

PONTAS DE ICEBERGS NA REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOS TRABALHADORES ESCRAVOS NO BRASIL *

TURINI, Leide Alvarenga

Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Professora da
Área de História da Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Uberlândia.

Resumo: O artigo propõe uma reflexão sobre o trabalho com as datas cívicas e comemorativas no ensino de História, focalizando particularmente as experiências e disputas envolvidas no processo de lutas e resistências dos trabalhadores escravos no Brasil. Busca, a partir de dois marcos, o 13 de maio e o 20 de novembro, estabelecer relações, recuperar experiências e significados do processo de Abolição da Escravidão.

Palavras-chave: datas comemorativas, ensino de História, trabalhadores escravos.

13 de maio ou 20 de novembro? Princesa Isabel ou Zumbi dos Palmares? Datas e nomes... pontas de icebergs...

No contexto do debate sobre as perspectivas de renovação do ensino de história uma questão que sempre esteve presente, principalmente entre aqueles que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é de como lidar na escola com as chamadas datas cívicas e comemorativas. Ninguém desconhece que, ainda hoje, em muitos casos, o contato do aluno com o conhecimento histórico, naqueles níveis de ensino, se dá principalmente pela via da “comemoração” sem problematização. O calendário ajuda a determinar em que momento a história, traduzida por datas e fatos pontuais, deve entrar em cena no cotidiano da sala de aula.

Por esta concepção, o ensino de História assume uma perspectiva que se resume, nas palavras de Bergamaschi (2000, p. 2), em festejar datas num desfile linear, anacrônico e sem significado, ao lembrar fatos do passado de forma descontextualizada e sob um único viés, decorrente da atuação épica de personagens reverenciados como “heróis” e que figuram como seres sobrenaturais. É a escola contribuindo para canonizar uma verdade, naturalizar uma narrativa onde não cabe a multiplicidade e nem tampouco a vida das pessoas que a estudam.

Em razão das reflexões ocorridas nos últimos anos, pelo menos duas possibilidades são colocadas quando se trata de pensar sobre a questão:

1- As escolas e os professores devem ignorar por completo as chamadas datas cívicas e comemorativas pela compreensão de que aquelas que podem ser efetivamente classificadas como cívicas por se referirem à História oficial do Brasil, da forma como vêm sendo abordadas, reforçam uma determinada concepção segundo a qual a História é feita por alguns homens _ os heróis _ personalidades ilustres que marcaram a História da nação. Além disso, outras datas que passaram a compor o calendário das co-

memorações escolares (como dia dos pais, dia das mães, páscoa, natal, entre outros) em muitos casos, prestam-se mais aos interesses de comercialização e lucro inerentes à sociedade de consumo do que a qualquer proposta pedagógica, embora existam boas exceções.

2- As escolas e professores não podem ignorar essas datas já que os alunos continuarão mantendo com elas um contato, mesmo que fora da escola. Surge a defesa de que sejam incorporadas ao trabalho nas escolas, mas a partir de uma outra perspectiva, de maneira que determinadas datas cívicas e comemorativas sejam transformadas em projetos de pesquisa ou atividades significativas. Enquanto tal devem possibilitar uma reflexão em torno de questões relevantes, ou seja, em torno de uma problematização da temática a qual a data faz referência.

Entendo, como Bosi (1996, p. 19), que datas são “pontas de icebergs”, são “pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos dos séculos causaria um tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas pelas suas ações. A memória carece de nomes e de números. A memória carece de numes”.

Como “pontas de icebergs” as datas marcam a “linha de superfície” dos acontecimentos, mas importa fazer emergir as massas ocultas sem as quais elas seriam apenas “blocos soltos, blocos erráticos que vagariam na superfície crespada das águas e, chocando-se uns nos outros, se destruiriam no mar cruel da contemporaneidade”. (Bosi, 1996, p. 32). Em outras palavras, datas e nomes situam sujeitos, tempos e espaços, o que é imprescindível para as reflexões de natureza histórica, mas é preciso sair da “superfície” e estabelecer relações, recuperar experiências e significados.

13 de maio ou 20 de novembro... Princesa Isabel ou Zumbi... Importa fazer emergir os sentidos e refletir sobre o que a construção destes marcos representa no bojo da história da escravidão e

dos trabalhadores escravos no Brasil.

Mas, antes de mergulhar nesta discussão, exponho, na primeira parte do texto, os pressupostos sob os quais a minha leitura estará fundamentada. Penso que eles contribuirão para a captura de relações e sentidos que imprimo à temática proposta.

I – Referenciais norteadores das reflexões de natureza histórica

A História ensinada no Brasil vive uma conjuntura bastante promissora desde as duas últimas décadas. Diversas questões concernentes à prática do professor de História têm sido objeto de discussão tanto em encontros de profissionais da área¹ quanto em publicações diversas². Intensificaram-se os debates sobre a formação do professor e seus referenciais teóricos e metodológicos, as possibilidades e limites do livro didático de História, a introdução de novas linguagens e metodologias no ensino de História, a defesa da pesquisa como elemento fundamental em todos os níveis de ensino, a proposta de um ensino de história por eixos temáticos, entre outros.

Mas, se é verdade que as possibilidades de uma transformação no ensino evidenciavam-se (e evidenciam-se nesse início de século) promissoras, é preciso ter em conta que a escola é um espaço de contradições e que, portanto, deve ser pensada em

suas múltiplas dimensões de conflito onde convivem ou se confrontam diferentes experiências. Inegável a importância das novas discussões ocorridas nas últimas décadas com vistas a um redimensionamento do ensino de História, mas, é preciso ver com cautela o impacto dessas transformações em sala de aula.

Não é fácil romper, no cotidiano da escola, com uma cultura já estabelecida. A busca de alternativas que superem um ensino fundado na memorização, no discurso fechado de um livro didático, na concepção factual, linear e etapista da História - ensino este freqüentemente denominado de “tradicional” -, implica maior disponibilidade de tempo para a pesquisa e para o planejamento, além de melhores condições de trabalho e de recursos materiais que permitam um melhor tratamento das fontes. Por outro lado, romper com um ensino tradicional de História exige que se tenha clareza dos referenciais que estarão fundamentando as reflexões históricas e a necessária coerência na ação pedagógica diária.

Uma primeira consideração para a concretização destes referenciais diz respeito à importância de discutir com os alunos sobre as verdades “diferentes uma da outra” - para usar aqui as palavras do poeta³

- produzidas pelos historiadores em seu ofício. Não é tarefa simples, no trabalho cotidiano em sala de aula, escapar das arma-

¹ Além dos encontros promovidos pela ANPUH - Associação Nacional de História, outros dois importantes fóruns de reflexão e debate, de abrangência nacional, fundamentais para os historiadores e para o Ensino de História hoje, são: o

ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e o Encontro “Perspectivas do Ensino de História”.

² Nos anos 80 e 90 foram publicados vários estudos, reflexões e experiências atinentes ao Ensino de História os quais constituem, mesmo nos dias atuais, referência importante para todos que lidam com o ensino de história. Entre eles:

Zamboni, Ernesta (org.) A prática do ensino de História. São Paulo: Cortez/CEDES, 1984.

Silva, Marcos A. da (org.) Repensando a História. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

Cabrini, Conceição et al. O ensino de História: Revisão Urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Revista Brasileira de História. História em Quadro Negro. No 19, ANPUH, Marco Zero, 1990.

Revista Brasileira de História. Memória, História, Historiografia. Dossiê Ensino de História. No 25/26, ANPUH, Marco Zero, 1993.

Bittencourt, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 7a ed. São Paulo: Contexto, 2002.

Pinsky, Jaime. O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988.

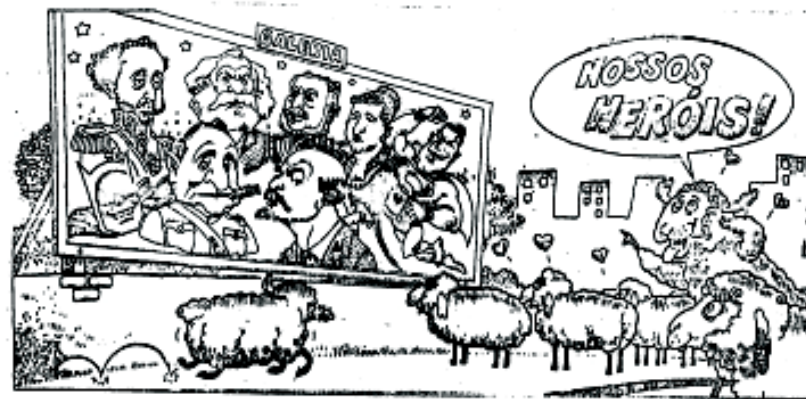
³ Refiro-me ao belíssimo poema “Verdade”, de Carlos Drummond de Andrade, utilizado em aulas de História na ESEBA-UFU como um recurso importante

dilhas de um discurso que se assenta na verdade absoluta. É ainda muito comum ver como prática no ensino de história, o professor “contando” aos alunos como “tudo aconteceu”, privilegiando muitas vezes uma visão monolítica sobre o “fato histórico”, inserida em uma narrativa linear que parte do tempo mais remoto e chega aos dias atuais. É fundamental trazer para a reflexão em sala de aula que os fatos históricos não se encontram “prontos”, bastando ao historiador reuni-los e apresentá-los. A sua interpretação dos acontecimentos é sempre uma dentre outras, é sempre uma leitura, uma possibilidade de análise.

Um segundo referencial que deriva do primeiro: o próprio “fato histórico” é uma construção, não existe por si só, não está dado a priori. Determinados acontecimentos ganham o estatuto de “fatos” históricos ao serem produzidos pela pesquisa acadêmica, legitimados pelo saber histórico escolar e se tornam “dignos” de

figurar nos manuais didáticos e na memória histórica institucionalizada. Outros acontecimentos são condenados à “sarjeta da história”, para usar uma expressão do historiador Sidney Chalhoub (1989).

Esta concepção de história que se assenta no fato histórico dado a priori e visto como verdade absoluta produz também o mito do “herói”. Na perspectiva desta historiografia, a história é feita por uma minoria de homens (raramente mulheres) capazes de atos que a maioria das pessoas não conseguiria realizar. Os “heróis” são seres predestinados a conduzir pessoas e situações, suas ações são sempre dissonantes, muitas vezes espetaculares, ações que quebram a rotina do cotidiano. Os demais homens e mulheres, pessoas “comuns” em relação àqueles, são excluídos como sujeitos da história, são vistos como espectadores dela. É o que a charge⁴ abaixo possibilita refletir:



Schmidt, Mário. *História Crítica do Brasil*. São Paulo: Nova Geração, 1992, p. 94.

no debate acerca da diversidade de interpretações na história escrita. A respeito das diferentes “partes” da verdade, o poeta conclui na estrofe final do poema: “Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. Nenhuma das duas era totalmente bela. E carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”. (ANDRADE, Carlos Drummond de. *Verdade*. In: *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 41-2).

⁴ A charge é um recurso interessante para a introdução de referenciais do ensino/estudo da história não apenas por ser uma representação pictórica – o que de início já se define como uma provocação para os alunos – mas também por ter como princípio inerente a possibilidade de reflexão sobre uma determinada situação, fato, idéia. Ao fazer a opção pelo trabalho com a charge é importante reconhecer nesta linguagem um potencial para a reflexão histórica não a encarando como mera ilustração, como muitas vezes acontece, particularmente em muitos manuais didáticos. É importante levar o aluno a perceber a historicidade presente em outras fontes e linguagens. Isso pode contribuir para aguçar a sua capacidade de interpretação e espírito crítico permitindo-lhe estabelecer relações entre fontes e/ou linguagens utilizadas no estudo de temas históricos.

A charge - com humor cáustico – possibilita a introdução de uma discussão sobre a historiografia que estimula o culto aos “heróis”. Afinal, ao lado de consagradas personagens da História oficial do Brasil como D. Pedro I, Princesa Isabel, Getúlio Vargas e Duque de Caxias aparecem heróis das histórias em quadrinhos como *Batman* e *Superman*, numa provocação explícita: a historiografia que produz interpretações personalistas leva também a análises maniqueístas. É como se tudo se resumisse à eterna luta do bem contra o mal...Qualquer semelhança não é mera coincidência... Por esta leitura, as ovelhas representam os homens e mulheres “comuns” e não é sem propósito que são representados na charge por ovelhas, animais conhecidos pela sua docilidade, pela sua sujeição à vontade de outrem...

Então, um outro referencial que é preciso considerar no ensino/estudo de História relaciona-se à necessidade de superação do culto ao herói e do maniqueísmo na interpretação histórica. Muitas vezes, correntes da historiografia que estabeleceram críticas a uma história e ensino rotulados como “positivistas”, acabaram também por produzir análises igualmente maniqueístas. Na charge, as caricaturas de Karl Marx e Lênin na galeria dos heróis representam uma clara alusão aos heróis produzidos não apenas no âmbito reconhecido, no ensino de história, como de filiação positivista como também aos que figuram em interpretações consideradas mais “críticas”.

Desta maneira, qualquer interpretação histórica fundamentada pelo mito do ‘herói’, numa abordagem maniqueísta, impede

que “homens e mulheres comuns” percebam as suas ações cotidianas, rotineiras, locais como importantes para a história. Combate-se um mito com outro, um herói por outro e a maioria das pessoas fica excluída da história, pois ela continua sendo feita por alguns, por seres excepcionais e não por homens comuns em seu cotidiano.

Finalmente, um último ponto a considerar para a reflexão do tema proposto: o tempo da história é identificado como o tempo da *evolução* e esta como sinônimo de *progresso*⁵. Por essa linha de interpretação o presente é sempre a etapa que avança, para melhor, em relação a um passado visto como atrasado. Coloca-se a perspectiva de que a humanidade evolui inexoravelmente, seguindo sempre sua marcha em direção a um futuro qualitativamente superior, passando por diversos estágios, sendo que o estágio posterior sempre supera o anterior. Esta representação do tempo histórico tem desdobramentos importantes para a interpretação da história e para o estabelecimento de relações entre o presente e o passado.

Segundo Fontana (1998), embora sempre associada à história de tradição positivista, essa concepção linear foi a base de diversas escolas históricas, entre elas o marxismo, com a sua concepção de história ancorada na sucessão evolutiva dos modos de produção.⁶ Fontana percebe atualmente uma tendência em se buscar superar, no âmbito da historiografia, os modelos globalizadores e um dos pontos propostos para que os fundamentos do trabalho do historiador sejam reconstruídos a partir de

⁵ Para Norbert Elias, “(...) o conceito de ‘evolução’ é comumente posto no mesmo saco com o antigo ideal de ‘progresso’ da época das Luzes. Parece implicar a idéia de que cada estágio posterior comporta um valor moral mais elevado que os precedentes ou representa um passo em direção a uma felicidade maior. É comum não se estabelecer uma distinção clara entre essa representação ideal do progresso e uma abordagem sociológica evolucionista que tome por regra a simples evidência dos fatos, quer ela ateste um progresso ou um retrocesso (...)”. ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 75.

⁶ Segundo Fontana, “Marx aceitou inicialmente o esquema único e linear de progresso, do qual só se libertou nos últimos anos de sua vida, com a triste consequência de que os seus seguidores preferiram conservar as formulações esquemáticas do primeiro Marx - as receitas fáceis que davam as chaves para interpretar o mundo sem a necessidade de investigá-lo - e foram incapazes de corrigi-las e enriquecê-las com as retificações dos seus anos de maturidade”. FONTANA, Joseph. Reflexões sobre a história, do além do fim da história. In: História: Análise do Passado e Projeto Social. Bauru: EDUSC, 1998, p.268.

novas bases é a superação do modelo único da evolução humana com as suas concepções mecanicistas sobre o progresso. Por isso, defende que se recupere na pesquisa e no ensino de história a diversidade de caminhos e não o caminho de mão única; em outras palavras, que se supere a noção de evolução contínua uma vez que:

(...) O tipo de história que escrevemos e ensinamos há duzentos anos eliminou este núcleo de esperanças latentes do seu relato, onde tudo se produz fatalmente, mecanicamente, numa ascensão ininterrupta que leva o homem das cavernas pré-históricas até a glória da pós-modernidade. Tudo o que fica fora desse esquema é menosprezado como uma aberração que não poderia manter-se ante a marcha irresistível das forças do progresso ou como uma utopia inviável. (FONTANA, 1998, p. 276)

No entanto, em que pesem as contribuições da historiografia para a superação da concepção de tempo histórico evolutivo e progressista é preciso não desprezar as dificuldades reais de sua concretização. Será possível afirmar que no ensino de História tem-se caminhado para o que Glezer (1999, p. 43), referindo-se à historiografia, chamou de uma “solução dos conflitos com o tempo linear, progressivo, direcionado pelo devir”?

Estas são reflexões fundamentais que precisam ser cotidianamente enfrentadas se acreditamos na superação de um ensino de História definido recorrentemente por termos como “tradicional”, “historicista”, “positivista” ou “oficial”.

II - 13 de maio ou 20 de novembro: pontas de icebergs

A temática “Abolição da Escravidão no Brasil” sempre foi, de uma forma ou de outra, abordada nas escolas, mesmo que não estritamente em aulas da disciplina História, uma vez que já foi – e em alguns casos ainda é – “comemorada” em sua data oficial: 13 de maio. Nesta data, tradicionalmente, se faz referência à lei assinada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel, filha do Imperador D.

Pedro II, por meio da qual foi declarada extinta a escravidão no Brasil.

Reportando-se à “comemoração”, em 1988, do centenário da ‘Lei Áurea’, Chalhoub dizia, a respeito da celebração de centenários, que no passado estas comemorações possuíam um “sentido otimista e de exaltação” porque na sua origem estava a idéia de que elas inauguravam um “novo tempo”, melhor e mais feliz. Mas este sentido se perdeu nos dias atuais, “evaporou-se em meio às carnificinas e demais turbulências históricas do século XX”. Hoje, elas “funcionam sobretudo como ocasiões de reflexão sobre a história, de debates políticos sobre o sentido dos acontecimentos históricos focalizados e sua relevância para o “fazer” político no presente” (1989, p. 36).

Entendo que apenas no sentido apontado por Chalhoub é possível defender um trabalho, nas escolas, com as chamadas “datas cívicas e comemorativas”. E se partimos do 13 de maio como a ponta de um iceberg, o mergulho nas águas revoltas da História nos leva a uma reflexão sobre as diferentes interpretações produzidas para explicar a abolição da escravidão no Brasil. Nesta perspectiva, Bueno (1997, p. 145), argumenta:

Passados mais de cem anos, a polêmica em torno da abolição persiste – com certas teses tão simplistas quanto a lei que a decretou. Para historiadores com recaídas monarquistas, a princesa Isabel e seu pai, D. Pedro II foram heróis, quase mártires que aboliram a escravatura e perderam o trono. Para os republicanos, a lei só foi assinada por pressão de abolicionistas radicais (e republicanos), como Luis Gama e Silva Jardim. Para militantes do movimento negro, Isabel não é a “Redentora” mas a princesa que deixou os escravos na miséria e no abandono. Para estudiosos de esquerda foram as insurreições escravas e o “medo branco diante da onda negra” que precipitaram a lei. Para a chamada Escola Paulista, a pressão dos cafeicultores do oeste de São Paulo (dispostos a usar trabalho livre nas fazendas) acelerou a libertação dos escravos. O papel dos abolicionistas “legalistas” (e monarquistas), como Nabuco, Patrocínio e Rebouças, é às vezes quase esquecido.

As palavras do autor apontam para o que frisei na primeira parte deste texto. Inegavelmente, uma tarefa importante do ensino de história é o de colocar em discussão as diferentes interpretações produzidas para explicar a abolição da escravidão no Brasil. As questões levantadas na citação anterior norteiam as interpretações mais recorrentes sobre o tema. Algumas delas se cruzam nas leituras dos estudiosos, já outras se desenvolvem a partir do ocultamento ou exclusão das demais.

Não pretendo aqui fazer a discussão de todas essas possibilidades. A intenção é trazer para a reflexão uma questão que tem sido colocada, sobretudo nas duas últimas décadas, quando se discute a temática “Abolição da Escravidão” e que nos remete a pensar novamente nas palavras de Chalhoub (1989, p.36), quando das comemorações do centenário da abolição:

A discussão era então: 13 de maio ou 20 de novembro? Princesa Isabel ou Zumbi dos Palmares? É um fato incontestável que questões políticas importantes podem ser debatidas sob o pretexto de uma discussão sobre o significado de certas datas históricas: são interpretações do passado, ou mecanismos de produção social da memória que podem ser desmontados e explicitados no processo de discussão.

13 de maio ou 20 de novembro... Princesa Isabel ou Zumbi... O primeiro marco reporta à interpretação oficial da abolição da escravidão no Brasil. O segundo, a um movimento vinculado às experiências dos trabalhadores escravos e às disputas em torno dos sujeitos históricos envolvidos no processo de abolição. Buscando refletir sobre a que remetem estas pontas de icebergs, recorro principalmente aos estudos realizados por Lara (1988, 1989) e Chalhoub (1989, 1990).

Pesquisas realizadas nas décadas de 60 e 70⁷ levaram ao questionamento de uma suposta “suavidade” da escravidão, da

“benevolência” dos senhores e da existência de uma democracia racial no Brasil, interpretação predominante na historiografia até então. Tais estudos tiveram uma importância fundamental por trazerem uma nova perspectiva de análise sobre as relações de trabalho na sociedade escravocrata brasileira denunciando a violência da escravidão no país e as condições subumanas de vida e trabalho dos escravos no cativeiro.

No entanto, esta historiografia que teve por mérito a denúncia da violência e da exploração inerentes às relações escravistas de trabalho acabou por consolidar a construção de duas imagens sobre o escravo no Brasil:

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

(...) a **outra imagem**, também muito freqüente, é a do homem negro, de olhar altivo e severo, líder de muitos escravos fugitivos que se reuniam e enfrentaram seus senhores durante décadas e décadas – um verdadeiro mártir que, em 20 de novembro de 1695, preferiu a morte ao retorno à escravidão quando seu quilombo foi destruído pelas tropas coloniais. Seu nome: Zumbi. (LARA, 1989, p.11-12, grifos meus)

A primeira imagem enfatiza a idéia do escravo coisificado, embrutecido pela escravidão. Se por um lado os estudos dos anos 60/70 trouxeram a possibilidade inestimável de uma nova abordagem acerca das relações de trabalho na sociedade escravista acabaram por fundamentar o que Chalhoub (1989, 1990) denominou de teoria do escravo-coisa, de acordo com a qual

⁷ Entre eles:

CARDOSO, Fernando Henrique. Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional. São Paulo: Difel, 1962.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. São Paulo: Ática, 1978.

as condições desfavoráveis da vida no cativeiro teriam desprovido os escravos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores. Ocorreria então uma “coisificação social dos negros” sob a escravidão.(...) a violência da escravidão chegava a fazer com que os negros concebessem a si mesmos como não-homens, como criaturas inferiores, como “coisas” (CHALHOUB, 1989, p. 38).

Os escravos aparecem nesta abordagem, em sua maioria, como seres alienados, sem uma “consciência política” que lhes permitisse lutar pela sua liberdade. Estavam à mercê das vontades dos seus senhores, a não ser quando, dentre eles, surgia, apesar das condições adversas, um ou outro escravo que, por meio de “gestos de desespero e revolta”,⁸ se rebelava contra seus opressores.

Assim, a segunda imagem, a do escravo-herói, embora seja o reverso da primeira também tem um caráter excludente por negar à maioria dos escravos o papel de sujeitos da sua história já que apenas alguns escravos, uma minoria, aqueles que exerceram papel de liderança nos movimentos de resistência contra a escravidão foram reconhecidos como sujeitos, como seres dotados da capacidade de “guiar” os companheiros de infortúnio. E esse reconhecimento veio alicerçado à idéia de que a resistência à escravidão efetivamente ocorreu a partir de uma forma de luta particular: a fuga e a formação de quilombos⁹.

Para Lara (1988, 1989) as múltiplas formas de luta e resistência cotidianas foram desconsideradas ou muitas vezes depreciadas como “não políticas”. Uma das expressões destas formas de luta e resistência que não são consideradas pela historiografia dos anos 60/70 como relevantes é a não passividade dos escravos em muitas situações do cotidiano, como, por exemplo, quando eram

vendidos por um senhor a outro. Muitos escravos buscavam diferentes alternativas para que o negócio não se concretizasse:

Manifestavam desagrado pelo novo senhor, sendo então trocados por outros escravos na negociação; procuravam padrinhos que os protegessem ou mesmo que os comprassem; fugiam quando a venda estivesse acertada; ou praticavam ações mais violentas que os levassem às malhas da justiça, tornando assim o negócio impraticável (...) outros tantos tornavam-se “imprestáveis” depois de vendidos. Assim depreciavam seus próprios valores de mercado e davam origem a longas disputas senhoriais entre comprador e vendedor a respeito da boa fé na transação e da qualidade do escravo negociado. (LARA, 1989, p. 9)

Um outro exemplo é colocado por Chalhoub (1989, 1990) quando defende que, mesmo quando o escravo não se envolvia em formas de luta e resistência mais explícitas, ele procurava alargar as suas possibilidades de sobrevivência no cativeiro por outras vias mais institucionalizadas na sociedade escravista do século XIX. Por exemplo, por meio das “leis abolicionistas” que, embora reconhecidas como frágeis e insuficientes em muitos casos, expressavam de alguma forma a pressão exercida pelos escravos no embate com os senhores. É o caso, segundo ele, da “lei do ventre livre” de 1871, que tornava livre todos os filhos de escravos a partir daquela data. A lei também reconhecia o direito dos escravos ao pecúlio que conseguiam acumular e colocava a possibilidade de que os cativos comprassem a sua alforria mediante indenização. Por isso, nas palavras do autor:

a chamada ‘Lei do Ventre Livre’ foi na verdade muito mais do que aquilo que normalmente se afirma nos livros didáticos – sejam eles de ‘direita’ ou de ‘esquerda’. Em algumas de suas disposições mais importantes, como aquelas que dizem respeito ao pecúlio dos escla-

⁸ Chalhoub, discutindo o que chamou de “teoria do escravo-coisa” fez referência a uma argumentação de F.H.Cardoso para o qual restava aos escravos “apenas a negação subjetiva da condição de coisa, que se exprimia através de gestos de desespero e revolta e pela ânsia indefinida e genérica de liberdade”. Chalhoub, Sidney. *Visões da liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.41.

⁹ A exemplo do Quilombo dos Palmares, no século XVII.

vos e ao direito à alforria por indenização de preços, a ‘Lei do Ventre Livre’ representou tanto o reconhecimento legal de uma série de direitos que os cativos vinham adquirindo pelo costume, quanto a capitulação das classes proprietárias diante de alguns objetivos das lutas dos negros. (CHALHOUB, 1989, p. 40)

Portanto, as duas imagens criadas a partir da historiografia dos anos 60/70, a do escravo-coisa e do escravo-herói, não são incompatíveis. A segunda imagem traz o reconhecimento fundamental da luta e da resistência de parte dos escravos e da relevância das mesmas para o processo de abolição da escravidão. No entanto, de acordo com ela, os escravos apenas deixavam de ser pensados como coisas quando lideravam grandes revoltas, praticavam atos explícitos de rebeldia, fugiam e formavam quilombos. O que dizer então da maioria dos escravos que permaneciam no cativeiro? Não lutavam? Não resistiam? Não buscavam estratégias que, se não resultavam na liberdade, ao menos implicavam na negociação e alargamento das alternativas de sobrevivência sob o regime escravocrata? Há um aspecto comum entre as duas imagens: ambas acabaram por operar uma exclusão da maioria dos escravos como sujeitos da sua história.

Feitas estas considerações, volto à proposta de situar a reflexão histórica suscitada pelo embate entre o 13 de maio e o 20 de novembro. Farei uma discussão a respeito a partir da letra de dois sambas-enredo.¹⁰ O primeiro, com o título de “Kizomba, Festa da Raça”¹¹, foi composto para o carnaval carioca de 1988, ano em que se comemorou o centenário da Abolição da Escravidão no Brasil. Com ele, a Escola de Samba ‘Unidos de Vila Isabel’ foi campeã do carnaval naquele ano.

Kizomba, Festa da Raça

Valeu, Zumbi!

O grito forte dos Palmares

Que correu terras, céus e mares

Influenciando a Abolição

Zumbi valeu

Hoje a Vila é Kizomba

É batuque, canto e dança

Jongo e Maracatu

Vem menininha, pra dançar o Caxambu (Bis)

Ôô ôô, nega mina

Anastácia não se deixou escravizar

Ôô ôô Clementina

O pagode é o partido popular

O sacerdote ergue a taça

Convocando toda a massa

Neste evento que congrege

Gente de todas as raças

Numa mesma emoção

Esta kizomba é a nossa Constituição (Bis)

Que magia

Reza, ajeum e orixás

Tem a força da cultura

Tem a arte e a bravura

¹⁰ Uma experiência de ensino com os dois sambas-enredo foi realizada na ESEBA-UFU, área de História. Ver: Franco, Alexia Pádua e Turini, Leide Alvarenga. Abolição da Escravatura: diferentes interpretações. In: Franco Alexia P. (org.). Álbum Musical para o ensino de História e Geografia. UFU, 1995, p. 121-128.

¹¹ Composição de: Rodolpho, Jonas e Luis Carlos da Vila. Interpretação de: Gera. SAMBAS-ENREDO DAS ESCOLAS DE SAMBA DO GRUPO 1A – RIO DE JANEIRO (disco). São Paulo: RCA, 1987.

E o bom jogo de cintura faz valer seus ideais
E a beleza pura dos seus rituais

Vem a lua de Luanda
Pra iluminar a rua
Nossa sede é nossa sede
De que o apartheid se destrua
Valeu!

O segundo, com o título de “Liberdade, liberdade! Abra as asas sobre nós!”¹², foi composto para o Carnaval carioca de 1989, ano em que se comemorou o Centenário da Proclamação da República no Brasil. Com este samba-enredo, a Escola de Samba ‘Imperatriz Leopoldinense’ foi campeã do carnaval em 1989.

Liberdade, Liberdade! Abra as asas sobre nós!

(Olha a Imperatriz chegando...)
Liberdade, Liberdade
Abra as asas sobre nós
E que a voz da igualdade
Seja sempre a nossa voz

Vem ver, vem reviver comigo amor
O centenário em poesia
Nesta pátria mãe querida
O Império decadente
Muito rico e incoerente
Era fidalguia
É por isso que surgem:
Surgem os tamborins

Vem emoção
A bateria vem no pique da canção
E a nobreza enfeitada o luxo do salão – vem viver...

Vem viver o sonho que sonhei
Ao longe faz-se ouvir
Em verde e branco por aí
Brilhando na Sapucaí
E da Guerra
Da guerra nunca mais
Esqueceremos do patrono - O duque imortal

A imigração floriu
De cultura o Brasil
A música encanta
E o povo canta assim

E a princesa
Pra Isabel, a heroína
Que assinou a lei divina (Graças a Deus)
Negro dançou, comemorou
O fim da sina

Na noite quinze reluzente
Com a bravura finalmente
O Marechal que proclamou
Foi presidente

¹² Composição de: Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Jurandir e Vicentinho. Interpretação de: Dominginhos da Estácio. SAMBAS-ENREDO DAS ESCOLAS DE SAMBA DO GRUPO 1A – RIO DE JANEIRO (disco). São Paulo: RCA, 1988.

Na leitura e compreensão das letras é possível perceber que os dois sambas-enredo fazem interpretações diferentes sobre a Abolição da Escravidão. A interpretação oficial sobre a abolição aparece no segundo samba-enredo, “Liberdade, Liberdade! Abra as asas sobre nós!”. De acordo com essa interpretação, em 13 de maio de 1888, a Princesa acabou com a escravidão no Brasil, “concedendo” a liberdade aos escravos por meio da assinatura de uma lei, a ‘Lei Áurea’, entrando para a História como uma heroína, a “redentora”. Observe que a estrofe que menciona o fato traz a leitura de que o sujeito da ação é a princesa, ao escravo coube dançar e comemorar o grande feito, o “fim da sina”.

Para Chalhoub (1989), o 13 de maio como data de concessão da liberdade aos escravos por um ato de bondade de uma princesa está cada vez mais desmoralizado nos dias atuais. De fato, é muito difícil, hoje, encontrar algum manual didático que ainda reforce essa interpretação. E na sala de aula, boa parte dos alunos da geração atual já não tem, como em gerações anteriores, a figura da Princesa como a heroína que aboliu a escravidão no Brasil, conforme atestam experiências de professores de História.

Também a perspectiva de um “tempo evolutivo e progressista”, que caracteriza certas análises sobre o período, precisa ser repensada. Persiste muitas vezes a idéia de que Monarquia/escravidão/economia de base rural corresponderiam a um tempo histórico “atrasado” da sociedade brasileira ao qual se contrapõe um outro tempo caracterizado pelo trinômio República/trabalho livre e assalariado/industrialização, tempo este do “progresso”. Não se sustenta mais a defesa da data como marco da redenção do trabalho. Houve a instituição de um tempo de liberdade, de novas e melhores relações de trabalho fundadas nos princípios da igualdade e da justiça? A história do trabalho e dos trabalhadores no Brasil revela que não. As condições de trabalho pós-abolição continuaram marcadas pela violência e exploração. Daí Chalhoub (1989, p. 37) afirmar que a sociedade brasileira “em termos alarmantes, substituiu os açoites por acidentes de trabalho como

uma das formas cruciais de disciplinarização e mutilação dos corpos dos trabalhadores”.

No entanto, apesar destas considerações sobre idéias que não mais se sustentam quando se trata de pensar sobre o trabalho escravo e o processo de abolição, não é sem importância o fato de um samba-enredo de uma escola de samba do Rio de Janeiro ganhar o carnaval de 1989 com uma letra que, além de reforçar um dos mitos mais tradicionais sobre a abolição, também faz alusão a outros mitos igualmente cristalizados na história oficial do Brasil. Por exemplo, quando cita o “Duque imortal”, numa referência a Duque de Caxias, consagrado como “herói” sobretudo por sua participação na “guerra” à qual a letra do samba se refere: a “Guerra do Paraguai”, ocorrida de 1865 a 1870, envolvendo o Brasil, a Argentina e Uruguai contra o Paraguai. Nesta guerra, Caxias foi nomeado comandante das forças aliadas (exércitos do Brasil, Argentina e Uruguai). Ao contrário de Caxias, os escravos negros que lutaram e morreram na Guerra do Paraguai, muitos deles buscando a conquista da sua liberdade, não são mencionados pela História Oficial. Mas Caxias garantiu a sua imagem na galeria dos “heróis” e a partir dela foi instituída uma outra data comemorativa: o 25 de agosto, data do seu nascimento, institucionalizado como o “dia do soldado”.

Outra referência sintomática na letra da música, na última estrofe, diz respeito à “bravura” realizada por um certo Marechal (Marechal Deodoro da Fonseca), numa certa noite quinze reluzente (15 de novembro de 1889) quando o Marechal que proclamou (proclamou a República no Brasil) foi presidente (Marechal Deodoro da Fonseca foi o primeiro presidente da República do Brasil governando de 1889 a 1891).

Na letra da música, há um desfile de “heróis” e de fatos e datas consagrados pela historiografia tradicional de filiação positivista. A “memória nacional” acaba por se constituir assim, a partir de “tradições inventadas” (Hobsbawn, 1984), caracterizando-se pelo “esquecimento” das experiências vividas por homens e mulheres

“comuns” em um cotidiano de lutas e resistências. A luta pela liberdade, contra o preconceito e a exclusão social continua ainda hoje e é enfrentada cotidianamente por milhares de pessoas que não terão seu nome eternizado pela história.

O samba-enredo “Kizomba, festa da Raça” traz uma outra interpretação. Recordando, a letra do samba foi composta no ano em que se comemorou o centenário da Abolição da Escravidão no Brasil: 1988. E nela não há nenhuma referência à Princesa Isabel ou à ‘Lei Áurea’. Há sim, uma valorização da figura de Zumbi, Anastácia e Clementina. Zumbi, reconhecido como um dos líderes do Quilombo dos Palmares, tornou-se um “herói” do movimento negro por sua luta contra a escravidão. A escrava Anastácia, considerada um símbolo da resistência negra à escravidão. E

Clementina de Jesus, sambista negra que pertencia à comunidade de Vila Isabel.

A letra do samba enfatiza aspectos da cultura afro-brasileira e figuras importantes para o movimento negro dentro de uma perspectiva de valorização da luta e resistência dos escravos no processo de Abolição da Escravidão. Isso por si só é bastante significativo se pensamos, por exemplo, naquela interpretação que encontramos na música de 1989. Há uma clara defesa em favor da recuperação de uma interpretação dos escravos como sujeitos contra aquela visão que os caracterizava como seres passivos e indefesos.

Esta segunda visão foi retratada por Ângelo Agostini:



Chalhoub, Sidney. Os Mitos da Abolição. In: TRABALHADORES - Escravos. Campinas, 1989, p. 36-37.

Na charge, Agostini retrata a disputa entre os abolicionistas e os proprietários de escravos no processo de abolição. Os dois grupos, embora antagônicos, reforçam o mesmo princípio: a imagem do escravo-coisa, incapaz de se contrapor à opressão do regime escravista e, por conseguinte, de defender os seus próprios interesses.

Essa imagem, de acordo com as argumentações de Célia Maria de Azevedo, esteve muitas vezes vinculada a uma outra, à de que os abolicionistas seriam os verdadeiros agentes do processo de abolição da escravidão já que os escravos seriam “vítimas passivas” sem possibilidades de “conferir um sentido político às suas ações” (1987, p. 175). Estas premissas nortearam muitos estudos que acabaram por não refletir sobre o caráter reformista das ações dos abolicionistas, para os quais não interessava que a abolição saísse da legalidade institucional. Para Azevedo (1987, p.89), os abolicionistas, “preocupados com a possibilidade de que a obra da abolição escapasse dos quadros estritamente parlamentares”, procuravam “manter o controle institucional sobre o movimento das ruas” com o objetivo de “reordenar o social a partir das próprias condições sociais vigentes, sem nunca enveredar por utopias revolucionárias”.

No contexto destas reflexões é que devemos pensar sobre a valorização da figura de Zumbi e do 20 de novembro. Essa valorização, segundo Chalhoub (1989, p.38) “surgiu em meio a um processo mais amplo de questionamento do famigerado mito da democracia racial no Brasil” e da conseqüente necessidade de considerar a importância das formas de luta e resistência dos escravos no processo de abolição. As interpretações criadas a partir da exaltação da figura de Zumbi vieram em oposição tanto à exaltação do papel da Princesa Isabel na abolição quanto à exaltação do papel dos abolicionistas e da “conjuntura internacional” do período, no processo. Dessa maneira é que o movimento negro que hoje luta contra a discriminação e pela valorização dos negros no Brasil desconsidera o 13 de maio e reverencia o 20 de novembro

(data referendada como sendo a da morte de Zumbi) como dia nacional da consciência negra.

É fundamental discutir a intervenção dos escravos negros e negros libertos no processo de abolição da escravidão, questionar a visão da abolição como doação da elite dominante ou apenas como resultado da ação dos abolicionistas, mas nem por isso deve-se substituir um mito pelo outro, princesa Isabel por Zumbi. Os trabalhadores escravos foram sujeitos de sua história não apenas quando participaram de revoltas de caráter mais contundente, mas principalmente no seu dia-a-dia.

Assim, é importante refletir sobre as palavras de Lara (1989, p. 18-19):

Os escravos no Brasil não foram nem coisas, nem, em sua grande maioria, heróis como Zumbi. Foram homens e mulheres trabalhadores, submetidos a certas condições específicas de exploração do trabalho – a escravidão – e que sob essas condições, isto é, como escravos, construíram seus modos de vida e luta, o que inclui desde assumir o papel de “bom escravo” até a revolta aberta. Nem coisa, nem Zumbi, esses escravos estabeleceram intrincadas relações com seus companheiros de cativeiro, com seus senhores e alheios, com ex-escravos e com homens e mulheres livres e pobres. Construíram laços familiares, alianças e solidariedades econômicas, culturais e sociais que acabaram por construir uma cultura e um saber escravos – base de muitas estratégias de sobrevivência e de muitos projetos de liberdade”. (...) A história do trabalhador escravo não pode ser reduzida à história do ser coisificado e alienado, ou à daquele quilombo rebelde. Ela não se reduz a esses dois opostos, tanto quanto a história da abolição não se reduz à “concessão” da liberdade pela lei Áurea, de 13 de maio de 1888, negociada entre brancos, por brancos e para brancos, ao beco sem saída de Palmares. A história do trabalho escravo é feita de muitos outros dias além dos 13 de maio e dos 20 de novembro.

Não se trata de desconsiderar a importância de Zumbi, da

formação de quilombos e das grandes revoltas para o movimento de luta e resistência à escravidão. Trata-se, ao contrário, de considerar que outras formas menos abertas de luta e resistência cotidianas existiram. Todos os trabalhadores escravos que não tiveram seus nomes “lembrados” pela história também participaram do processo, de uma maneira ou de outra, com suas ações cotidianas. É preciso reconhecer que muitas outras opções e caminhos foram tomados por uma maioria de trabalhadores escravos e essas experiências do que foi ser escravo no Brasil não podem cair no “esquecimento”.

Chalhoub (1989, p. 40), reitera as conclusões de Lara quando afirma que

para cada Zumbi existiram com certeza um sem número de escravos

que, longe de estarem passivos ou conformados com sua situação, procuraram mudar sua condição de acordo com estratégias mais ou menos previstas na sociedade na qual viviam. Mais do que isso, pressionaram pela mudança, em seu benefício, de aspectos institucionais daquela sociedade.

Nesta perspectiva é que uma discussão sobre o 13 de maio ou o 20 de novembro deixa de ser apenas uma disputa pelo “herói” que melhor representa a luta dos trabalhadores escravos no Brasil Colônia e Império e passa a representar uma possibilidade de reflexão sobre as experiências de homens e mulheres concretos, a partir de seus modos de vida e de suas lutas diárias.

Pontas de icebergs... datas e nomes dão mesmo o que pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco*. O negro no imaginário das elites - século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BERGAMASCHI, M.A. O tempo histórico nas primeiras séries do Ensino Fundamental. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2000. CD-ROM.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: Novaes, Adauto. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 19-32.

BUENO, Eduardo. Folha de São Paulo. *História do Brasil*. São Paulo: PubliFolha-Zero Hora/RBS Jornal, 1997.

CHALHOUN, Sidney. Os mitos da abolição. In: *TRABALHADORES – escravos*. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1989, p.36-40.

_____. *Visões da liberdade: uma história das*

últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: EDUSC, 1998.

GLEZER, Raquel. Tempo histórico: um balanço. In: *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Campinas: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.

HOBBSAWM, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da Violência*. Escravos e Senhores na capitania do Rio de Janeiro - 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Trabalhadores Escravos*. In: *TRABALHADORES – escravos*. Campinas, Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1989, p.4-19.

* O texto refere-se a uma palestra proferida pela autora para profissionais da Educação no Projeto de extensão “Escolas Democráticas” organizado pelo GEPOC – Grupo de Estudos e Extensão em Políticas Públicas de Educação e Cidadania – FACED/UFU