

O tráfico negreiro e o Brasil colonial: relações pensadas para o ensino de história a luz de Manolo Florentino e Walter Benjamin

The slave trade and colonial Brazil: relations designed for teaching history in the light of Manolo Florentino and Walter Benjamin

La trata de esclavos y el Brasil colonial: relaciones diseñadas para la enseñanza de la historia a la luz de Manolo Florentino y Walter Benjamin

Elias Emilio Braga¹,
João Marcos Ribeiro de Mello²,
José Ângelo Costa de Almeida³

Resumo

O presente ensaio tem como propósito sintetizar as noções e proporções acerca do tráfico negreiro ocorrido no Brasil colonial, a partir das concepções expostas por Manolo Florentino (1958-2021) em seu texto ‘Aspectos do Tráfico Nегreiro na África Ocidental (c.1500-c. 1800)’ e pensar as suas relações e aplicações com o ensino de história no século XXI, à luz da perspectiva de Walter Benjamin (1892-1940), sobretudo em se tratando de perceber e ouvir as vozes daqueles cujas quais, historicamente não foram ouvidas. Para isso utilizaremos os ensaios produzidos por Leandro Couto Carreira Ricon e Luiz Henrique Bechtluft Bade, a saber: Messianismo benjaminiano e sua relação com a educação em história (2022) e História e Ensino: um ensaio a contrapelo (2021). Isto posto, inicialmente se introduzirá a relação entre o Brasil colonial escravista e a pedagogia tradicional, a partir de Alberto da Costa e Silva (2011) e Claudia R. B. S Moreira; José Antonio Vasconcelos (2007), seguindo para a análise do texto de Manolo nos subcapítulos ‘a expansão portuguesa’ e ‘o tráfico negreiro’. Após, se busca relacionar Walter Benjamin com o que foi discutido a partir da lógica de escovar a história a contrapelo, e por último relacionar-se-á os elementos já citados com as práticas educacionais contemporâneas e as suas possibilidades futuras.

Palavras-Chave: Ensino de História. Manolo Florentino. Walter Benjamin.

1 Acadêmico de História da Universidade Católica de Petrópolis.

2 Acadêmico de História da Universidade Católica de Petrópolis.

3 Acadêmico de História da Universidade Católica de Petrópolis.

Abstract

The purpose of this essay is to summarize the notions and proportions regarding the slave trade that occurred in colonial Brazil, based on the concepts exposed by Manolo Florentino (1958-2021) in his text 'Aspects of the Black Traffic in West Africa (c.1500-c . 1800)' and think about its relationships and applications with the teaching of history in the 21st century, in light of the perspective of Walter Benjamin (1892-1940), especially when it comes to perceiving and listening to the voices of those who, historically, were not heard. To do this, we will use the essays produced by Leandro Couto Carreira Ricon and Luiz Henrique Bechtluft Bade, namely: Benjaminian Messianism and its relationship with education in history (2022) and History and Teaching: an essay against the grain (2021). That said, the relationship between colonial slave-owning Brazil and traditional pedagogy will initially be introduced, based on Alberto da Costa e Silva (2011) and Claudia R. B. S Moreira; José Antonio Vasconcelos (2007), moving on to the analysis of Manolo's text in the subchapters 'the Portuguese expansion' and 'the slave trade'. Afterwards, it seeks to relate Walter Benjamin with what was discussed from the logic of brushing history against the grain, and finally, the elements already mentioned will be related to contemporary educational practices and their future possibilities.

Key-words: History Teaching. Manolo Florentino. Walter Benjamin.

Resumen

El propósito de este ensayo es resumir las nociones y proporciones sobre la trata de esclavos ocurrida en el Brasil colonial, a partir de los conceptos expuestos por Manolo Florentino (1958-2021) en su texto Aspectos do Tráfico Negreiro na África Ocidental (c.1500-c. 1800)' y pensar en sus relaciones y aplicaciones con la enseñanza de la historia en el siglo XXI, a la luz de la perspectiva de Walter Benjamin (1892-1940), especialmente a la hora de percibir y escuchar las voces de aquellos que, históricamente, no fueron escuchados. Para ello, utilizaremos los ensayos producidos por Leandro Couto Carreira Ricon y Luiz Henrique Bechtluft Bade, a saber: Messianismo benjaminiano e sua relação com a educação em história (2022) e História e Ensino: um ensaio a contrapelo (2021). Dicho esto, inicialmente se introducirá la relación entre el Brasil colonial esclavista y la pedagogía tradicional, a partir de Alberto da Costa e Silva (2011) y Claudia R. B. S Moreira; José Antonio Vasconcelos (2007), pasando al análisis del texto de Manolo en los subcapítulos 'la expansión portuguesa' y 'la trata de esclavos'. Luego se busca relacionar a Walter Benjamin con lo discutido desde la lógica del roce de la historia a contrapelo, y finalmente, se relacionarán los elementos ya mencionados con las prácticas educativas contemporáneas y sus posibilidades futuras.

Palabras-Clave: Enseñanza de la Historia. Manolo Florentino. Walter Benjamín.

INTRODUÇÃO

A Historiografia conservadora e sua educação se configuraram ao longo do século 19 como ferramentas que defendiam o progresso (RICON, 2020). Essas (a historiografia e a educação conservadoras) fizeram dos escravizados invisíveis. Abordar a história do Brasil colonial sem considerar o tráfico negreiro é, sem dúvida, um dos maiores erros em uma abordagem histórica. Por muito tempo, as relações de Portugal – e, conseqüentemente, as do Brasil – com o continente africano foi de subalternidade, desconstruindo histórias e desfazendo passados das gentes que habitavam aquele território. A colônia brasileira, tendo Portugal como metrópole, e mesmo após a independência, exportou milhões de africanos para serem escravizados. Tal feito, modificou a sociedade, que passou a ser essencialmente dependente do tipo de mão-de-obra escrava e, por isso,

O Brasil era uma sociedade escravista – e não só uma sociedade na qual os escravos desempenhavam os trabalhos essenciais ao funcionamento do sistema econômico, mas uma sociedade em que a vida diária girava em torno deles (SILVA, 2011, p. 43)

Essa relação de subalternidade excederia o período colonial e, mesmo após a libertação dos escravos, os negros enfrentariam o dilema de se inserirem em uma nova “sociedade livre”, sem integração social e trabalhista, submetendo-se a tratamentos desiguais e naturalização da desigualdade. Até os dias de hoje, embora haja um avanço, os negros ocupam, em sua maioria, espaços considerados inferiores e altos índices de violência.

A educação, por sua vez, conforme explana Nelson Mandela (1918-2013), “é a arma mais poderosa que você pode mudar o mundo”⁴. Através dela, as desigualdades e as indiferenças são combatidas, trazendo o conhecimento e a criticidade do indivíduo. Por outro lado, a educação também carece de mudanças, semelhantes a defendida por FREIRE (1967), se opondo a pedagogia tradicional e em busca de um renovo pedagógico que reconheça os saberes de cada indivíduo e, através da responsabilidade social e política, se torne libertadora de opressões. Especificamente, o ensino de

4 Frase dita durante um evento de lançamento da organização Mindset, em 2003.

história, alinhado a pedagogia tradicional e política, muito se preocupou na memorização do conteúdo curricular, como datas, eventos, nomes de personalidades – principalmente políticas – e outros. O professor assume a postura ativa e o aluno a passiva, respectivamente, como o detentor do conhecimento e alguém que não tem nada a contribuir, apenas decodificar o conhecimento transmitido. Assim,

Na pedagogia tradicional, o professor assume uma postura autoritária. O saber escolar é algo que se possui. Os alunos, que não possuem esse saber, vão recebê-lo, numa atitude passiva de assimilação de tudo o que o professor ensina em sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem na medida em que são capazes de reproduzir o saber transmitido pelo professor. Os conteúdos que o professor não trabalha em sala de aula estão além das possibilidades dos alunos, e aquilo que o professor ensina deve ser tomado como verdade absoluta e inquestionável. (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 38).

Partindo desses pressupostos, a de que o tráfico negreiro teve um papel importante no Brasil colonial e que a pedagogia para o ensino carece de mudanças, se discutirá qual foi a atribuição do tráfico e as mudanças que carecem o ensino de história.

A EXPANSÃO PORTUGUESA

Com a consolidação dos primeiros Estados Nacionais na Europa, Portugal e Espanha encabeçaram a expansão colonial e abriram caminhos para que outras potências emergissem na formação de seus Estados e expandissem seus territórios além mar, através das colônias. No caso português, que é o que nos interessa, Portugal teve importantes ligações com a coroa espanhola, principalmente quando pensamos a União Ibérica. A sua expansão colonial se iniciou nos séculos XVI e XVII através da busca de novas rotas marítimas para as índias, primeiro, contornando o continente africano e estabelecendo entrepostos comerciais em alguns pontos do litoral, como a Ilha da Madeira, Cabo Verde, Angola, Moçambique e outros e, segundo, através do atravessamento do Oceano Atlântico em direção ao continente americano – até então desconhecido. Essas partes do território africano, principalmente Angola, serviriam como bases de exportação dos negros escravizados para a colônia portuguesa no Brasil. Geograficamente, atravessar o continente africano maritimamente através do contorno no que ficou conhecido como Cabo das Tormentas, era muito difícil, por isso, Portugal não cessou de buscar uma nova rota, dessa vez atravessando o atlântico. Tal feito

culminaria no descobrimento⁵ do continente americano – sob uma perspectiva europeia – e no estabelecimento de assentamentos ao longo do atual litoral brasileiro.

Progressivamente, esses assentamentos evoluíram, através da colaboração e guerra contra os indígenas, resultando na expansão portuguesa no continente e no estabelecimento de uma colônia no decurso do atual território brasileiro. Os povos originários que aqui habitavam, não tiveram escolha: ou colaboravam com os novos sujeitos ou sofreriam a guerra justa, isto é, escravização ou morte daqueles que não aceitassem o domínio português e se convertessem ao cristianismo. Tal expansão resultou na penetração das terras além do litoral, na formação das capitânicas hereditárias e na necessidade de mão-de-obra não indígena – uma vez que a Igreja passou a condenar a escravidão desses povos. A alternativa foi trazer, forçadamente, os negros do continente africano para compor a mão-de-obra na colônia, tendo, ao todo, 4 milhões chegado ao Brasil até o fim da escravidão em 1888.

O TRÁFICO NEGREIRO

O fenômeno envolvendo o tráfico negreiro será extraído a partir de FLORENTINO (2018), baseando-se no próprio texto do autor. O texto se divide em três partes, que por sua vez também podem ser divididas internamente em subcapítulos, a saber: primeiro, importações, exportações e dinâmica mercantil; segundo tráfico, guerra e poder em sociedades agrárias e, terceiro e último, tráfico e escravidão na África.

No primeiro capítulo, o autor conduz a discussão para o número de escravos que foram trazidos para todo o continente americano, assinalando que o volume, aproximadamente 12 milhões de pessoas, esteve presente em toda a região e que o tráfico, como um todo, tem suas especificidades para cada continente. A ênfase do autor na África se desloca para a parte ocidental, no qual descontrói a narrativa do bom selvagem, salientando que os próprios europeus como um todo atuavam, principalmente, no litoral, e fomentavam as disputas e tensões preexistentes nos grupos domésticos e Estados nativos. Os africanos conheciam a prática da escravidão e dela se utilizavam, entretanto, o tráfico no atlântico teve uma personalidade própria, isto é, o volume, a extensão espacial e a duração – hereditária – instaurou uma nova dinâmica no processo de escravidão desses povos africanos.

5 O conceito utilizado no texto refere-se, exclusivamente, ao significado da palavra, que é o reconhecimento de algo até então desconhecido. Nesse sentido, não iniciaremos um debate teórico sobre o termo correto a ser utilizado em referência a dominação portuguesa.

No subcapítulo demanda e oferta, o autor destaca que desde a chegada em 1434 no Cabo Bojador até 1470, ao chegarem na baía de Biafra, Portugal ainda buscava uma rota alternativa para o Oriente, a caminho das Índias, com a mão-de-obra africana não sendo cobiçada, passando a existir a partir da colonização das ilhas no Oceano Atlântico, como Cabo Verde e São Tomé, em que a demanda por africanos passou a existir, aplicando um modelo parecido com o rumo tomado nas Américas. Com a conquista de territórios americanos, a demanda pela mão-de-obra escrava africana cresceu, com Portugal e Espanha desempenhando um papel importante na exploração do continente, com mais da metade vindo da África Ocidental entre os anos de 1501 e 1600. No caso espanhol, embora nos anos mencionado anteriormente importavam a maioria dos escravos, o principal meio de obtenção era o sistema de asientos, que eram contratos firmados entre a coroa espanhola e comerciantes que davam o direito ou monopólio do comércio do produto, no presente caso, de escravos.

Os lusitanos por muito tempo predominaram a costa da África, até encontrarem nos ingleses um real competidor, contudo, o tráfico de escravos não era o objetivo maior, e sim o ouro – muito presente na África Ocidental. Com o tempo, outras nações europeias passariam a comercializar escravos, buscando romper o domínio ibérico. Em relação ao Brasil, entre os anos de 1601 e 1700, se tornou o principal ponto de desembarque, tendo como origem a região central da África, desbancando, respectivamente, os espanhóis e a África Ocidental.

À medida que outras nações europeias entravam no comércio escravo, a superioridade portuguesa foi rompida e as disputas pelo comércio entre os europeus foi firmada, com destaque para a Holanda, Inglaterra e França. O auge do comércio negreiro foi durante o século XVIII, em que a produção algodoeira no sul dos Estados Unidos abastecia a demanda industrial, o Brasil expandia a busca pelo ouro e o Caribe desenvolvia sua indústria açucareira, levando a uma crescente busca pelo escravo africano, atingindo aproximadamente 5 milhões e meio no referido século. A África Ocidental voltou a superar a região central e o Brasil, novamente, se tornando o maior importador.

Embora negociando poucos escravos, os dinamarqueses atuavam em várias partes da África, chegando às regiões mais meridionais, aos domínios lusitanos em Angola. Os suecos e os prussianos não conseguiram acompanhá-los e praticamente abandonaram a disputa no

início do século XVIII. Com isso, a competição mais feroz pela primazia negreira restringiu-se a portugueses, ingleses, franceses e holandeses, os quais muitas vezes atuavam na mesma área, o que não os impediu de se consolidarem em zonas preferenciais da África (FLORENTINO, 2018, p. 239).

A região ocidental do continente africano continuou se destacando na exportação de escravos, cujos domínios se estendiam aos litorais de Cabo Branco a Cabos Palma e Três Pontas, com preponderância francesa, inglesa e holandesa. Embora predominante, o tráfico de escravos seria ameaçado pelas revoluções francesas, industrial e haitiana, que juntos, em alguma medida, influenciaram os movimentos abolicionistas.

No subcapítulo formas de apresamento e rotas, o autor destaca que a extensão do comércio negreiro se dava em torno de 80 quilômetros adentro do interior africano, e a captura dos negros, no geral, não vinham de sequestros, mas no comércio de prata, tecidos ou manufaturas com reis e comerciantes através de alianças econômicas e militares, assim, os europeus fomentavam as disputas internas entre as tribos e Estados africanos que vendiam ou trocavam os derrotados aos europeus. Os africanos, por sua vez, também foram afetados nessa relação, instaurando no próprio continente relações escravistas de produção e transformando as trocas comerciais dos europeus com os africanos em bens de prestígio ou armas de guerra. Em outro sentido, a costa litorânea também foi afetada, com muitos europeus utilizando-as para a obtenção de provisões alimentícias durante a viagem pelo atlântico. Por isso, para o autor, não é possível entender o tráfico no atlântico sem o relacionar com o escravismo na África.

O próximo ponto destacado por Florentino é que foi a partir do século XVII que o tráfico assumiu sua forma mais precisa, pois, se antes o comércio incluía outros produtos, como marfim e ouro, a partir do mencionado século a escravidão passou a ser o eixo central das redes mercantis, e com o aumento do fluxo de escravos, cada vez mais ocorre a interiorização do continente, afetando sociedades mais afastadas e não afetadas à princípio. Outra mudança foi a troca dos mercadores privados pela ascensão de um tipo de forma estatal, com Estados e reinos africanos intermediando o fluxo de escravos. Tal prática, acabou fortalecendo a posição e até mesmo no surgimento de novos Estados, porque, uma vez ocorrida a troca comercial, o ganho de armas, cavalos e outros bens criaram condições para o fortalecimento de uma elite e subordinação de outras pessoas, como foi o caso de Daomé, Achanti e Oió.

No segundo capítulo, o autor discute as implicações que o tráfico negreiro no atlântico e transaariano tiveram nos povos africanos que viviam na África Ocidental. Segundo Manolo, essas movimentações resultaram em epidemias e fomes, que geraram mortes, migrações e até mesmo a derrocada de Estados – como o caso do Império Songhai, forçando, em alguns casos, a entrega dos próprios indivíduos aos traficantes de escravos para se livrarem da fome ou morte. No caso europeu, muitos também eram afetados por essas circunstâncias. Para piorar, as guerras aumentavam ainda mais os efeitos desses problemas.

O aumento da procura externa e da demanda interna por escravos converteu as guerras em atividades corriqueiras, predominando sobre todos os outros mecanismos de obtenção de escravos. Nas áreas mais afetadas da costa e do interior [...] as comunidades de agricultores encontravam-se expostas a toda sorte de risco derivados dos conflitos bélicos (FLORENTINO, 2018, p. 250)

Semelhante ao caso americano dos europeus com indígenas, o contato com povos desconhecidos e isolados na África, com os quais tinham uma microbiota diferente, resultou na transferência de vírus e bactérias que esses povos não tinham imunidade e resistência, que acabou dizimando inúmeras populações. Na agricultura, as migrações resultadas das guerras acabaram afetando a produção das populações, trocando os cereais por tubérculos, com o efeito contrário ocorrendo nas comunidades que viviam em florestas para as savanas. Outro efeito possível – que ainda carece de mais comprovações – foi na conversão de agricultores em caçadores e coletores. Aqueles que escolhiam fugir enfrentavam outros dilemas, como o pagamento de tributos, aos povos acolhedores. Por se tratar de pessoas mais vulneráveis, crianças, idosos e mulheres deveriam ser os mais afetados. A guerra, aos poucos, se tornou economicamente e politicamente atrelada ao modelo de escravidão, com os Estados utilizando tais eventos para escravizar ou tributar povos. Juridicamente, a escravidão levou com que sociedades que até mesmo não a praticassem a passagem a fazer, como foi o caso dos povos da Alta Guiné.

No fim, o autor aponta que a dinâmica interna da escravidão acabou por fortalecer grupos dominantes, que, devido as trocas comerciais, lucravam com o comércio e se tornavam mais poderosos militarmente. Nesse sentido, quanto maior a participação e controle da rota comercial escrava, maior era o ganho do Estado controlador.

No último capítulo, Florentino considera que muitos historiadores verificam apenas o papel de vítimas dos africanos, desconsiderando-os como capazes de comandarem seu próprio destino, enquanto outros recusam chamar a escravidão pré-colonial desse termo, considerando-os como servos ou outros termos parecidos. O autor, de maneira alguma, busca justificar a escravidão, mas, de maneira bem informal, também não passa o pano sobre o fenômeno pré-existente. Fato é que a escravidão esteve presente no continente africano no período pré-colonial e assumiu formas em que uma pessoa era propriedade de outra, transformando-o, simultaneamente, em bem e humano. Contudo, conforme mencionado antes, a escravidão negreira no atlântico assumiu formas até então desconhecidas e com características próprias, mas certamente havia um modo de produção escravista no continente pré-colonial.

ENSINO E PESQUISA DE GRUPOS SUBALTERNIZADOS À LUZ DE WALTER BENJAMIN

O conteúdo programático e, desde a Lei No 10.639 (BRASIL, 2003), obrigatório no ensino fundamental e médio do ensino de temas afro-brasileiros, bem como sua atualização, Lei Nº 11.645 (BRASIL, 2008) que inclui temas acerca dos povos autóctones brasileiros, é de extrema importância por motivos diversos aos quais trataremos adiante no presente trabalho.

No entanto, é preciso se atentar às formas com as quais esses assuntos são trabalhados em sala de aula, tendo em vista que, por vezes, o ensino de história no Brasil insiste em resgatar, ou melhor, reproduzir, já que nunca foi abandonada por completo uma forma antiga – e ao que nos parece contraproducente – de lidar com os saberes historiográficos que, como defendem autores como Walter Benjamin, devem representar uma alternativa para aqueles esquecidos, na maior parte das vezes propositalmente, pela marcha do progresso, conforme propõe o autor com seu conceito de escovar a história a contrapelo.

Em uma leitura rápida do sentido proposto pelo autor, escovar a história a contrapelo se aproxima da urgência de buscar as elaborações das contranarrativas dos vencidos, aqueles que foram explorados, violentados, mas, também, marcados pelas resistências (RICON, 2021, p.3).

Em oposição a isso, existem práticas de ensino positivistas, historicistas ou próximas destas teorias na medida em que observam uma suposta linha contínua e de sentido único do progresso e, dessa forma, privilegiam os vencedores em detrimento dos vencidos, conforme explica Leandro Ricon ao tratar de Benjamin:

Por isso mesmo, argumenta o autor, o foco das historiografias historicistas são sempre os vencedores, deixando aos vencidos, quando presentes, um mínimo papel coadjuvante em uma luta heroica dos próprios vencedores. Portanto, estes vencedores venceram no passado, com a ação opressora, e vencem no presente, com a narração historiográfica conservadora (RICON, 2021, p.3).

O ensino de História, quando realizado desta forma, se demonstra um meio de reprodução das estruturas sociais vigentes e, na prática, é transfigurado em um simples e sem razão de ser, exercício de decorar datas, fatos e personagens, que pouquíssimo bem pode trazer ao aluno(a) e à sociedade além de exercitar sua memória, função para a qual não é necessário um dispêndio de recursos de várias naturezas como humanas, temporais, espaciais e financeiras das quais depende a realização de uma aula enquanto um jogo da memória poderia causar igual efeito.

Nestes termos, Walter Benjamin se aproxima de Friedrich Nietzsche, para quem a História apenas seria útil se servisse à vida e à ação. Portanto, propõe que se busque na pesquisa histórica e, conseqüentemente, em seu ensino, resgatar as experiências daqueles que foram vencidos, se distanciando dos documentos de cultura, porque também de barbárie. (RICON, 2021, p.5)

Isto posto, é hiperativo que sejam contemplados aqueles grupos e aquelas personagens que não o foram pela historiografia conservadora. É necessário que os pelos da história sejam escovados em seu sentido oposto, já que de outra forma as injustiças históricas jamais serão reparadas ou amenizadas. “Só assim, superando esses elementos obstrutivos, ter-se-ia uma história que o fim fosse a vida humana e não o Estado ou os interesses de determinado grupo.” (RICON, 2021, p.5).

Por conseguinte, sobretudo tratando de temas como os previstos nas leis referidas anteriormente, e presentes no documento da BNCC⁶ – como o tratado neste trabalho – é

6 Base Nacional Comum Curricular. Os temas referentes ao tráfico e à escravidão estão presentes na BNCC (2017), mais especificamente no 7º ano do ensino fundamental na disciplina de História, no qual o tema aparece diversas vezes.

preciso tratar os temas de forma a não minimizar as mazelas sofridas pelos oprimidos, que nesse caso, são inúmeras, sem, por outro lado, reduzi-los às suas mazelas, o que seria, como dito anteriormente, o vencedor vencendo não apenas no passado, mas novamente no presente.

(...)o pensador⁷ enxerga como obrigação do historiador (ao menos daqueles historiadores que não se curvaram ao cortejo dos vencedores ao longo do devir) resgatar as vozes dos que não puderam falar em seus respectivos tempos, realizando uma história da possibilidade. (BADE; RICON, 2022, p.8)

Esses sujeitos históricos não são de forma alguma menos importantes que outros, muito pelo contrário, e, portanto, precisam ser compreendidos e representados em sua complexidade intrínseca a qualquer humano, com sua humanidade preservada, sem que haja um movimento reducionista a um estado exclusivo de vítima, e nem, por outro lado, uma “heroicização” indevida ou idolatria daquele ente, e menos ainda um apagamento por completo por vezes observado em quem pretende evitar um assunto delicado transformando-o em tabu. É preciso compreender que essas pessoas são, sim, vítimas, afinal, foram escravizadas, mas também agentes da própria história em sentidos múltiplos. Que dentre eles, há inúmeros heróis, heroínas, e as mais diversas formas de resistência, enquanto há, também, sujeitos que não demonstraram tal comportamento. E principalmente que transformar sua história, ainda que dolorosa, em tabu, é a forma mais cruel de torná-los inexistentes. Eles devem ser enxergados como o que são. Humanos. Com defeitos e qualidades, falhas e acertos, e cuja vida abarca toda a gama de possibilidades humanas, sejam boas ou ruins, que, no entanto, tiveram seus horizontes roubados em grande medida. Eles não são totens ou avatares de suas lutas, ou de suas mazelas. São pessoas.

Cabe ressaltar que é papel fundamental da historiografia e da educação repercutir, analisar e criticar os processos de escravização tal qual foram – repletos de violências de várias naturezas – e as estruturas subalternizantes racistas derivadas deles. Seria um completo desserviço não fazê-lo. Nosso discurso de forma alguma pretende se opor a esse ofício. Trata-se, no entanto, de evitar uma fetichização que, via de regra, é inadequada.

7 Walter Benjamin

Com efeito, diante da argumentação apresentada, não restam muitas dúvidas de que o passado não pode ser encarado como um bloco monolítico, o qual conduz de forma perfeitamente contínua à sociedade atual. Uma interpretação deste tipo acerca do devir corre o risco de esquecer-se daqueles que mais precisam da historiografia, não apenas enquanto disciplina acadêmica, como também enquanto entidade capaz de orientar ações humanas no presente. (BADE; RICON, 2022, p.9)

Assim sendo, nossa tese é de que os professores de História que pretendem fazer de sua aula um possível instrumento de transformação social e de desenvolvimento de consciência histórica, ao invés de se curvarem ao cortejo dos vencedores, bem como aqueles(as) de outras áreas que pretendem perseguir o objetivo de uma sociedade mais justa e igualitária precisam refletir a cerca de questões como esta, conforme confirmam os autores:

Tal ensino, como previamente observado, serviria para despertar a mais legítima consciência, por parte dos estudantes de todos os níveis, de que todo evento histórico do devir está em aberto. De que todo momento histórico é protagonizado não por um movimento em direção ao progresso, mas sim por conflitos incessantes entre os mais diversos grupamentos sociais, e de que as vozes dos que terminam por serem vencidos são alguns dos objetos mais preciosos que o historiador pode buscar, em seu caminho rumo ao objetivo final, essencialmente ético e político, de desafiar a constante subalternização dos mais diversos grupos sociais. (BADE; RICON, 2022, p.11)

É oportuno apreciar que, a priori, o ensino de História do Brasil estaria, de certa forma, ligado a tentativa de constituição de uma identidade nacional, como bem observa Circe Bittencourt. Ainda que as instituições escolares possam imprimir, segundo a autora, valores de nacionalismo patriótico integrados ao aprendizado desta disciplina, persistem, entretanto, questionamentos notadamente avessos a esse viés patriótico, objetivando, para mais, “desmascarar seu caráter dogmático e muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo” (BITTENCOUR, 2022, p.185).

Ante tal constatação, em consonância ao enfoque da temática proposta pelo presente ensaio, convém refletirmos acerca daquilo ensinado pelo campo da História concernente ao período colonial, outrora fundamentado numa visão particularmente eurocêntrica, isto é, abalizada tão só numa preeminência do colonizador europeu no processo de “descoberta” das terras brasileiras. Neste sentido, aspectos de inteira prioridade na atual concepção historiográfica, como à escravização africana e o próprio

tráfico negreiro, eram, em tempos pretéritos, erroneamente postos de lado, quando não, desprezados.

Nicholas Davies, catedrático da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, se propôs a analisar a participação das camadas mais populares da sociedade brasileira nos livros de História do Brasil. Assim posto, o autor parte do pressuposto de que diante da existência de dois polos, numa ponta, dominantes, noutra, dominados, tanto a instituição como a conservação da escravidão no Brasil colonial “não podem ser explicadas apenas em função dos interesses dominantes (Coroa portuguesa, mercadores lusos e senhores de engenho)” . Com efeito, acrescer dizer que, nas palavras de Davies, as conveniências dominantes assim se manifestam “não apenas pela força material ou ideológica, como também pela incapacidade de os dominados reagirem aos grupos dominantes” (DAVIES, 2021, p. 123).

Tendo em vista que, em razão do Brasil ter sido colonizado por Portugal, haveria, aparentemente, uma ascendência cultural europeia, quer dizer, do grupo dominante, por conseguinte, esta cultura típica do Velho Mundo não foi capaz de implicar o desaparecimento das tradições de matriz africana, por exemplo. Destarte, “o colonizador europeu deixou-se influenciar pela riqueza da pluralidade cultural de índios e negros” (FERNANDES, 2005, p. 379).

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino. (FERNANDES, 2005, p. 379)

Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas fomentaram novas interpretações intrinsecamente congruentes ao tráfico atlântico de escravos, para efeito de autenticar esta temática no ensino de história colonial. Na apreciação de José Rivair Macedo, não obstante as práticas do tráfico internacional e evidentemente da escravização terem estimulado demasiados problemas de ordem econômica e social para os africanos, arrancados de sua terra natal e trazidos forçosamente até a América portuguesa, há certa dificuldade em se promover um exame concreto, historiograficamente falando, deste

fenômeno, em virtude da carestia de fontes primárias, dentre aquelas “escritas muitas vezes pelos próprios escravocratas não africanos ou seus representantes e defensores” (MACEDO, 2021, pp. 99-100).

Esta discussão reporta a antiga aceção historiográfica conservadora, incumbida de versar o tráfico transatlântico como um elemento de mínima significância no âmbito da época colonial, equitativamente reforçando uma posição de predominância dos europeus perante os escravizados. Direcionando o debate para o campo do ensino:

[...] percebe-se também a típica divisão de conteúdo curricular em forma eurocêntrica que apenas apresenta unidades de sentido reais se olharmos exclusivamente para os vencedores. A título de exemplo, podemos lembrar que no Programa Nacional do Livro Didático, de 2015, todos os livros aprovados para o Ensino Médio seguiam essa divisão (RICON, 2021. p.5).

Cabe igualmente sublinhar que é plenamente admissível identificarmos o quão o ensino de História é norteado:

[...] de forma diferente pelos vencedores e pelos vencidos, transformando-se, para estes últimos, em um passado-presente arruinado e que, por arruinado, transformaria os horizontes de expectativas em uma impossibilidade de concretização. Logo, a neutralidade do historiador ante a pesquisa histórica e a objetividade dos resultados propostos, tanto academicamente quanto escolarmente, aparecem como corroboração da opressão histórica. Afinal, as discussões teóricas em torno da história ocorridas no final do século XX apontam que a historiografia não é capaz de reconstituir o passado tal qual foi como significativa parte do século XIX e do próprio XX acreditaram. Daí a necessidade, conforme Benjamin indica, da aproximação história-política, da repolitização do discurso historiográfico em todos os níveis de pesquisa, produção e ensino, no sentido passado-presente (RICON, 2021. p.4).

Em face de tudo até aqui exposto, nos atemos agora a maneira pela qual se deu a interpelação dos temas tráfico e escravidão nos livros didáticos, com enfoque na história colonial. Para esse fim, sopesamos pertinente a pesquisa empreendida por Olgário Paulo Vogt e Meline de Barros Brum. De acordo com os autores, a escravidão e o tráfico atlântico habituavam ser versados em capítulos cujo conteúdo basicamente tratava da expansão ultramarina portuguesa. O livro referenciado, segundo Vogt e Brum, se caracterizava pela adoção de um método respaldado na organização cronológica, à

proporção do íterim correspondente, e na linearidade (VOGT e BRUM, 2016, p.59-60). Portanto, nos dirão os autores que o livro:

[...] não remete os alunos a reflexões mais complexas devido a sua tendência descritiva e informacional dos conteúdos. Os exercícios que são propostos no final dos capítulos são de “complete a frase” ou de “enumere a segunda coluna de acordo com a primeira”. Esses tipos de exercícios são de fixação de conteúdo. Destacam-se, na obra, reproduções de imagens em que o aluno consegue visualizar a presença de negros em determinados contextos históricos. Eles aparecem retratados nos principais capítulos que tratam do Brasil colonial e imperial. A partir daí desaparecem do livro (VOGT e BRUM, 2016, p.60).

Ao analisar outro livro, “História do Brasil: da Colônia à República” (de Elza Nadai e Joana Neves, Editora Saraiva, 1982), os autores puderam constatar que, assim como o primeiro, este adotava a mesma metodologia, preocupação com a narração cronológica e linear dos eventos históricos, contudo, o ator negro se fazia presente apenas “durante a época da escravidão” (VOGT e BRUM, 2016, p.61). Na acepção de Vog e Brum, observa-se que estas obras originalmente produzidas nos anos 1980 sintetizavam o agente negro no nexco coletivo, jamais como sujeito. Ademais, ressaltam, sabendo que, na condição de escravizado, o africano era visto como objeto mercadológico (processo decerto resultante do tráfico transatlântico), “os livros didáticos, dessa forma, reproduzem o discurso historiográfico do período” (VOGT e BRUM, 2016, p.62).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, salientamos que em uma virada pedagógica e conteudista, o ensino de história poderá contemplar aqueles que foram esquecidos pela pedagogia ou pela historiografia. Contemplar a posição do negro ou a do tráfico atlântico importando a própria percepção do sujeito – além da conservadora perspectiva europeia – é dar espaço as gentes antes apagadas da história, ou apenas cumprindo um papel secundário.

Caberá aos professores de história, alinhados com a base nacional comum curricular obrigatória, tratar desses assuntos considerando a posição ou interpretação do negro, e não apenas o ponto de vista europeu. Contemplar a escravidão como um fenômeno global, mas com particularidades regionais, e que isso não signifique que uma

seja melhor que a outra, mas inseridas dentro de um contexto histórico. Walter Benjamin é um dos recursos teóricos possíveis a ser utilizado pelos professores, com o qual a história dos oprimidos, das minorias ou dos subalternizados não será esquecida.

REFERÊNCIAS

BADE, L. H. B.; RICON, L. C. C. Messianismo benjaminiano e sua relação com a educação em história. **RECIMA21** - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, v. 3, p. e331221, 2022.

BITTENCOURT, Circe. História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2022. p.185-204.

BRASIL. Lei N.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Lei N.º 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2022. p.121-138.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, pp. 378-388, set./dez. 2005.

FLORENTINO, Manolo.. Aspectos do tráfico negreiro na África Ocidental (c.1500-c.1800). In: FRAGOSO, João; Gouvêa, Maria de Fátima. (Org.). **O Brasil Colonial 1, 1443-1580**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 229-270.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2021.

MOREIRA, Claudia R. B. S.; VASCONCELOS, José Antonio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. Curitiba: Ibepex, 2007.

RICON, L. C. C. História e Ensino: um ensaio a contrapelo. **Boletim do Tempo Presente**, v. 10, p. 1-9, 2021.

RICON, L. C. C.. Das filosofias positivistas da história à educação histórica conservadora: comte, buckle e durkheim. **Revista Virtual En_Fil** - Encontros com a Filosofia, v. 8, p. 79-92, 2020.

SILVA, Alberto da Costa e. População e Sociedade. História do Brasil Nação 1808-2010. In: SILVA, Alberto da Costa; SCHWARCZ, Lilia Moritz Schwarcz. (Org.). **Crise colonial e independência**. 1808-1830. 1ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. p. 35-74.

VOGT, Olgário Paulo; BRUM, Meline de Barros Brum. Escravidão e Negros em livros didáticos de História. **Aedos**: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFRGS, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 52-74, Ago. 2016.