasil. Pautada em focar nos “grandes homens, nas grandes batalhas e nas datas”; seja para formar uma “consciência patriótica”, como durante a Era Vargas (1930 - 1945), ou, ainda, com o intuito de desenvolver o patriotismo, e uma obediência às leis, como foi durante a ditadura civil-militar brasileira (1964 - 1985). Nos momentos citados, com alguma diferença nos métodos, o objetivo do ensino de História esteve fundamentado em despertar uma identidade, um sentimento de identificação com a nação, patriotismo e obediência.

A partir dos anos 80, do século XX, diante do contexto de redemocratização vivido pelo Brasil naquele momento, o ensino de História estava voltado para uma

análise crítica da sociedade, tentando abandonar a ideia de História linear e focando na concepção de que “os homens fazem a sua própria História [...]”, tentando romper com os pressupostos tradicionais. A partir de então, já se inicia uma preocupação com o domínio de alguns conceitos. Sendo os anos 90, como Fonseca (2017) aponta, voltado para a incorporação das tendências historiográficas, como História do cotidiano e das mentalidades, no ensino de História da educação básica.

Mas, e os conceitos?

“[...]o ensino da disciplina justifica-se em todo o processo de escolarização se estiver aliado à necessidade de domínio e precisão dos conceitos [...]” (Moniot, 1984)

No século XXI, em um mundo marcado pela competição, como indica Peter Lee (2016), o ensino de História necessita e sempre deve ser reafirmado. Sendo assim, devemos buscar outros modelos, que se distanciem da ideia do ensino de História como um acúmulo de informações, cronologia e afins. Para que tal distanciamento seja possível, Caimi (2006), nos mostra que, não basta o domínio do professor sobre os conhecimentos históricos que são “sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica” (Caimi, 2006, p. 21). Ou seja, não basta apenas fazer a narrativa dos chamados “conteúdos”, estes são importantes, mas não devem ser o objetivo final do ensino de História, mas um meio.

Partindo disto, é relevante que o professor, conheça aspectos relacionados a estudos sobre como ocorre a construção dos conceitos e das noções nas crianças e nos jovens. Pois, a História lida com conceitos, pois, estes, nos ajudam a entender a realidade analisada, e, como diria Bittencourt (2018), tornar “o objeto histórico inteligível”. Tanto o historiador, quanto para o professor de História, lidar com os conceitos são de grande importância. Não estamos propondo que o ensino de História se resume a discutir conceitos, longe disso, não temos essa pretensão! Mas, evidenciando a importância de se discutir os conceitos como prática pedagógica no ensino de História, seja com o objetivo de se construir uma “consciência histórica”, na visão de Rüsen, ou uma Literacia histórica, na perspectiva de Peter Lee (2016).

Segundo Bittencourt (2018), é importante que o aluno entenda que os conceitos são uma construção histórica, e que eles variam com o tempo. Não é nada dado, mas que seu significado é transformado de acordo com o período analisado. Percebendo que o conceito de escravidão antiga, por exemplo, não é o mesmo da escravidão moderna, e que a escravidão no continente africano, não é a mesma do continente americano, mesmo em períodos similares, cronologicamente falando. Ou seja, estes conceitos têm uma história, mudam ou podem mudar. Peter Lee (2006), propõe que o ensino de História deve se preocupar, para além dos conteúdos, em mostrar como a disciplina se constitui, com suas teorias, métodos e conceitos, objetivando uma “reorientação cognitiva”, com o intuito de desenvolver o que ele nomeia de “faixas complexas”. Para tal, uma reorientação conceitual se faz necessário. Neste sentido, para Peter Lee (2006), a compreensão e o domínio dos conceitos, por parte dos alunos, se fazem necessário. Tarefa que nem sempre é fácil, sendo um dos principais desafios para os docentes, a criação de estratégias e metodologias para facilitar o entendimento por parte dos alunos. No *website*, além de expormos uma breve conceituação dos conceitos atrelados a escravidão, temos algumas propostas de atividades que poderão ajudar a mostrar aos alunos como os conceitos relacionados a esta temática são um processo de construção histórica.

Referências:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. – 5ed.- São Paulo: Cortez, 2018 – (Coleção docência em formação: Série ensino fundamental/ coordenação Selma Garrido Pimenta)

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, June 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042006000200003&lng=en&nrm=iso>.accesson 25 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História & ensino de História. – 4d.; 2ª. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista, [S.l.], p. p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

O que é a escravidão?

A escravidão é uma instituição que se fez presente em várias sociedades e em diferentes épocas. Segundo Moses Finley (1991), existiu como uma instituição fundamental em formações sociais tão diferentes como o Império Romano e os Estados Unidos do século XIX” (Finley, 1991, p. 73). Como conceito, a escravidão também se caracteriza como uma construção histórica, com características semelhantes e dissemelhantes ao longo do tempo. Mas, sendo assim, o que de fato é a escravidão?

Alguns pontos precisam ser considerados para chegarmos a uma resposta. O primeiro, como Gorender (2016b) nos mostra, não podemos pensar que, todo trabalho compulsório é escravidão. Existiam outras relações de produção, como o trabalho obrigatório exigido pelo Estado ao camponês, na antiguidade oriental, no modo de produção asiático, por exemplo, que não se enquadra no conceito.

O segundo mote, a escravidão é uma categoria social que não indica, necessariamente, um modo de produção. Essa assertiva, encontra respaldo nos escritos de Pétré-Grenouilleau (2009), Paul Veyne (1990) e o Moses Finley (1991). Ou seja, não é o fato de uma sociedade ter a presença de cativos, que vai fazer dela uma sociedade escravista, muito menos é a quantidade de escravizados que a definem como tal. Podemos citar, o exemplo do sistema feudal, onde havia a presença de escravizados, naquela sociedade, mas a relação de produção predominante era a servil.

O terceiro ponto, e o mais importante, é que a escravidão é uma relação social, pautada na exploração do senhor (dono) sobre o escravizado (propriedade). Sendo esta relação, uma relação de dominação e não de dependência. Importante frisar, [...] A escravidão é extraeconômica e tão pouco constitui uma simples categoria jurídica, [...] é uma distinção social que não se fundamenta na “tradicionalidade” do dinheiro, e por isso a comparamos ao racismo; [...] (Veyne, 1990, p. 68). Logo, é uma relação social, de tal forma, que não se fundamenta no dinheiro, e como bem mostra Paul Veyne (1990), tem laços estreitos com o racismo.

Escravidão no sentido lato e estrito?

Gorender (2016b) nos mostra ainda, que a escravidão pode ter dois sentidos, o *lato* e o *estrito*. O sentido *lato* é a escravidão que nem sempre tem vínculo com a produção, ou, de “natureza produtiva”. Neste tipo de escravidão, o escravizado tem um *status* diferenciado. Podemos citar o exemplo dos escravos domésticos, aqueles que trabalham na casa do seu senhor, e são responsáveis pelos afazeres domésticos. No caso do Brasil colonial, estes indivíduos não estavam, diretamente, ligados a produção de açúcar, ou seja, com o corte, transporte e transformação da cana em açúcar. Por sua proximidade com o senhor, estes indivíduos escravizados, podiam acabar ganhando a sua confiança enquanto os servem. Logo, este indivíduo, comparado a outros escravizados, poderia ter condições mais amenas. Mesmo assim, a relação social, entre o senhor e o escravizado, continua sendo uma relação de dominante e dominado, e de exploração, como mostra Pétré-Grenouilleau (2009), “O escravo “doméstico”, portanto, é tão “explorado” quanto qualquer outro. Às vezes, pode ter vantagens particulares ligadas à proximidade com quem o emprega [...], porém, mais próximo, também pode ser mais rápida e diretamente agredido por um “senhor” colérico (Pétré-Grenouilleau, 2009, p. 25).

A escravidão no sentido *estrito*, é aquela, como mostra Gorender (2016b), associada à produção. Neste caso, um modo de produção escravista, em que a escravidão é a base da produção, ou seja, as relações predominantes são baseadas na exploração do senhor sobre o escravo. Nas sociedades em que a escravidão no sentido *estrito* predominou, condicionou não só a economia, mas fundamentou todas as esferas da vida social destas sociedades, seja no âmbito público ou privado. Dando sustentação, inclusive, para escravidão no sentido *lato*.

Referências:

- FINLEY, Moses. Escravidão antiga e ideologia moderna: tradução de Noberto Luiz Guarinello- Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. -1. ed –São Paulo: Expressão popular: Perseu Abramo, 2016.
- PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Oliver. A história da escravidão; tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2009.
- VEYNE, Paul (org). História da vida privada: Do império romano ao ano mil. tradução de Hildegard Feist. -3ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

O que é um escravo?

Sabemos que a escravidão é uma relação social, cuja base está na exploração do escravo. Mas, o que é um escravo? Não é muito difícil encontramos situações, no cotidiano, onde expressões como, “trabalho igual a um escravo”, ou, “eu sou um escravo”. Mesmo que a escravidão tenha sido abolida em 13 de maio de 1888, e o conceito não se fundamente nas situações citadas, e seja geralmente usado, para referir-se a um trabalho muitas vezes extenuante, a uma situação depreciativa, ou, em alguns casos, exagerada. Sendo assim, por mais convidativo que seja, fazer analogias com outras formas de trabalho ou com outras situações, não podemos afirmar que, às condições precárias de um servo na Idade Média ou de um operário na Inglaterra industrial do século XIX, não os tornam escravos, mesmo que, em alguns casos, esses trabalhadores excedessem a jornada de um escravizado.

Gorender (2016) nos mostra que, a característica essencial para definir um escravo, é o fato de um indivíduo ser propriedade de outro ser humano. Mário Maestri (1986), diz que a escravidão é um *status* jurídico, podendo ser consuetudinário, baseado nos costumes, ou, institucional, com amparo jurídico. Sendo assim, para Maestri, o escravizado seria uma mercadoria, um indivíduo que pode ser negociado, logo, assim como Gorender (2016), uma propriedade. A concepção do escravo como propriedade encontra aceitação entre outros historiadores, Florentino e Góes (2017) dizem que “o escravo era uma mercadoria, objeto das mais variadas transações mercantis [...] (Florentino e Góes, 2017, p.25).

Definido essa característica essencial, para Gorender (2016), atributo primário. O autor mostra que a escravidão pode ser completa ou incompleta. Neste caso, para a escravidão ser completa, o escravo, além de possuir o atributo primário, ser uma propriedade, este indivíduo deve estar vinculado a dois outros atributos, os derivados ou secundários. Neste caso, o *status* de propriedade tem que ser vitalício (durante toda a vida) e hereditário (passa de mãe para filho), pois, é à condição da mãe que vai definir à condição do filho. A ausência de um destes atributos, torna a escravidão como incompleta. Na História do Brasil, a escravidão completa, na perspectiva de Gorender (2016), foi predominante até a assinatura da Lei Rio Branco, ou a Lei do

Ventre Livre, assinada no dia 28 de setembro de 1871, pois, a partir deste momento, os filhos de escravos nasceriam livres, logo, o atributo derivado, a hereditariedade, foi extinto, tornando a escravidão incompleta. Além do que foi dito, Gorender (2016) ainda elenca o fato deste indivíduo trabalhar sobre coerção física e todo o produto do seu trabalho, pertencer a seu dono.

Referências:

FLORENTINO, Manolo; GOES, José Roberto. A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. -1. ed –São Paulo: Expressão popular: Perseu Abramo, 2016.

MAESTRI, Mário Filho. Breve história da escravidão. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

O que é escravismo?

Além de escravidão e escravo, há outro termo muito utilizado, mas que não encontramos, principalmente, nos livros didáticos, uma definição, o de escravismo. Não é difícil, ao olhar os capítulos desta ferramenta pedagógica, que falem sobre a escravidão, encontrarmos o termo, “escravismo antigo” ou “escravismo moderno”, mas não há uma preocupação em conceituá-lo, dizer o que é o escravismo.

Partindo deste ponto é importante se ter a percepção de que, falar em escravismo, é ponderar sobre uma sociedade, onde a escravidão é uma relação predominante, mesmo que haja outras formas de relação de produção, não se resumindo somente a isto. O escravismo está inserido em no modo de produção escravista na sua forma concreta, pois, trata das formações sociais, já o modo de produção, se caracteriza como algo abstrato. Visto que, quando falamos em modo de produção, estamos falando de uma espécie de modelo, que pode nos ajudar na análise socioeconômica de uma sociedade, como Mangolin (2010) e Colao (2006) nos mostram, logo, o modo de produção, não tem uma existência real, por isso a expressão “abstrato”. A formação social de uma determinada sociedade, são objetos concretos. Sendo assim, mesmo falando em modo de produção escravista, é apenas

um modelo, onde o escravismo se insere como forma concreta. Partindo disto, quando falamos em escravismo, estamos analisando uma sociedade em que as relações sociais estão pautadas entre o senhor (dono) e o escravo (propriedade). Sendo assim, nesta, uma classe social detém o controle das condições pessoais e materiais da produção, além do monopólio do aparato burocrático, da criação das leis e da propriedade.

Referências:

COLAO, Magda Maria. O Modo de Produção: Categoria do Materialismo Histórico. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 143-169, dez. 2007. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2907>>. Acesso em: 25 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2907>.

MANGOLIN, Cesar de Barros. O conceito de modo de produção. 2010. Este texto foi escrito exclusivamente como material de apoio e introdutório aos participantes do Módulo Marxismo, do Curso Livre de Humanidades – UMESP

O que é escravidão patriarcal?

Como já mencionamos, os conceitos são construções históricas, passam mudanças ao longo do tempo, mas, também, apresentam elementos que permanecem. Sendo assim, vamos falar um pouco sobre o conceito de escravidão patriarcal.

A escravidão patriarcal, enquanto instituição, se fez presente, de forma significativa, em momentos específicos. Basicamente, na antiguidade clássica, mesmo assim, encontramos modelos iguais ou próximos⁵² entre a Idade Média e Idade Moderna, no continente africano, por exemplo. Mas, como essa escravidão patriarcal se configura? Mário Maestri (1986) revela que, esse escravismo surgiu no final do Período Homérico (meados do séc. VIII a.C.), em comunidades conhecidas por *oikos*⁵³, quando ocorre o processo de privatização da terra. Essas comunidades

⁵² Para saber mais, ver Mattoso (1988), “Ser escravo no Brasil”

⁵³ Os *oikos*, segundo Maestri (1986), eram unidades agrárias quase autossuficiente quanto a produção e o consumo, estas havia um chefe ou amo. O trabalho nestas unidades, eram feitos por familiares, dependentes e

são caracterizadas pela presença da pequena propriedade. Diante de restrições estruturais como a precariedade dos transportes que impossibilitavam o comércio de longa distância, a agricultura era voltada para atender as necessidades internas da comunidade, e não um mercado externo, aquilo produzido em excesso, destinado ao comércio para o pagamento de trabalhadores temporários.

É neste contexto que escravidão patriarcal se inseriu, e se tornou segundo Maestri (1986), imprescindível, mesmo que não fosse a única forma de trabalho. Neste sentido, as relações de produção da escravidão, estão voltadas para atender o ambiente doméstico ou familiar, e de poucos escravizados. É importante ressaltar que, não se trata, necessariamente, de escravos domésticos, voltada para os afazeres das casas. O termo “doméstico”, está no sentido de que sua força de trabalho, está orientada para atender as necessidades internas da comunidade, as necessidades familiares, e não um mercado externo. Sendo assim, eram escravos integrados ao grupo familiar, trabalhando, muitas vezes lado a lado com o seu senhor, no campo, podendo despertar o que Maestri (1986) nomeia de “laços de simpatia e solidariedade”, e para Paul Veyne (1990), “uma estranha relação jurídica, induzindo banais sentimentos de dependência e de autoridade pessoal, relações afetivas e pouco anônimas” (Veyne, 1990, p.62). Mesmo com essa integração, é importante não esquecer que o escravizado, continua com o *status* de propriedade!

Referências:

VEYNE, Paul (org.). História da vida privada: Do império romano ao ano mil. tradução de Hildegard Feist. -3ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MAESTRI, Mário Filho. Breve história da escravidão. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

O que é escravidão antiga?

Antes de falarmos da escravidão antiga, propriamente dita, é importante dizer, que estamos falando de um sistema escravista que se tornou preponderante na

escravos. O foco econômico era pautado na agricultura, pastoreio e no artesanato. Para saber mais ver obra de Mario Maestri, Breve história da escravidão; Mercado aberto; Porto Alegre, p.15, 1986.

antiguidade clássica, e compreende parte do mundo grego e do mundo romano na antiguidade. Não devemos crer que o escravismo antigo vigorou em todo o território destas civilizações de forma indistinta, pois, segundo Moses Finley (1991), foi algo específico apenas na região central da Grécia, da Itália e Sicília. Outro ponto importante, é percebermos que, apesar do escravismo antigo se tornar preponderante, a escravidão patriarcal não desapareceu do mundo grego ou romano, ele coexistiu com o escravismo antigo, pelo menos por um tempo, principalmente nas regiões mais afastadas das grandes cidades.

Como o escravismo antigo se tornou preponderante?

Segundo, Finley (1991), para que o escravismo pudesse se tornar preponderante, tanto na Grécia quanto em Roma, são necessárias três condições: a primeira, em um mundo rural, a concentração de terras na mão de uma classe, onde haja necessidade de uma força de trabalho permanente, perpassando a esfera familiar; a segunda, o desenvolvimento de atividades voltadas ao mercado, bens de produção para venda; e terceiro, a ausência de mão de obra permanente, sendo necessário recorrer ao trabalho estrangeiro.

Diante destas condições elencadas por Finley (1991), na Grécia, segundo Mário Maestri (1986), o escravismo antigo só se tornou dominante entre o período arcaico (séc. VIII a.C. – séc. VI a.C.) e o período clássico (séc. VI a.C. – séc. V a.C.), com advento da pólis e da concentração de terra nas mãos de um grupo, neste caso, os eupátridas. Para Ciro Flamarion Cardoso (2003), foi na região da Ática, durante o séc. VI a.C. que se desenvolveu condições propícias para o advento do escravismo antigo dentro daquilo que Finley (1991) propôs como importante para consolidação do sistema. Segundo Cardoso, o período foi marcado pelo aumento populacional, concentração de terras, urbanização e o desenvolvimento de relações mercantis, ou seja, duas das três premissas propostas por Finley (1991), concentração de terra e uma economia mercantil. As reformas feitas por Sólon (594 d.C.), extinguindo a escravidão por dívidas, seria a terceira premissa que faltava, pois, teria provocado uma escassez de mão de obra interna, diante disto os camponeses libertos desta condição, não iriam se submeter às condições exigidas pelos latifundiários.

Em Roma, o escravismo antigo se consolida, segundo Ciro Flamarion (2003), entre o século III a.C. e o século III d.C., ou seja, entre a fase da República (509 d.C. – 27.a.C) e o Império (27 d.C. – 476 d.C.). Neste sentido, teria sido neste período que Roma passaria por mudanças, marcadas pela concentração de terra, urbanização e o desenvolvimento de uma produção “pequeno-mercantil”, estas mudanças são consequências. O termo “pequeno-mercantil”, é usado por Mário Maestri (1986), pois, segundo o autor, dois pontos são elencados para o uso do termo, o primeiro é o fato dos romanos não terem conseguido superar o entrave do sistema de transporte pouco eficiente, o segundo, o “caráter natural da sociedade antiga”, logo, não havia uma produção em larga escala, como se fez durante a Idade Moderna. As mudanças operadas no seio do mundo romano, estão associadas, como nos mostra Mário Maestri (1986), as guerras expansionistas do século III a.C. Por tudo que já mostramos, temos dois, dos três pontos, elencados por Finley (1991) que tornam o escravismo antigo preponderante, concentração de terras, o surgimento de uma economia mercantil. O terceiro ponto, a escassez de mão de obra interna, segundo Ciro Flamarion (2003), surge com a lei Poetélia Papira (326 a.C.), esta, resultado da luta entre patrícios e plebeus, extingue o *nexum*, ou seja, a escravidão por dívidas. Assim como ocorreu em Atenas, o camponês, livre do *nexum*, além de reivindicar a posse da terra, não se submeteria às condições precárias e permanentes exigidas pelo produtor, gerando necessidade de suprir essa escassez. Sendo assim, é nesse momento que o escravismo antigo se consolidou nesta sociedade.

Os hilotas eram escravos?

Antes de respondermos essa questão, é importante o entendimento sobre o hilita. Esse grupo fazia parte da sociedade espartana, e eram descendentes dos povos que tentaram resistir a invasão dórica na península do Peloponeso, por terem resistido, ficaram nesta condição.

Mas, os hilotas eram escravos? Primeiro, é fundamental lembrarmos, como Gorender (2016) e Maestri (1986) nos mostram, um escravo é uma propriedade. Segundo Pedro Paulo Funari (2004), os hilotas não se enquadram neste *status*. “[...]Os hilotas não eram escravos. Isto mesmo, não eram escravos, porque não eram de fato

propriedade dos espartanos. Eles eram submetidos, mas formavam uma comunidade à parte [...]” (Funari, 2004, p.28). Moses Finley (1991) também não enxerga o hilota como um escravo, para ele, essa categoria não se enquadra no conceito, pois, enquanto o destino do escravo era individual, o destino dos hilotas é dá no âmbito coletivo.

Partindo dos critérios expostos pelos historiadores, os hilotas não se enquadram no conceito de escravo, estando mais próximo de um servo. Trabalhavam nas terras dos espartanos, obrigados a pagarem tributos a estes, numa relação que Finley (1991) chama de “dependentes coletivos”.

Referências:

FINLEY, Moses. Escravidão antiga e ideologia moderna: tradução de Noberto Luiz Guarinello- Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. – 3ª.ed. – São Paulo: Contexto, 2004. – Repensando a História.

VEYNE, Paul (org.). História da vida privada: Do império romano ao ano mil. tradução de Hildegard Feist. -3ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MAESTRI, Mário Filho. Breve história da escravidão. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

O que é escravidão colonial ou moderna?

Como já afirmamos, os conceitos são construções históricas, que variam ao longo do tempo e do espaço, logo, o que chamamos de escravidão colonial ou moderna, apresenta características que diferencia da escravidão antiga, mesmo que ambas tenham elementos em comum. Neste tópico, pretendemos mostrar as particularidades do escravismo colonial/moderno.

O primeiro ponto é o fato deste escravismo se fazer presente entre os séculos XV e XIX d.C., com todas as transformações que o mundo ocidental vivia, no âmbito econômico, social, político e cultural. Podemos citar o mercantilismo, absolutismo, renascimento cultural, reforma protestante entre outros, como apenas alguns destes. Segundo ponto, diferente da escravidão antiga, na escravidão moderna ou colonial, o

escravizado, era predominantemente o africano, no caso do Brasil, a escravidão indígena era presente, mesmo que em uma proporção menor. Segundo Fernando Novais (1989), a opção pelo trabalho africano em detrimento do indígena, está ligado aos lucros proporcionados pelo tráfico negreiro, dentro de um processo de acumulação primitiva de capitais. Em resumo, comercializar africanos era mais rentável do que a escravização de indígenas, que se tratava de uma atividade interna da colônia. Um terceiro ponto elencado por Mário Maestri (1994), é que a escravidão moderna não foi uma continuidade da escravidão antiga, mas uma superação desta. Se insere em um contexto marcado pela expansão do comércio no mundo urbano europeu, proporcionando um mercado extremamente viável para a produção americana. Além do aperfeiçoamento de meios de transporte capazes de conduzir quantidades abundantes de mercadorias em distâncias maiores.

Para além do que foi exposto, as características da produção na América, possibilitava o trabalho, permanente, durante todo o ano. Sendo assim, nesta produção mercantil, voltada para o mercado externo, a classe escravista, detentora dos meios dos trabalhos, buscava aumentar a rentabilidade reduzindo os custos da produção, diminuindo os gastos com a mão de obra. Como essa produção escravista era marcada pela imobilização de capitais, gastos com a aquisição de mão de obra, neste caso, o escravizado, os proprietários buscavam extrair o máximo possível de trabalho excedente dos cativos. Sendo, os escravizados, obrigado as longas e extenuantes jornadas de trabalho, e tendo seus gastos reduzidos com os meios de subsistência. Ou seja, como o objetivo é dilatar a produção e reduzir os custos, a intenção era, aumentar a exploração sobre o escravizado e reduzir os gastos com alimentação e vestimentas deles.

Segundo Fragoso (1988), para Ciro Flamarion, esse modo de produção escravista colonial se caracteriza pela existência economia agrícola voltada para exportação, onde existem dois setores articulados, uma agricultura de exportação, ou seja, o cultivo de gêneros agrícolas para atender o mercado externo, atrelada a uma agricultura que atenda às necessidades internas da colônia. Uma economia vinculada ao capital mercantil externo, um baixo nível tecnológico das ferramentas que impossibilitem atender a demanda, sendo assim, a necessidade de se fazer uso excessivo dos recursos naturais e da mão de obra para tornar a rentabilidade da produção possível. A aquisição desta mão de obra pode ser feita de duas formas, exógena, pelo tráfico negreiro, ou, endógena, reprodução interna. No caso do Brasil,

a reprodução exógena foi preponderante, já no caso dos EUA, a reprodução endógena se fez mais presente.

CARDOSO, Ciro Flamarion (org.). *Escravidão e abolição no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

MAESTRI, Mário Filho. *Breve história da escravidão*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. - 5ª. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

Qual a diferença da escravidão antiga para a moderna?

A resposta para esta indagação não está pautada em apenas em um elemento. É evidente que estamos falando de uma instituição em momentos históricos diferentes, logo, existem elementos de diferenciação de uma para outra, assim como permanências. Claro, se não houve características em comum, também, não poderíamos chamar essa relação de escravidão. Logo, a ideia do escravizado enquanto uma propriedade se mantém, independente dos dois períodos citados. As diferenças, além das particularidades jurídicas, sociais e culturais de cada época, obviamente elas existiram. E estão ligadas as particularidades de cada período e as funções que cada instituição assumiu em sua época.

Além da questão temporal, importante frisar, como apontado por Gorender (2016) ou Maestri (1994), o escravismo moderno não é, necessariamente, uma continuidade do escravismo clássico, mas como uma superação deste modelo. Partindo disto, a primeira diferenciação entre os dois modelos, está no processo de escravização. Na escravidão antiga, um indivíduo poderia ser escravizado por diversos fatores como, dívida (pelo menos até a criação de leis que proibiam tal prática), prisioneiro de guerra, abandono de crianças, tráfico de escravos, nascimento. Quando falamos da escravidão moderna, a escravização está mais ligada a práticas exógenas, como tráfico negreiro, devido ao comércio lucrativo proporcionado por tal prática, ou a, endógenas, nascimento (filhos de mães escravizados eram escravizados também!). Outro elemento, está ligado a questão étnica, no escravismo moderno, predominou a escravização africana, e a, no caso da América portuguesa,

grupos indígenas foram escravizados, sendo os primeiros (africanos) em uma proporção bem maior que os últimos. Já no escravismo antigo, como Veyne (1990) nos mostra, a questão étnica não era um fator predominante, sendo em sua maioria formada por estrangeiros, mas sem especificidade étnica.

Afora o que já mostramos, Maestri (1986) elenca outros pontos divergentes nos dois sistemas. Para esse autor, o nível de exploração imposto na escravidão antiga, por mais penosa e insalubre que fosse, principalmente para os escravizados da zona rural ou para os que trabalhavam nas minas, as limitações técnicas impediam destes escravizados atingirem os mesmos níveis de exploração da escravidão moderna, tendo estes, condições mais duras. Os motivos para tal, segundo o historiador, estaria na superação das barreiras impostas ao escravismo antigo, junto de um contexto marcado por uma expansão do comércio iniciado na Baixa Idade Média (séc. XI – séc. XV), gerando uma demanda enorme para a agricultura escravista moderna, superando o entrave da produção na antiguidade, de comprar pouco e vender muito. Além das grandes navegações e toda sua inovação técnica, possibilitando transportar mais produtos e navegar distâncias cada vez maiores, de forma segura e mais rápida. Permitindo não só atingir mercado mais longínquos, mas, ampliar o tráfico negreiro, possibilitando um acesso muito maior a mão de obra escrava em um nível nunca alcançado na antiguidade. Sendo assim, para atender a demanda e ampliar a sua rentabilidade, era necessário reduzir os custos da produção, ampliando a carga de trabalho sobre o escravizado e reduzir os custos de manutenção (alimentos, roupas etc.) Neste sentido, estes indivíduos estavam submetidos a uma cultura que exigia trabalho durante quase todo o ano em uma escala superior à praticada na antiguidade para atender essa economia mercantil.

Referências:

VEYNE, Paul (org.). História da vida privada: Do império romano ao ano mil. tradução de Hildegard Feist. -3ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MAESTRI, Mário Filho. Breve história da escravidão. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. -1. ed –São Paulo: Expressão popular: Perseu Abramo, 2016b.

Sugestões de atividades

Para Peter Lee (2016), o ensino de História deve ser pautado em três pontos: compreensão da História como uma forma de ver o mundo (neste caso é importante o entendimento da disciplina de História, intuindo seus conceitos e seus artifícios que tornam o conhecimento sobre o passado possível); adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica (neste caso, seria, primeiro, a ideia de se produzir argumentos que validem nossas posições a partir das evidências, segundo, a História contada nem sempre será a que queríamos, e terceiro, reconhecer o passado como importante, assim como, as pessoas deste passado.); e desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo (neste caso, é fazer o aluno perceber que, o passado não está separado do presente possibilitando-os a se localizarem no tempo). Sendo assim, nesta seção, apresentaremos algumas sugestões de questões que tentam se aproximar daquilo que Peter Lee, entende como essencial para o ensino de História, a partir dos conceitos ligados a escravidão. Ao final de cada questão, deixamos uma observação de qual é o objetivo de cada uma. Neste sentido, sintam-se convidados a também propor atividades, que possibilitem ao aluno perceber a História dentro de outra perspectiva além dos “conteúdos”. No final deste tópico, tem um espaço para vocês poderem dar sugestões de práticas e atividades.

Use o texto como referência para responder o que se pede:

Para nós, uma forma de dependência social pode ser definida como escravidão quando apresenta três determinações essenciais: o cativo é tido como mercadoria (pode ser vendido, doado, alugado etc.); ao menos teoricamente, a totalidade dos frutos do seu trabalho pertence ao senhor que delimita arbitrariamente o grau de exploração do cativo; seu *status* é hereditário e vitalício.

MAESTRI, Mário Filho. Breve história da escravidão. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p.8

A característica mais essencial, que se salienta no ser escravo, reside na condição de *propriedade* de outro ser humano. [...] Ser propriedade (com seu correlativo da sujeição pessoal) constitui o atributo *primário* do ser escravo. Deste atributo primário decorrem dois atributos *derivados*: os da perpetuidade e da hereditariedade. O escravo o é por toda a vida e sua condição social se transmite aos filhos.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. -1. Ed. -São Paulo: Expressão popular: Perseu Abramo, 2016. Págs.89 e 90

- a) Como Mário Maestri e Jacob Gorender definem um escravo?
- b) A partir da leitura dos fragmentos, pra você, o que é um escravo?

Observação: O objetivo desta atividade, é fazer com que, a partir das leituras, o aluno entenda como os dois autores entendem por “escravo”, e, com isso, possa criar uma percepção do que caracteriza um indivíduo ser chamado de “escravo”, e tenha uma compreensão conceitual, do que é um “escravo”. Sendo assim, ajudá-los a ver a História como uma forma de enxergar o mundo.

Use os textos como referência para responder o que se pede:

Para nós, uma forma de dependência social pode ser definida como escravidão quando apresenta três determinações essenciais: o cativo é tido como mercadoria (pode ser vendido, doado, alugado, etc.); ao menos teoricamente, a totalidade dos frutos do seu trabalho pertence ao senhor que delimita arbitrariamente o grau de exploração do cativo; seu *status* é hereditário e vitalício.

MAESTRI, Mário Filho. Breve história da escravidão. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. p.8

O Artigo 149 do Código Penal define trabalho análogo ao escravo como aquele em que seres humanos estão submetidos a trabalhos forçados, jornadas tão intensas que podem causar danos físicos, condições degradantes e restrição de locomoção em razão de dívida contraída com empregador ou preposto. A pena se agrava quando o crime for cometido contra criança ou adolescente ou por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem.

Juri Descomplica. Como a Lei brasileira define o trabalho análogo ao escravo. c2020. Disponível em <https://filippensc.jusbrasil.com.br/artigos/888428611/como-lei-brasileira-define-o-trabalho-analogo-ao-escravo> . Acesso em 01/05/2021

- a) Como o texto de Mário Maestri define escravidão?
- b) Como o artigo do código penal define o trabalho análogo ao escravo?
- c) A partir da conceituação feita por Mário Maestri de escravidão, por que o artigo 149 não considera o trabalho como escravidão, mas como análogo?

Observação: O objetivo desta atividade é fazer com que, além do aluno, perceber o que é escravidão, entender a aplicação do conceito e que, apesar desta instituição ter sido extinta no Brasil, no século XIX, elementos desta, ainda persistem. Logo, ajudar a desenvolver a compreensão de que o passado e o presente não estão separados, mas que a História é marcada por permanências e rupturas, além de que, os conceitos são construções históricas, ou seja, variam ao longo do tempo.

A partir dos textos, responda:

Mas era a mão de obra servil que predominava. De origem e caracterização problemáticas, que geraram muitas polêmicas historiográficas, os servos eram trabalhadores dependentes. Recebiam do senhor lotes de terra, os mansos, de cujo cultivo dependia sua sobrevivência e em troca da qual realizavam o pagamento de determinadas taxas àquele senhor, sem nenhum tipo de remuneração. Em contrapartida, tinham posse vitalícia e hereditária de seus mansos e a proteção militar proporcionada por seu senhor.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. A Idade Média, nascimento do ocidente- Nova ed.2ª. rev. e ampl.-São Paulo- Brasiliense, 2004, p.91.

A escravidão se caracteriza por sujeitar um homem ao outro, de forma completa: o escravo não é apenas uma propriedade do senhor, mas também sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido até pela força. Este tipo de relação não se limita, pois, à compra e venda da força de trabalho, como acontece, por exemplo, no Brasil de hoje, em que o trabalhador fornece sua força de trabalho ao empresário por um preço determinado, mas mantém sua liberdade formal. Na escravidão, transforma-se um ser humano em propriedade de outro, a ponto de ser anulado seu próprio poder deliberativo: o escravo pode ter vontades, mas não pode realizá-las.

PINSKY, Jaime. A escravidão no Brasil.-21ed., 4ª. reimpressão-São Paulo: Contexto, 2019. – (Repensando a História)

- a) Segundo Hilário Franco, como o trabalho servil se caracterizava?
- b) Para Jaime Pinsky, como a escravidão se caracterizava?
- c) Quais são as diferenças entre os dois tipos de relações?
- d) Apesar de serem aplicados a contextos distintos, as relações apontadas pelos autores ainda se fazem presente, seja totalmente ou parcialmente, na atualidade? Exemplifique.

Observação: O objetivo desta questão, é fazer o aluno perceber que as relações sociais de produção se caracterizam de forma distinta, além de saber, conceituar a escravidão e o trabalho servil. Outrossim, desenvolvam uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo, ou seja, o passado não está desvinculado do presente. Pois, mesmo que tais práticas fossem predominantes em épocas distintas a nossa, elas não desapareceram em sua totalidade.

Use os textos como referência para responder o que se pede

Por mais que se diga algumas vezes, o escravo não era uma coisa: consideravam-no um ser humano. Até os “maus senhores” que os tratavam desumanamente, impunham-lhes o dever moral de ser um bom escravo, de servir com dedicação e fidelidade. Ora, não se impõe moral a um animal ou a uma máquina. Só que esse ser humano, é igualmente um bem, cuja propriedade seu amo detém; nessa época, duas espécies de seres podiam ser assim apropriadas: as coisas, os homens. “Meu pai”, escreve Galeno, “sempre me ensinou a não encarar tragicamente as perdas materiais; se me morre um boi, um cavalo ou um escravo, não faço disso um drama.”

VEYNE, Paul (org.). História da vida privada: Do império romano ao ano mil. tradução de Hildegard Feist. -3ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.61.

[...] a tendência dos senhores de escravos foi a de vê-los como *animais de trabalho*, como *instrumentum vocale*, bem semovente. O *Eclesiástico* comparou o escravo ao asno, e Aristóteles escreveu que o boi serve de escravo aos pobres. A Lei Aquiliana, em Roma, ao tratar do crime de morte de escravo alheio, equiparou-a à de um quadrúpede doméstico, para efeitos de ação judicial de indenização pelo proprietário lesado. As ordenações portuguesas – Manuelinas e Filipinas – juntaram num mesmo título o direito de enjeitar escravos e bestas por doenças ou manqueira, quando dolosamente vendidos. Daí ter sido usual a prática de marcar o escravo com ferro em brasa como se ferra o gado. [...] Seu comportamento e sua consciência, “a do escravo”, teriam que transcender a condição de coisa possuída no relacionamento com o senhor e com homens livres em geral. E transcendiam, antes de tudo, pelo ato criminoso. O primeiro ato *humano* do escravo é o *crime*, desde o atentado contra o senhor à fuga do cativo. Em contrapartida, ao reconhecer a responsabilidade *penal* dos escravos, a sociedade escravista os reconhecia como homens: além de incluí-los no direito das coisas, submetia-os à legislação penal.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. -1. Ed. –São Paulo: Expressão popular: Perseu Abramo, 2016b. págs.93-94. (grifo do autor)

- a) Qual é o tema central dos dois textos?
- b) Como os dois autores definem o que é um escravo?
- c) A partir das leituras, como os dois autores veem a ideia do escravo como “coisa”? Qual dos dois argumentos, para você, faz mais sentido? Justifique.
- d) Interprete a frase de Jacob Gorenader: “O primeiro ato humano de um escravo é o crime...”?

Observação: O objetivo desta atividade, é fazer com que o aluno, além de ter uma compreensão conceitual do que é um “escravo”, adquira disposições que derivam e impulsionam a percepção histórica, ou seja, que a História é escrita a partir do olhar que o historiador tem do seu objeto de estudo, e, de suas indagações sobre ele, logo, por causa disto, uma mesma questão, pode ter interpretações diferentes. Que o estudante seja capaz, a partir de evidências, formular uma posição.

Sugestões de leituras

Livros

CARDOSO, Ciro Flamarion. Agricultura, escravidão e capitalismo. Petrópolis, Editora Vozes, 1979.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. “Novas perspectivas acerca da escravidão no Brasil”. In Escravidão e abolição no Brasil: novas perspectivas. CARDOSO, Ciro Flamarion (org.) págs.16-25. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.

CARDOSO, Ciro Flamarion. O trabalho compulsório na Antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias. – 3ed. Rio de Janeiro, Graal, 2003.

CHALHOULB, Sidney. Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte, São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. – 5ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. A abolição. – 9ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FINLEY, Moses. Escravidão antiga e ideologia moderna: tradução de Noberto Luiz Guarinello- Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FLORENTINO, Manolo. Em costas negras: uma história do tráfico negreiro de escravos entre África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo; Editora Unesp, 2014.

FLORENTINO, Manolo; GOES, José Roberto. A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

FLORESTAN, Fernandes. Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo, HUCITEC, 1976

FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. – 3ª.ed. – São Paulo: Contexto, 2004. – Repensando a História.

GORENDER, Jacob. A escravidão reabilitada. -1ed- São Paulo, Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2016a.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. -1. Ed. –São Paulo: Expressão popular: Perseu Abramo, 2016b.

KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. - 6ed. 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

MAESTRI, Mário Filho. Breve história da escravidão. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

MAESTRI, Mário Filho. O escravismo no Brasil; coordenação Maria Ligia Prado, Maria Helena Capelato, - 4ª.ed. - São Paulo, Atual, 1994. – Discutindo a História.

MARQUESE, Rafael (org.). Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos. – 1ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MATTOSO, Kátia M.de Queirós. Ser escravo no Brasil.-2ª ed.- São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

NOVAIS, Fernando A. Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808). - 5ª. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

PARRON, Tâmis. A política da escravidão no Império do Brasil, 1826 – 1865. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2011.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Oliver. A história da escravidão; tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2009.

SCHWARCZ, Lilia. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870 -1930) – 16ª ed.-São Paulo: Companhia das Letras, 1993,

VEYNE, Paul (org.). História da vida privada: Do império romano ao ano mil. tradução de Hildegard Feist. -3ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ensino de História, significa, tentar transcender a concepção de um ensino que se vincula apenas a transmissão dos conteúdos sistematizados pela academia. Ao longo da História, seu ensino foi utilizado para atender os mais variados fins, seja o de promover uma coesão nacional, ou um despertar para a cidadania. Conhecer os eventos, os nomes, os fatos, apesar de sua importância, não podem resumir a prática. Seja por uma formação de uma consciência histórica, na concepção de Rüsen, ou em uma História transformativa, na de Peter Lee, o ensino de História deve ser ressignificado, e, neste sentido, a compreensão dos conceitos, que a disciplina opera, se fazem necessários. Assim como, a importância na historicização dos conceitos que a disciplina se utiliza como uma forma de melhor compreender a realidade estudada. É fundamental, que o estudante perceba o conceito enquanto uma construção, e, como tal, varia ao longo do tempo, para que, segundo Lee (2016), estes possam passar por uma reorientação cognitiva e enxergar o mundo de outra forma, uma nova forma de se compreender o mundo.

Partindo disto, nossa pesquisa procurou perceber como os autores das obras aprovadas no PNLD (2018), procuraram discutir os conceitos relacionados a escravidão, ao escravo e o escravismo. Conceitos importantes, para que possamos pensar essa instituição na antiguidade e na Idade Moderna. A nossa ideia foi partir do básico, sobre o que são esses conceitos, por entendermos que para se fazer uma discussão mais aprofundada sobre essa instituição, precisamos, inicialmente, compreendê-los. Principalmente, quando estamos falando de um material voltado para educação básica, como o livro didático, tornando essa discussão conceitual fundamental. Através deste trabalho, mostramos, a partir da visão de vários autores que pensam a escravidão, o que é essa instituição, assim como, o que é um escravo, e, o escravismo. Além disso, caracterizamos a escravidão patriarcal, antiga e moderna, estabelecendo suas semelhanças e dissimilaridades, para uma melhor percepção de como os conceitos são uma construção histórica.

Fizemos uma reflexão sobre o livro didático, importante ferramenta, no ensino de História, como Rüsen (2010) nos mostra, e, também, partido do entendimento de que este documento é uma fonte histórica que, como Correa (2000) aponta, tem um grande papel na História do pensamento, mas também, por evidenciar

representações e valores de uma época. Elementos que são intimamente influenciados por aqueles que compõem sua escrita, assim como, pelo mercado e políticas governamentais, como o PNLD, por exemplo.

Em nossas análises, sobre os livros didáticos aprovados no PNLD, usados no ensino médio. Evidenciamos pontos de cuidado, e, preocupação. O primeiro deles, está no trato dos conceitos de escavo, escravidão e escravismo. Em apenas seis livros, o escravo é exposto como uma propriedade. Mesmo que as outras obras procurem fornecer elementos que agreguem ao conceito, não evidenciar esse *status* do escravo, é uma falha conceitual preocupante, presente na maioria das obras utilizadas no ensino médio. Situação mais grave, estão os conceitos de escravidão e escravismo. No que tange o escravismo, apenas as coleções *Oficina da História* e *Conexões com a História*, tiveram o cuidado em expor aquilo que os autores entendiam por escravismo, nas demais, por mais que o termo seja mencionado, não houve uma tentativa, clara, na grande maioria das obras, de explicação em que consiste esse sistema. Condição bem próxima, está o conceito de escravidão, pois, apenas as coleções *O caminho do homem*, e, a *Conexões com a História*, procuram conceituar a escravidão como uma relação social pautada na exploração entre o senhor (dono) e escravo (propriedade). Além de uma ausência da conceituação, em onze das treze obras, o que é algo inquietante, visto que, estamos tratando de uma instituição que data de tempos remotos, e, ainda tem reflexos na contemporaneidade, logo, é fundamental o seu entendimento. O termo “exploração”, para se explicar a condição do escravo, se faz presente, de forma explícita, em apenas em três coleções. Nas demais obras, essa exploração fica subentendida, em passagens que retratam a longa jornada de trabalho, ou, os castigos que os escravos estavam submetidos. Como já mostramos, essa ausência, pode significar uma “suavização da escravidão”, aquilo que o Gorender (2016), aponta para uma “escravidão reabilitada”, ou, pelo menos, um realinhamento deste termo, para que se ajuste em determinados discursos e finalidades, como István Mészáros (1996) alerta.

O terceiro ponto, diz ligado aos conceitos que envolvem a escravidão patriarcal, antiga e moderna. O conceito de escravidão patriarcal se fez presente em apenas em três das treze obras. A escravidão antiga ou escravidão clássica, instituição presente no mundo greco-romano, só é citado em duas das obras analisadas. Mesmo nestes, não temos uma explicação clara de como esta instituição se configurou no período. O que encontramos, são elementos que ajudam na construção do conceito, se abstendo

em deixar evidente o que caracteriza essa escravidão. As discussões sobre o sistema e sua consolidação, são, geralmente, tratadas de forma rasa. Na sociedade romana, auge do escravismo antigo, essas preocupações acabam se acentuando, revelando aspectos mais detalhados sobre a vida dos escravizados naquele mundo, mas, sem estabelecer de fato, o que é essa instituição. Assim como a escravidão antiga, o conceito de escravidão colonial ou moderna e sua explicação, também está ausente na grande maioria dos livros didáticos. Mesmo assim, também, procuraram fornecer elementos que nos ajudam a compreender essa instituição, retratando elementos que vão desde a travessia do Atlântico, até aspectos voltados para o cotidiano e afins. Ainda assim, no que tange na apresentação destes conceitos, como uma construção histórica, é notável, que em todas as obras, tentem, ao seu modo, levantar essa questão.

Partindo do que mostramos, é notável a carência, na grande maioria dos livros analisados, de uma discussão precisa, sobre os conceitos que envolvem a escravidão. Mesmo que estejamos falando de um material voltado para o ensino médio da educação básica, e, possivelmente, alguns destes conceitos tenham sido trabalhados no ensino fundamental. Ainda assim, o ensino médio é entendido como um aprofundamento do período anterior. Logo, essa discussão tem, e, deve ser feita. Mesmo entendendo as dificuldades de se elaborar um material, que é, em sua essência, complexo, por ter de enquadrar e atender, uma infinidade de temas, assim como, suas demandas. O livro didático, não deve ser a única fonte de acesso à informação, utilizada por professores e alunos, mas, estamos falando de uma realidade, onde, muitas vezes, os alunos da escola pública só têm este material, a seu alcance. Sendo assim, o ensino de História, se fundamenta, também, pelo entendimento dos conceitos pelos quais a disciplina opera. Diante disto, o material de suporte, deve fornecer subsídios para haver essa compreensão, não só por meio de atividades, mas, também, no corpo do texto, em sua teoria.

REFERÊNCIAS

Fontes

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. História - **Passado e presente**. 1ed. São Paulo: Editora Ática. 2016.

ALVES, Alexandra; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. 3ed. São Paulo, Editora Moderna, 2016.

CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. **Oficina de História**. 2ed. São Paulo, Leya, 2016

CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. **Por dentro da História**, 4ed. São Paulo, Escala Educacional, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. 3ed. São Paulo, Saraiva, 2016.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **#Contato História**. 1ed. São Paulo, Quinteto, 2016.

GRANGEIRO, Candido. **Cenas da História**, 1ed. São Paulo, Palavras projetos editoriais, 2016.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. História, **Sociedade & Cidadania**. 2ed. São Paulo, FTD, 2016.

MARQUES, Adhemar; BERUTI, Flávio, **Caminhos do homem**. 3ed. Curitiba, Base Editorial, 2016.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. 4ed. São Paulo. Editora Brasil, 2016.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História das cavernas ao terceiro milênio**. 4ed. São Paulo. Ed. Moderna, 2016.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. **História**. 3ª ed. São Paulo. Ed. Saraiva, 2016.

VICENTINO, Bruno; VICENTINO, Cláudio. **Olhares da História** – Brasil e o mundo. 1ed. São Paulo, Editora Scipione, 2016.

Artigos

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estud. av. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, agosto de 2018a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso>. acesso em 30 dez. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, June 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141377042006000200003&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 25/12/2019.

CARVALHO, Ana Amélia A. (2006). Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação, Número 2, Ministério da Educação, págs. 55-78. 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/5922> Acesso em 05/06/2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 3, págs. 549-566, dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso>. acesso em 12 de abril de 2021.

COLAO, Magda Maria. O Modo de Produção: Categoria do Materialismo Histórico. Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 143-169, dez. 2007. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2907>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 52, p. 11-23, Nov. 2000. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Jan. 2020.

COSTA, Warley. *As imagens da escravidão nos livros didáticos de História do ensino fundamental: representações e identidades*, Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, 2006.

FERRARI, André; FONSECA, Pedro César Dutra. A escravidão colonial brasileira na visão de Caio Prado Júnior e Jacob Gorender: uma apreciação crítica. *Ensaios FEE*, Porto Alegre, v.32, n.1, p.161-196, jun.2011.Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/2397/2925>>acesso em:09/07/19. ISSN 1980-2668

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estud. av. São Paulo*, v. 32, n. 93, p. 151-173, agosto de 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200151&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 dez. 2019.

FERTIG, André; MARTINS, Jefferson Teles. REPRESENTAÇÕES DA ESCRAVIDÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL. *Revista Sociais e Humanas*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 37-53, dez. 2009. ISSN 2317-1758. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/759> Acesso em: 01 jul.2019

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. *Ensinar e aprender História*. 01, dezembro, 2009. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2009/12/livro-didatico-de-historia-definicoes.html>>. Acesso em: 18, outubro, 2020.

MANGOLIN, Cesar de Barros. O conceito de modo de produção. 2010. Este texto foi escrito exclusivamente como material de apoio e introdutório aos participantes do Módulo Marxismo, do Curso Livre de Humanidades – UMESP

MENDES Salles, A. (2014). O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO E FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA E EDUCACIONAL. *Semina - Revista Dos Pós-Graduandos Em História Da UPF*, 10(1).Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4387>.Acesso 16/07/2021

MELLO, Ricardo Marques de. Ninguém ensina História..., mas todo mundo aprende um pouco com ela: uma reflexão sobre as funções da História no Ensino Médio. *História*, Assis/Franca, v. 38, e2019018, 2019 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742019000100410&lng=en&nrm=iso>. 26 Dec. 2019. Acesso em: 12/12/2019.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista brasileira de História. São Paulo; v.4, nº48, págs. 123-144. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>. Acesso em 08/07/2021.

MOREIRA, M. A. O que é afinal, aprendizagem significativa? Revista Currículum, La Laguna, Espanha, p. 1-27, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>. Acesso em 25 dez. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, dezembro de 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072012000300004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 24 de abril de 2019.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. Educ. rev, Curitiba, n. 60, p. 107-146, junho de 2016. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602016000200107&lng=en&nrm=iso>. acesso em 25 dez. 2019.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista, [S.l.], p. p. 131-150, mar. 2006. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

LUCA, Tania Regina de. O debate em torno dos livros didáticos de História (Texto complementar). Conteúdos e didática da História. Págs.1-8. Maio, 2012. Disponível em:<<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46193>> Acesso em 05/07/2021

LUVIZOTTO, Caroline Kraus; FUSCO, Elvis; SCANAVACCA, Aline Cristina. Websites educacionais: considerações acerca da arquitetura da informação no processo de ensino-aprendizagem. Educação em Revista, Marília, v.11, n.2, págs. 23 – 40, Jul.-Dez.,2010.

VARGAS, Claudinéia da Silva. A escravidão no Brasil: Período Colonial – Nos livros didáticos de História de 7ºAno. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 06/05/19.

PROENÇA, Wander de Lara. Escravidão no Brasil: Debates Historiográficos Contemporâneos. Anais eletrônicos da XXIV Semana de História: "Pensando o Brasil no Centenário de Caio Prado Júnior". Unesp. Set. 2007. Disponível em: <sgcd.assis.unesp.br/Home/Eventos/SemanadeHistoria/wander.PDF>. Acesso: 09/07/19

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 12 abr. 2021.

Bibliografia

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. – 5ed.- São Paulo: Cortez, 2018b – (Coleção docência em formação: Série ensino fundamental/ coordenação Selma Garrido Pimenta)

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Agricultura, escravidão e capitalismo**. Petrópolis, Editora Vozes, 1979.

_____. **O trabalho compulsório na Antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias**. – 3ed. Rio de Janeiro, Graal, 2003.

CHALHOULB, Sidney. **Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**, São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. – 5ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FINLEY, Moses. **Escravidão antiga e ideologia moderna**: tradução de Noberto Luiz Guarinello- Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico negreiro de escravos entre África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo; Editora Unesp, 2014.

FLORENTINO, Manolo; GOES, José Roberto. **A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico**, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1850. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

FLORESTAN, Fernandes. **Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. São Paulo, HUCITEC, 1976

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. **“Novas perspectivas acerca da escravidão no Brasil”**. In **Escravidão e abolição no Brasil: novas perspectivas**. CARDOSO, Ciro Flamarion (org.) págs.16-25. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. – 3ª.ed. – São Paulo: Contexto, 2004. – Repensando a História.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. -1ed- São Paulo, Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2016a.

_____. **O escravismo colonial**. -1. Ed. –São Paulo: Expressão popular: Perseu Abramo, 2016b.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. - 6ed. 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

MAESTRI, Mário Filho. **Breve história da escravidão**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

_____. **O escravismo no Brasil**; coordenação Maria Ligia Prado, Maria Helena Capelato, - 4ª.ed. - São Paulo, Atual, 1994. – Discutindo a História.

MARQUESE, Rafael (org.). **Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil e Estados Unidos**. – 1ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MATTOSO, Kátia M.de Queirós. **Ser escravo no Brasil**.-2ª ed.- São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Trad. Magda Lopes – São Paulo; Ed. Ensaio, 1996.

MOREIRA, Danilo dos Reis. **O estudo da tecnologia Web 2.0**. Monografia – Curso de Bacharelado em Ciência da Computação, Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2009.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. - 5ª-. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Oliver. **A história da escravidão**; tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **O historiador e suas fontes**. -1ed.- São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 46ª.reimpr. da 1ª ed.- São Paulo: Brasiliense, 2004.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal**. In Jörn Rüsen e o ensino de História. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs). – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

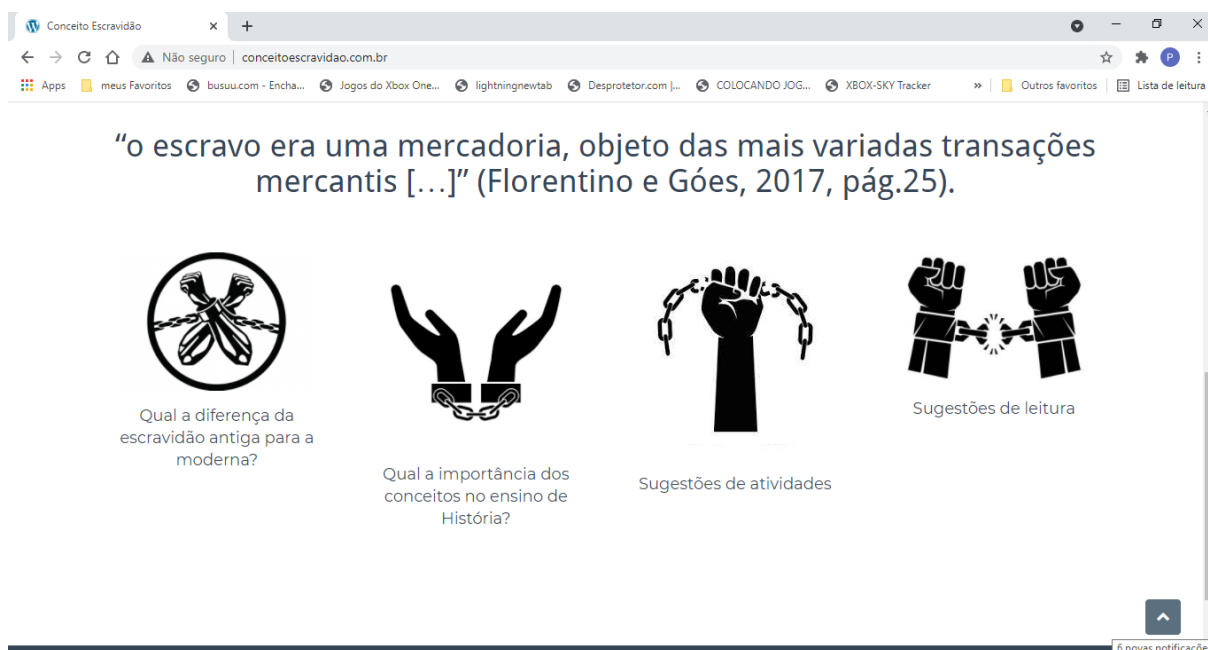
SCHWARCZ, Lília. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870 -1930)** – 16ª ed.-São Paulo: Companhia das Letras, 1993,

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. – 1ª ed.- São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lília. M; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. – 1ª.ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VEYNE, Paul (org.). **História da vida privada: Do império romano ao ano mil.** tradução de Hildegard Feist. -3ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ANEXOS



Apresentação

Não seguro | conceitoscravido.com.br/apresentacao/

Apps meus favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravidismo Sugestões de atividades

Apresentação [Início](#) / Apresentação

Sejam bem vindos!

Olá, meu nome é Pablo Sharches! Sou professor de História da rede pública e privada, do estado do Ceará. Resolvi criar este site "O que é escravidão?", a partir de uma necessidade em discutir os conceitos relacionados ao tema, visto que, em pesquisa realizada nos livros didáticos aprovados no PNLD (2018-2020), detectamos uma carência, em boa parte do material, no trato dos conceitos que estão relacionados a escravidão.

Logo, nos propomos a preparar este material, para que possa auxiliar, tanto professores quanto alunos, a pensarem um pouco mais sobre o conceito da escravidão que, apesar desta instituição ter sido abolida em 13 de maio de 1888, no Brasil, ainda encontramos reflexos não só em nossa História, mas em todas as partes em que se fez presente. Sendo assim, é importante termos um ponto inicial para uma reflexão de como esta instituição se configurou, procurando perceber as semelhanças e diferenças ao longo do tempo.

O nosso objetivo, é fazer um estudo da escravidão, a partir do básico, do conceito. Pois, para reflexões e estudos mais profundos, é necessário entendermos primeiro, "o que é"? Em cada tópico, haverá espaço para que outras pessoas, possam contribuir com essa questão e que possamos não só tirar dúvidas, mas agregar

Pesquisar

Pesquisar

Qual a importância dos conceitos

Não seguro | conceitoscravido.com.br/qual-a-importancia-dos-conceitos-no-ensino-de-historia/

Apps meus favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Qual a importância dos conceitos no ensino de História? [Início](#) / Qual a importância dos conceitos no ensino de História?



Antes, um breve resumo do ensino de História ao longo da História do Brasil

Quando pensamos o ensino de História, no decorrer do tempo, percebemos que esta disciplina, na escola, sempre foi ensinada para atingir determinados fins, seja para afirmar as identidades nacionais, percepção muito presente no século XIX tanto na Europa, quanto no Brasil. Pautada em focar nos "grandes homens, nas grandes batalhas e nas datas"; seja para formar uma "consciência patriótica", como durante a Era Vargas (1930 – 1945), ou, ainda, com o intuito de desenvolver o patriotismo, e uma obediência às leis, como foi durante a ditadura civil-militar brasileira (1964 – 1985). Nos momentos citados, com alguma diferença nos métodos, o

Pesquisar

Pesquisar

Qual a importância dos conceitos? x +

Não seguro | conceitoescravidaod.com.br/qual-a-importancia-dos-conceitos-no-ensino-de-historia/

Apps meus Favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

origina conceitual: dentro da escola, como a história é ensinada, visando para a maior porção das necessidades historiográficas, como História do cotidiano e das mentalidades, no ensino de História da educação básica.

Mas, e os conceitos?

"[...] O ensino da disciplina justifica-se em todo o processo de escolarização se estiver aliado à necessidade de domínio e precisão dos conceitos [...]" (Moniot, 1984)

No século XXI, em um mundo marcado pela competição, como indica Peter Lee (2016), o ensino de História necessita e sempre deve ser reafirmado. Sendo assim, devemos buscar outros modelos, que se distanciem da ideia do ensino de História como um acúmulo de informações, cronologia e afins. Para que tal distanciamento seja possível, Caimi (2006), nos mostra que, não basta o domínio do professor sobre os conhecimentos históricos que são "sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica" (Caimi, 2006, pág.21). Ou seja, não basta apenas fazer a narrativa dos chamados "conteúdos", estes são importantes, mas não devem ser o objetivo final do ensino de História, mas um meio.

Partindo disto, é relevante que o professor, conheça aspectos relacionados a estudos sobre como ocorre a construção dos conceitos e das noções nas crianças e nos jovens. Pois, a História lida com conceitos, pois, estes, nos ajudam a entender a realidade analisada, e, como diria Bittencourt (2018), tornar "o objeto histórico inteligível". Tanto o historiador, quanto para o professor de História, lidar com os conceitos são de grande importância. Não estamos propondo que o ensino de História se resume a discutir conceitos, longe disso, não temos essa pretensão! Mas, chamando a atenção para a importância de se discutir os conceitos como prática pedagógica no ensino de História, seja com o objetivo de se construir uma "consciência histórica", na visão de Rüsen, ou uma Literacia histórica, na perspectiva de Peter Lee (2016).

Segundo Bittencourt (2018) é importante que o aluno entenda que os conceitos são uma construção histórica

Conceito Escravidão x +

Não seguro | conceitoescravidaod.com.br

Apps meus Favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Escravidão

Apresentação Ensino e os Conceitos **Conceitos de Escravidão** Tipos de Escravidão Sugestões de atividades

O que é Escravidão?

A escravidão é uma instituição que se fez presente em várias sociedades e em diferentes épocas. E, segundo Moses Finley (1991), existiu como uma instituição fundamental em formações sociais tão diferentes como o Império Romano e os Estados Unidos do século XIX.

Clique no link para saber mais

conceitoescravidaod.com.br/category/tipos-de-escravidao/

O que é escravidão?
O que é um escravo?
O que é escravismo?

O que é a escravidão?

conceitoescravidao.com.br/o-que-e-a-escravidao/

Apps meus Favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Início / O que é a escravidão?



Water Carriers for Riendas, Brazil, 1830

A escravidão é uma instituição que se fez presente em várias sociedades e em diferentes épocas. E, segundo Moses Finley (1991), existiu como uma instituição fundamental em formações sociais tão diferentes como o Império Romano e os Estados Unidos do século XIX (Finley, 1991, pág. 73). Como conceito, a escravidão

Pesquisar

Pesquisar

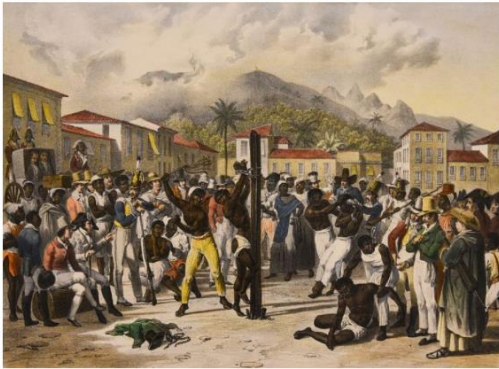
O que é um escravo?

conceitoescravidao.com.br/o-que-e-um-escravo/

Apps meus Favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Apresentação Ensino e os Conceitos **Conceitos de Escravidão** Tipos de Escravidão Sugestões de atividades

Início / O que é um escravo?



Johann, Maria, Ruyter, 1830

Sabemos que a escravidão é uma relação social, cuja base está na exploração do escravo. Mas, o que é um

Pesquisar

Pesquisar

O que é escravidão?

Não seguro | conceitoescravidao.com.br/o-que-e-escravidao/

Apps meus Favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Apresentação Ensino e os Conceitos **Conceitos de Escravidão** Tipos de Escravidão Sugestões de atividades

O que é escravidão? Início / O que é escravidão?

Além de escravidão e escravo, há um outro termo muito utilizado, mas que não encontramos, principalmente, nos livros didáticos, uma definição, que é o de **escravismo**. Não é difícil, ao olhar os capítulos desta ferramenta pedagógica, que falem sobre a escravidão, encontramos o termo, "escravismo antigo" ou "escravismo moderno", mas não há uma preocupação em conceituá-lo, dizer o que é o **escravismo**.

Pesquisar

Pesquisar



Conceito Escravidão

Não seguro | conceitoescravidao.com.br

Apps meus Favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Escravidão

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão **Tipos de Escravidão** Sugestões de atividades

O que é Escravidão?

A escravidão é uma instituição que se fez presente em várias sociedades e em diferentes épocas. E, segundo Moses Finley (1991), existiu como uma instituição fundamental em formações sociais tão diferentes como o Império Romano e os Estados Unidos do século XIX.

Clique no link para saber mais

- O que é escravidão patriarcal?
- O que é escravidão antiga?
- Os hilotas eram escravos?
- O que é escravidão colonial ou moderna?
- Escravidão Antiga x Escravidão Moderna

conceitoescravidao.com.br/tipos-de-escravidao/

O que é escravidão patriarcal?

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravidão Sugestões de atividades

Início / O que é escravidão patriarcal?



Pesquisar

Pesquisar

O que é escravidão antiga?

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravidão Sugestões de atividades

Início / O que é escravidão antiga?



Pesquisar

Pesquisar

Os hilotas eram escravos?

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravidismo Sugestões de atividades

Os hilotas eram escravos?

Antes de respondermos essa questão, é importante o entendimento sobre o hilita. Esse grupo fazia parte da sociedade espartana, e eram descendentes dos povos que tentaram resistir à invasão dórica na península do Peloponeso, por terem resistido, ficaram nesta condição.

Mas, os hilotas eram escravos? Nos livros aprovados no PNLD (2018), encontramos algumas obras que afirmam que sim, eram escravos! Primeiro, é fundamental lembrarmos, como Gorender (2016) e Maestri (1986) nos mostram, um escravo é uma propriedade. Segundo Pedro Paulo Funari (2004), os hilotas não se enquadraram neste *status*.

"[...]Os hilotas não eram escravos. Isto mesmo, não eram escravos, porque não eram de fato propriedade dos espartanos. Eles eram submetidos, mas formavam uma comunidade à parte [...]" (Funari, 2004, pág.28).

Moses Finley (1991) também não enxerga o hilita como um escravo, para ele, essa categoria não se enquadra no conceito, pois, enquanto o destino do escravo era individual, o destino dos hilotas é dá no âmbito coletivo.

Pesquisar

Pesquisar

O que é escravidão colonial ou moderna?

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravidismo Sugestões de atividades

O que é escravidão colonial ou moderna?



Pesquisar

Pesquisar

Esclavidão Antiga x Escravidão Moderna

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravismo Sugestões de atividades

Início / Escravidão Antiga x Escravidão Moderna

Pesquisar

Pesquisar



Conceito Escravidão

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravismo Sugestões de atividades

Sugestões de leitura

Esclavidão

O que é Escravidão?

A escravidão é uma instituição que se fez presente em várias sociedades e em diferentes épocas. E, segundo Moses Finley (1991), existiu como uma instituição fundamental em formações sociais tão diferentes como o Império Romano e os Estados Unidos do século XIX.

Clique no link para saber mais



conceitoesclavidao.com.br/sugestoes-de-atividades/

Sugestões de atividades

Apps meus Favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Escravidão

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravidão Sugestões de atividades

Sugestões de atividades

Início / Sugestões de atividades

Para Peter Lee (2016), o ensino de História deve ser pautado em três pontos: compreensão da História como uma forma de ver o mundo (neste caso é importante a compreensão da disciplina de História, entendendo seus conceitos e seus artifícios que tornam o conhecimento sobre o passado possível); adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica (neste caso, seria, primeiro, a ideia de se produzir argumentos que validem nossas posições a partir das evidências, segundo, a História contada nem sempre será a que queríamos, e terceiro, reconhecer o passado como importante, assim como, as pessoas deste passado.); e desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo (neste caso, é fazer o aluno perceber que, o passado não está separado do presente possibilitando-os a se localizarem no tempo). Sendo assim, nesta seção, apresentaremos algumas sugestões de questões que tentam se aproximar daquilo que Peter Lee, entende como essencial para o ensino de História, a partir dos conceitos ligados a escravidão. Ao final de cada questão, deixamos uma observação de qual é o objetivo de cada uma. Neste sentido, sintam-se convidados a também propor atividades, que possibilitem ao aluno perceber a História dentro de outra perspectiva além dos "conteúdos". No final deste tópico, tem um espaço para que vocês possam dar sugestões de práticas e atividades.

Pesquisar

Pesquisar

Sugestões de leitura

Apps meus Favoritos busuu.com - Encha... Jogos do Xbox One... lightningnewtab Desprotetor.com [...] COLOCANDO JOG... XBOX-SKY Tracker » Outros favoritos Lista de leitura

Escravidão

Apresentação Ensino e os Conceitos Conceitos de Escravidão Tipos de Escravidão Sugestões de atividades

Sugestões de leitura

Início / Sugestões de leitura

Livros

CARDOSO, Ciro Flamarion. Agricultura, escravidão e capitalismo. Petrópolis, Editora Vozes, 1979.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. "Novas perspectivas acerca da escravidão no Brasil". In Escravidão e abolição no Brasil: novas perspectivas. CARDOSO, Ciro Flamarion (org.) págs.16-25. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.

CARDOSO, Ciro Flamarion. O trabalho compulsório na Antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias. – 3ed. Rio de Janeiro, Graal, 2003.

CHALHOULB, Sidney. Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte, São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. – 5ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. A abolição. – 9ed.- São Paulo: Editora Unesp, 2010.

Pesquisar

Pesquisar