

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AMANDA DOS SANTOS VIEIRA

**PARA ALÉM DOS GARIBALDIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E
ALUNOS/AS, EM DIÁLOGO COM A LEI 10.639/03**

CRICIÚMA

2022

AMANDA DOS SANTOS VIEIRA

**PARA ALÉM DOS GARIBALDIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E
ALUNOS/AS, EM DIÁLOGO COM A LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

CRICIÚMA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V658p Vieira, Amanda dos Santos.

Para além dos Garibaldis : percepções de professores e alunos/as, em diálogo com a Lei 10.639/03 / Amanda dos Santos Vieira. - 2022.

108 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. História e Cultura Afro-brasileira - Currículos. 3. Laguna (SC) - História. 4. Antirracismo - Laguna (SC). 5. Educação multicultural - Laguna (SC). 6. Relações Étnico-raciais. I. Título.

CDD. 22. ed. 370.117

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

AMANDA DOS SANTOS VIEIRA

**PARA ALÉM DOS GARIBALDIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES
E ALUNOS/AS, SOB O OLHAR DA LEI10.639/03**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de março de 2022.



Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Orientador – UNESC)



Prof. Dr. Julio Cesar da Rosa
(Membro – SED/Criciúma)

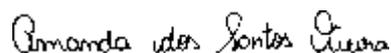


Profa. Dra. Graziela Fatima
Giacomazzo
(Membro – UNESC)

Profa. Dra. Jaqueline Aparecida
Martins Zarbato
(Suplente – UFMS)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Amanda dos Santos Vieira
Mestranda

Aos meus pais, João César Rodrigues Vieira e
Milaine Lopes dos Santos Vieira, por me ensinarem
a nunca desistir dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

É preciso agradecer às pessoas que estiveram comigo durante todo o desenvolvimento da pesquisa e que possibilitaram que eu chegasse até aqui.

Sempre me senti incomodada quando observava os outros agradecendo primeiramente à Deus, porém esse é o primeiro agradecimento que gostaria de fazer. Agradeço a Deus por ter possibilitado que mais esse sonho se realizasse. E aqui, friso que estou agradecendo a um Deus que não é aquele que está atrelado ao domínio de outras populações e que foi utilizado de forma errônea pela igreja católica como justificativa para a escravidão, mas sim aquele que diz sobre amar o próximo.

E aqui, deixo meu agradecimento aos meus pais. Durante a escrita desta pesquisa percebi que o jeito que eles me criaram foi o que possibilitou este momento. Minha mãe, Milaine Lopes dos Santos Vieira, me ensinou a ser apaixonada pelo ato de aprender, conhecer o mundo e não aceitar a primeira resposta como uma verdade absoluta. E meu pai, João César Rodrigues Vieira, me ensinou a ser apaixonada por história e sempre ir atrás das minhas próprias histórias para contar. Vocês me ensinaram que não há limites para os nossos sonhos e que é preciso arriscar para chegar aonde se sonha. Nós três, sempre!

Abro aqui os agradecimentos para as minhas amigas e companheiras de mestrado. Greyce Kelly e Karoline Cipriano. Elas tornaram um momento tão solitário quanto o processo de escrita, um espaço de muito acolhimento e risadas. O mestrado ficou 50% mais fácil só por ter compartilhado ele com vocês.

Greyce Kelly (Storm) sempre foi o equilíbrio da amizade. Enquanto eu estava pensando rápido demais sobre tudo, ela demonstrava maior tranquilidade perante as situações. Greyce tem um dos corações mais bondosos que eu conheci, ela me fez acreditar na bondade do mundo. Somente dona Greyce Kelly para aceitar me acompanhar nas visitas às escolas em Laguna no meio de um semestre. E aqui eu gostaria de incluir a Rose e Seu Alfredo, que juntamente com a Greyce, me acolheram na sua casa durante um ano e que possibilitaram que eu continuasse a pesquisar e trabalhar no ano de 2021. Eu nunca serei capaz de agradecer por tudo que vocês fizeram por mim.

Karoline é definitivamente uma das pessoas mais parecidas comigo que eu conheço. Karol me ensinou – e ensina – muito durante nosso tempo de amizade, ela consegue ler meus pensamentos apenas com um olhar e me faz questionar coisas que eu nunca questionaria. Foi a primeira pessoa que eu vi quando entrei na Pedagogia e eu já sabia que me daria muito bem.

Karol é boa demais para o mundo. E eu sou grata por poder dividir esses seis anos contigo e espero que venham muitos mais.

Gostaria de agradecer as três pessoas que me acompanharam neste processo, mas de uma forma mais tranquila. Lucas, Luiza e Ruan. Os três foram responsáveis pelos momentos de distração quando o mestrado se tornava algo pesado demais. Eu sempre serei grata a vocês por estarem comigo.

E, como uma boa pedagoga, gostaria de agradecer meus professores que fizeram este momento se tornar uma realidade.

Ao professor Alex Sander da Silva, que durante a pesquisa foi meu orientador, mas durante toda minha vida acadêmica foi um ponto de referência e um dos responsáveis por eu estar aqui. Obrigada por ter acreditado em nós quatro. O professor olhou por nós quando ainda nem sabíamos o que era pesquisa e de uma forma natural nos encaminhou até o mestrado, sem que nem a gente percebesse. Obrigada por ter aceitado me orientar e me guiar neste processo tão árduo que é a construção de uma dissertação, mas que se tornou muito mais tranquilo por saber que teria o professor me apoiando.

À professora Fernanda da Silva Lima, que foi a professora orientadora da minha primeira bolsa de pesquisa e me possibilitou participar do desenvolvimento do NEGRA, também foi minha companheira na primeira viagem internacional. Obrigada por me ensinar tanto sobre pesquisa e sobre o mundo, você me possibilitou sonhar e auxiliou que o sonho se tornasse realidade. Seus conselhos me ajudaram a entender muito sobre como ser uma pessoa melhor e como lutar por um mundo melhor. Serei sempre grata.

Ao professor Júlio César da Rosa, que foi meu professor durante o ensino médio e é a terceira vez em que está atrelado a finalização de um ciclo. O professor me ensinou sobre a vida e me preparou para o mundo da pesquisa sem ao menos falar sobre isso. Se hoje eu sei realizar fichamentos e não me contentar com as respostas rasas, foi porque você me ensinou que isso não era o suficiente. Obrigada por acreditar em mim no ensino médio, ensinar que a gente não deve se contentar com o mínimo – e que é preciso se esforçar ao máximo.

À professora Lucy Cristina Ostetto, por ter me incentivado durante todo esse período de graduação e pesquisa. Obrigada por fazer parte deste processo. E aqui gostaria de agradecer as meninas (e meninos) do NEGRA, bem como os professores que compõem o grupo, por me ensinarem tanto e proporcionarem diálogos que auxiliaram no processo de construção desta dissertação. Gostaria de frisar, principalmente, a Fernandinha, por ser minha companheira de pesquisa e de apresentações, obrigada por estar comigo e escutar minhas várias angústias.

E à professora Jaqueline, por ter aceitado compor a banca – tanto de qualificação quanto de defesa – juntamente com os outros professores já citados. As contribuições da professora foram fundamentais para que eu pudesse construir um bom trabalho.

Abro uma exceção aqui para agradecer a Leandro Roque de Oliveira, conhecido como Emicida, por ter embalado as várias noites escrevendo e pesquisando. *AmarElo* – tanto o show e o documentário – foi de extrema importância para me reconectar com meus objetivos.

Por fim, agradeço a UNESCO e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) que possibilitaram que esta pesquisa se tornasse uma realidade por concederem dois anos de bolsa de estudos durante todo o mestrado.

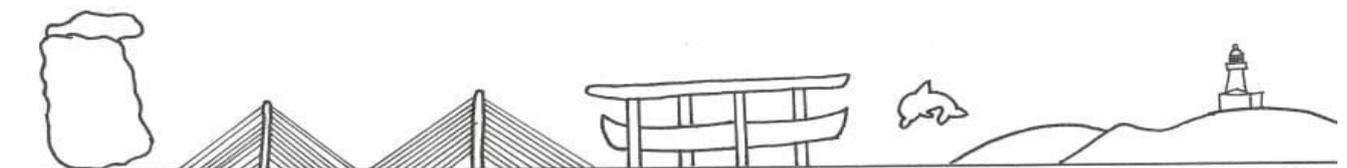
“Tem um velho ditado iorubá que diz:

‘Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje.’

Esse ditado é a melhor forma de resumir o que eu tento fazer. [...]

Todas as nossas chances de consertar os desencontros do passado, moram no agora. Por isso, camaradas, é que é tudo pra ontem.”

Emicida (2020) – *AmarElo*



RESUMO

Saber como professores e alunos estão aprendendo e repassando a história da cidade, bem como lidam com conceitos específicos, possibilita perceber como determinado local está se mobilizando para findar silenciamentos que foram estabelecidos durante todo o período colonial e continuam sendo reforçados. A partir destes pontos, definimos o problema, deste trabalho, desvendar “quais as percepções de professores e alunos/as sobre a história e as vivências da população negra de Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03?”. Como objetivo geral, compreender as percepções de professores e alunos sobre a histórias e as vivências da população negra de Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03. Como objetivos específicos, estabelecemos: i) compreender os conceitos de raça, racismo, negritude, branquitude dentro do contexto do Brasil; ii) Investigar a história de Laguna, voltando seu olhar ao período escravocrata e seus efeitos sobre a realidade da cidade; iii) Reconhecer os percursos das lutas em busca de um educação antirracistas dentro de sala de aula, através das leis e projetos; iv) Analisar como professores e alunos/as contam a história da cidade, partindo da perspectiva de análise da Lei 10.639/03, dentro das suas aulas. Para alcançarmos os objetivos e responder a problemática, estabelecemos uma metodologia com cunho qualitativo, exploratória e de estudo de campo – conjugado com análise de documentos. Sendo assim, realizamos uma pesquisa no ano de 2021, em escolas públicas na cidade de Laguna com alunos e professores de duas turmas concluintes do ensino fundamental anos iniciais. Para a construção do referencial teórico, dialogamos com Mattoso (2017), Rosa (2019), Lima (2010), Quijano (1998;2005), Munanga (1999;2003), Almeida (2018), bem como com os documentos principais da educação, sendo a Base Nacional Comum Curricular (2017) e Diretrizes para uma educação étnico-racial (2013), entre outros autores e documentos que auxiliaram na composição deste trabalho.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Laguna; Relações Étnico-raciais; Educação Antirracista.

ABSTRACT

Knowing how teachers and students are learning and reviewing the history of the city, as well as dealing with specific concepts, makes it possible to perceive how a certain place is mobilizing to end the silences that were established throughout the colonial period and continue to be reinforced. From these points, we define the problem of this work, to unravel “what are the perceptions of teachers and students about the history and experiences of the black population of Laguna, under the gaze of Law 10.639/03?”. As a general objective, to understand the perceptions of teachers and students about the histories and experiences of the black population of Laguna, under the gaze of Law 10.639/03. As specific objectives, we established: i) understand the concepts of race, racism, blackness, whiteness within the context of Brazil; ii) Investigate the history of Laguna, focusing on the slavery period and its effects on the reality of the city; iii) Recognize the paths of anti-racist struggles within the classroom, through laws and projects; iv) Analyze how teachers and students tell the history of the city, from the perspective of analysis of Law 10.639/03, within their classes. In order to achieve the objectives and respond to the problem, we established a methodology with a qualitative, exploratory and field study nature – combined with document analysis. Therefore, we carried out a survey in the year 2021, in public schools in the city of Laguna with students and teachers from two classes completing elementary school early years. For the construction of the theoretical framework, we dialogued with Mattoso (2017), Rosa (2019), Lima (2010), Quijano (1998;2005), Munanga (1999;2003), Almeida (2018), as well as with the main documents of the education, being the National Curricular Common Base (2017) and Guidelines for an ethnic-racial education (2013), among other authors and documents that helped in the composition of this work.

Keywords: Law 10.639/03; Laguna; Ethnic-Racial Relations; Anti-racist Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Cantino	55
Figura 2 – Laguna vista do Hospital.....	57
Figura 3 - Carioca em 1953	61
Figura 4 – Foto do início do século XX, à frente da casa é possível observar os escravizados	62
Figura 5 – Senzala localizada atrás do Pinto Ulysséa	63
Figura 6 – Remanescentes da escravidão e seus descendentes em Laguna.....	67
Figura 7 – Visão de Laguna, no ponto mais alto, a Igreja do Rosário	68
Figura 8 – Explicação código alfanumérico	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Profissões dos escravizados - 1874.....	60
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC Base Nacional Comum Curricular
- CONAE Conferência Nacional de Educação
- CONEB Conferência Nacional da Educação Básica
- FNB Frente Negra Brasileira
- GTI Grupo de Trabalho para a Valorização da População Negra
- IHGSC Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina
- IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- MNU Movimento Negro Unificado
- MUCDR Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
- PNE Plano Nacional de Educação
- PPP Projeto Político Pedagógico
- ONU Organização das Nações Unidas
- SEPPIR Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- SNDH Secretaria Nacional dos Direitos Humanos
- SRUO Sociedade Recreativa União Operária
- TEN Teatro Experimental Negro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DA ESCRAVIDÃO AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: COMO O CONCEITO DE RAÇA E RACISMO SE ESTRUTUROU NO BRASIL?	24
2.1 ESCRAVIDÃO COMO UM PROJETO COLONIAL	25
2.2 TEORIAS POLIGENISTAS E MONOGENISTAS NO BRASIL	32
2.3 LEIS PRÉ-ABOLIÇÃO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	36
2.4 DO MOVIMENTO NEGRO ATÉ A LEI 10.639/03: PERCURSOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	45
3 SEM MATAR O PASSADO: A HISTÓRIA DE LAGUNA EM UMA PERSPECTIVA OUTRA.....	53
3.1 UMA HISTÓRIA QUE SE INICIA (MUITO) ANTES MESMO DOS EUROPEUS.....	54
3.1.1 Para não dizer que não falei dos Garibaldis	57
3.2 OS CAMINHOS DOS ESCRAVIZADOS DENTRO DE LAGUNA.....	59
3.3 ALFORRIAS E LUTA PELA LIBERDADE DOS ESCRAVIZADOS EM LAGUNA ...	64
3.4 SOCIABILIDADE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E UNIÃO.....	68
4 CARTAS DE UMA HISTÓRIA CONTADA: INDO ATÉ LAGUNA EM BUSCA DE REMETENTES	71
4.1 CAMINHOS PARA CHEGAR ATÉ AS CRIANÇAS E AS CARTAS	71
4.2 IDAS E VINDAS PARA LAGUNA.....	73
4.1.1 As escolas escolhidas (ou que nos escolheram?)	76
5 AS CARTAS DAS CRIANÇAS CONTAM O PASSADO E O PRESENTE DE LAGUNA: QUE HISTÓRIAS SÃO ESSAS?	78
5.1 O QUE AS ESCOLAS APRESENTAM COMO OBJETIVOS	79
5.2 A HEROÍNA ANITA GARIBALDI E O DISCURSO DE CIDADE HISTÓRICA.....	81
5.3 OS PERIGOS DO “SOMOS TODOS IGUAIS”: PERSPECTIVA DE UM OLHAR ATENTO	85
5.4 UMA RODA DE CONVERSA BASEADA NAS VIVÊNCIAS SOBRE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL INTERDISCIPLINAR	91
6 CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Ao entrar na Pedagogia, me sentia um pouco deslocada, ouvia minhas colegas comentarem sobre como estar lá – estudando para ser professora – era um sonho e que suas brincadeiras na infância eram associadas a isso. Estas situações me remetiam a Amanda criança, que era apaixonada por escrever e contar histórias, e que isso sempre esteve presente nas minhas vivências. Cresci sendo uma criança e uma adolescente que amava escrever e ler, queria constantemente estar conhecendo e escrevendo sobre algo novo, que nunca se imaginou sendo professora.

Mas sempre há um ponto de virada nas histórias que eu lia, em que tudo muda sem que nem a personagem principal entenda, e eu posso dizer que a minha está muito ligada a um professor de história que tive no ensino médio. O Júlio César da Rosa foi professor de história da minha turma do primeiro até o terceiro ano do ensino médio, tendo uma abordagem totalmente diferente de todos os outros professores da escola, como ele mesmo disse para minha mãe um dia: “Comigo é: ou estuda, ou estuda”. Sendo um dos poucos professores negros da escola, dentro de uma localidade que se orgulhava em dizer que eram descendentes de italianos – um ponto que já me incomodava antes, mas que depois que ele começou a nos contar uma perspectiva diferente da história do mundo e do Brasil me incomodaram mais ainda. Foi a primeira vez que tive contato com os debates de relações étnico-raciais e comecei a compreender como isso intervia e ainda vem intervindo no mundo, a ter contato com a história da população negra para além da escravidão e com ênfase em suas contribuições para o país.

Mas além de todo o conhecimento, de realmente nos preparar para uma vida acadêmica sem ao menos citar que estava fazendo isso, pensar em uma formação de sujeitos realmente críticos e ser o primeiro a trabalhar questões de raça¹ e racismo dentro de sala de aula, Júlio foi o primeiro professor com mestrado que tivemos. Lembro da primeira prova que ele entregou e havia um *MSc.*, antes do seu nome, e isso causou bastante curiosidade e quando eu decidi fazer pedagogia – pois queria seguir o caminho sendo intérprete de LIBRAS – eu

¹ Durante toda a dissertação será utilizado o termo raça, partindo do mesmo conceito que é descrito por Munanga (2003) sendo que o mesmo auxilia no processo de explicar o racismo. Tendo em vista que o termo se baseia na crença de que existem raças superiores e inferiores – partindo do princípio de que a existência de raças biológicas é um fenômeno que ainda se faz presente no imaginário coletivo. Vale ressaltar que usar etnia não modifica o racismo, já que este não precisa mais do conceito de raça para existir. Ele se reformulou baseando-se no conceito de etnia ou identidade cultural, porém as vítimas atualmente são as mesmas do passado e as raças são vistas atualmente como as etnias.

sabia que havia a possibilidade de um dia ser mestre, coisa que antes nunca havia nem sonhado. Júlio mesmo sem saber, possibilitou que sonhasse em um dia ser doutora também.

Durante a graduação, tive professores que me auxiliaram ainda mais no processo de adentrar no debate sobre questões raciais e na área da pesquisa. O primeiro deles foi o professor Alex Sander da Silva, que ainda nas primeiras fases de forma muito natural foi introduzindo eu e minhas amigas nesse mundo da pesquisa e de eventos, juntamente com seu grupo de pesquisa. Que durante várias oportunidades possibilitou conhecer mais sobre esses temas raciais que me trouxeram até aqui.

Ao longo das aulas de Processos Pedagógicos de História, a professora Lucy Cristina Ostetto apresentou as relações raciais juntamente com relações de gênero e partindo de uma perspectiva decolonial, isso fez com que nos aproximássemos bastante e eu me sentisse bastante confortável para questionar e buscar aprender ainda mais sobre estes temas. A ideia de uma história outra, algo que já havia sido apresentado no ensino médio, me chamou tanta atenção que eu busquei cada vez mais me aprofundar neste tema. Em 2017, a professora comentou e me convidou para participar do Grupo de Estudo que ela coordena juntamente com a professora Fernanda da Silva Lima, que – se chamava Grupo de Estudos Direitos Humanos, Relações Etnicorraciais e Feminismos – atualmente se chama NEGRA.

O Núcleo de Estudo em Gênero e Raça (NEGRA/UNESC), se propõe a realizar leituras e debates sobre temas relacionados à raça, gênero, decolonialidade, relações raciais dentro do país, racismo, entre outros temas que se vinculam a direitos humanos. O NEGRA é formado por pessoas de várias áreas – como por exemplo, psicologia, direito, educação, história, entre outras – e que são da graduação e pós-graduação, também pessoas de fora da instituição. Tendo como objetivo realizar diálogos, não apenas voltados para o meio acadêmico, mas que também abranja toda comunidade, para que estes tenham suas vozes escutadas dentro de um ambiente que muitas vezes os silenciou.

É dentro do NEGRA que eu continuo em eterno processo de aprendizado e formação, e é por meio das leituras e diálogos permanentes realizados no núcleo que essa pesquisa tem sua base teórica fortalecida e ampliada. Foi graças ao NEGRA que pude participar de vários eventos e tive a oportunidade de aprender como realizar pesquisa e apresentar as mesmas, me levando até para eventos no exterior para realizar debates sobre temas raciais compreendendo ainda mais como outros lugares debatem e dialogam com estas questões. E ainda mais, me proporcionaram bolsas de pesquisas que me fizeram dedicar mais tempo sobre esse debate que é tão pertinente dentro da minha cabeça: como são as leis na educação e se elas são aplicadas.

E assim, tenho a trajetória de pesquisas que me levaram até aqui. Com a orientação da professora Lucy, desenvolvemos uma pesquisa – com bolsa PIC 170 – com o intuito de compreender quais são as leis e projetos de leis relacionadas a raça e gênero que se fazem presente na área de educação, foi através desta pesquisa que me aprofundei mais na Lei 10.639/03, conheci um pouco da sua trajetória e quais são suas perspectivas dentro da sala de aula.

E ao conhecer o documento da Lei 10.639/03 e todo o seu processo para elaboração e firmamento, o questionamento sobre se essa era ou não aplicada se tornou algo inevitável. Principalmente tendo em vista que a mesma determina que é preciso “[...] incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências.” (BRASIL, 2003). Desta forma, a escola tem como obrigação incluir em seu currículo o estudo das lutas dos negros, a participação dos mesmos na formação da sociedade e suas histórias, para que assim seja possível resgatar sua extrema importância para a narrativa do Brasil. E principalmente, incluir este debate não apenas dentro das aulas de história, mas tornar um tema recorrente e presente na realidade da escola e de sua comunidade, firmando assim uma luta antirracista como pilar da educação.

Porém, no meu Trabalho de Conclusão de Curso é quando esta pesquisa realmente se aprofunda, já que o mesmo toma como objetivo perceber, através das falas das crianças concluintes do fundamental anos iniciais, se a Lei 10.639/03 estava sendo aplicada ou não em uma escola do extremo sul catarinense. Mas, mesmo com a finalização desta pesquisa, a aquietação do coração, que esperava que viesse com a conclusão do TCC, não veio.

Houve então a junção deste anseio, de que forma está estabelecida a inclusão da lei, juntamente com o questionamento da perspectiva histórica encontrada na cidade de Laguna, já que a mesma foi um polo de tráfico negreiro dentro de Santa Catarina, porém a história mais conhecida e comentada avidamente está relacionada a Anita Garibaldi e sua trajetória. Há a necessidade de explicar que toda essa inquietação sobre a história da população negra dentro da cidade de Laguna iniciou a partir do momento em que eu escutava meu pai contando a história da cidade e, toda vez que ele contava sobre existirem locais em que houve escravizados, eu ficava em dúvida se a história era verdadeira ou não. Quando cresci, percebi o quão problemático era o fato de essa parte da história não ser algo que se escutava falar – a não ser nas histórias que meu pai contava –, me questionava se isso era algo escondido ou não. Reforçou-se este questionamento, o fato de que todos os meus familiares, que estudaram – antes do sancionamento da lei 10.639/03 – na cidade de Laguna, quando aprendiam sobre a história da cidade, era associada aos Garibaldis e não tiveram acesso a essa história da

população negra. Sendo assim, algo que aparentou circular mais entre a população de uma forma informal – através de história oral.

Desta forma, este estudo busca-se então compreender como a Laguna conta sua história, se dialoga com a lei e trabalha as vivências da população negra dentro da cidade e de sua história. A necessidade de descolonizar o currículo e como a escola é uma peça importante na luta antirracista são temas debatidos há bastante tempo, o Movimento Negro é um agente primordial e trata destes temas há anos. Porém, quando voltamos nossos olhares para as escolas, sabemos que essa não é uma realidade estabelecida como um todo.

Saber como professores e alunos estão tendo acesso e repassando a história da cidade, bem como lidam com conceitos específicos, é uma forma de analisar de que modo determinado local está se mobilizando para findar silenciamentos que foram estabelecidos durante todo o período colonial e que seguem sendo reforçados. Trazer o ponto de vista das crianças e professores é colocar o enfoque sobre aqueles que são peças fundamentais de toda essa educação que deve lutar contra as desigualdades diariamente e que devem ser vistos como agentes de transformação.

A necessidade de descolonizar o currículo e como a escola é uma peça importante na luta antirracista são temas debatidos a bastante tempo, o Movimento Negro² é um agente primordial e trata destes temas a anos. Porém, quando voltamos nossos olhares para as escolas, sabemos que essa não é uma realidade estabelecida para um todo.

Em busca de compreender quais eram os aprofundamentos realizados por outros pesquisadores no mesmo sentido que esta pesquisa, foram realizadas buscas dentro da plataforma “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”. Para que fosse possível chegar a resultados mais próximos do que se buscava, utilizou-se as seguintes palavras-chaves: Lei 10639/03; Representações; História negra; Professores e alunos. Em seu primeiro estágio de busca, no qual foi utilizado apenas as duas primeiras palavras-chaves, foram

² Nilma Lino Gomes (2012) traz que “Se a lógica do pensamento abissal é tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses Outros é conquistar o seu lugar de existência.” Apontando isto como uma das características dos movimentos negros perante as questões étnico-raciais no Brasil. E que quando trazem esses debates para o enfoque público e questionando sobre as políticas públicas e a necessidade da superação das desigualdades sociais, buscam ressignificar raça, tornando emancipador e não inferiorizante. Santos (1994) apresenta uma conceituação mais ampla, em que o movimento negro seria um conjunto de ações tanto política, antirracistas, quanto de movimentos literários, religiosos e artísticos criada pela população negra no Brasil, com o objetivo de enfrentar e se libertar do racismo. Santos (1994) discorre sobre os movimentos negros. Para ele, são um conjunto de movimentações para mobilização política, de movimentos artísticos, religiosos, literários, protesto antirracista, que foram fundadas pelos sujeitos negros no Brasil como forma de se libertar e lutar contra o racismo. São exemplo deles: ligadas a religião (como terreiros), recreativas (como os clubes negros), assistenciais (como confrarias), artísticas (teatro, poesia, grupo de dança), políticas (como organizações do movimento negro e ONGs que buscam as promoções da igualdade étnico-racial).

encontrados 49 resultados, entre eles foi selecionado a dissertação intitulada “Lei 10.639/03: O que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?” de Rubia Caroline Janz.

No segundo estágio de busca, em que se utilizou os termos restantes, foram encontrados 126 resultados, no qual dois se aproximavam mais da problemática a ser abordada nesta pesquisa, sendo eles “Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil” de Simone Calil Ramos Campos e “Lugares de memória das culturas negras em Bragança Pará: experiências com o ensino de história” de Tomé Montanaro Ferreira da Silva.

A dissertação intitulada “Lei 10.639/03: O que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?” (JANZ, 2016) é o resultado de sua pesquisa para o mestrado em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2016. O problema desta pesquisa foi “O que os alunos do 1º ano do Ensino Médio sabem sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Que representações eles constroem acerca do continente africano, das culturas e dos seus povos?” (JANZ, 2016, p.23), buscando assim compreender se o ensino de história vem cumprindo aquilo que foi pré-definido perante a Lei 10.639/03. Para alcançar tal resposta, utilizou-se de um questionário semiestruturado aplicado com alunos do 1º ano do Ensino Médio – no ano de 2015 – e em quatro escolas diferentes, duas públicas e duas particulares, para esse critério foi analisado que os mesmos já haviam concluído o ensino fundamental e assim já teriam estudado a história como um todo.

Após a aplicação dos questionários, as análises dos dados levaram a perceber que “as mudanças que podem ser notadas estão centradas mais na abordagem epistemológica do que no conteúdo” (JANZ, 2016, p.197), porém também é visível que quando o assunto é representação sobre o continente africano a visão negativa ainda se faz presente. Foi observado também que o número de avanços sobre as questões que se relacionam à colonização/descolonização dentro do currículo é mais perceptível dentro das escolas públicas, mostrando que estão mais próximas de atingir o que se propõe na Lei. A pesquisadora deixa claro que não está responsabilizando os professores pela efetivação ou não da Lei, mas que eles fazem parte daqueles que podem modificar essa realidade e que devem se esforçar para isso. Reforça, por fim, a importância de dialogar com os alunos quanto a questão são essas temáticas, já que a maioria das pesquisas coloca o enfoque sobre a perspectiva dos professores.

A segunda pesquisa, intitulada “Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil” (CAMPOS, 2009), foi

desenvolvida como resultado do seu mestrado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte no ano de 2009. Segundo a própria autora, a pesquisa buscou investigar “[...] quais são as representações sociais de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil?” (CAMPOS, 2009, p.25).

Para alcançar esta resposta, a coleta de dados foi realizada com quatro turmas do 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Central de Belo Horizonte, utilizando o formato de construir uma história partindo de imagens anteriormente apresentadas e analisadas, assim como um questionário para compreender melhor o contexto socioeconômico e cultural dos alunos e por fim, entrevistas com o professor de história destas turmas, para que fosse possível compreender a realidade escolar. Os alunos escolhiam 10 imagens de 38 entregue a eles, logo após deveria construir uma história sobre escravidão no Brasil. As imagens representavam vários âmbitos da vida durante a escravidão, não se prendendo apenas ao processo em si, como por exemplo, imagens de manifestações culturais.

A pesquisa demonstra a necessidade de se repensar as práticas dos professores, para que haja uma formação de um cidadão crítico, que estes coloquem em cheque as representações que são apresentadas desde cedo aos alunos de forma problematizadora. Reforça que há a necessidade de uma formação histórica e pedagógica renovada para com os professores, para que eles estejam aptos a isso. Ao fim da pesquisa e análise de dados, observou-se que os alunos ainda mantêm uma visão vitimizadora dos escravizados e que poucos alunos conseguem ter uma visão mais crítica sobre a vivência dos mesmos.

Por fim, a pesquisa intitulada “Lugares de Memória das Culturas Negras em Bragança-Pará: experiências com o ensino de História” (SILVA, 2019) se apresenta como resultado da pesquisa de mestrado realizado na Universidade Federal do Pará, no ano de 2019. Se definiu como objetivo principal da pesquisa “[...] perscrutar os lugares de memória das culturas negras em Bragança, no Estado do Pará, a partir de experiências no ensino de história com alunos do ensino fundamental.” (SILVA, 2019, p.9).

Para a realização da pesquisa, foi selecionada uma turma do sétimo ano do ensino fundamental da cidade de Bragança, sendo realizada no formato de pesquisa-ação dividida em etapas: primeira realização de um questionário em sala de aula e depois uma visita aos lugares predeterminados para que fosse possível criar uma correlação entre os conhecimentos que os alunos já tinham (sobre a cultura negra) e os lugares que estão atrelados a essa cultura. Este segundo método foi utilizado, pois segundo a autora “[...] o ensino em outros espaços com objetivo de possibilitar aos alunos um aprendizado histórico em lugares que fazem parte de seus cotidianos, mas que estão silenciados do currículo formal.” (SILVA, 2019, p.9).

A pesquisa além de revelar lugares dentro da cidade que auxiliavam a contar a história da população negra e sua cultura, mostrou a importância de isto ser explorado no ensino de história, para que auxilie no processo de assimilação que a cidade é marcada por diversos pontos que tiveram seu desenvolvimento durante o período de escravidão e até hoje. Com a finalização da pesquisa, foi possível observar uma mudança no ponto de vista dos alunos sobre a participação da população negra dentro da história, saindo da visão de serem apenas subalternos para a posição daqueles que também escreveram suas próprias histórias.

As dissertações lidas apresentam metodologias não tão comuns, porém que demonstraram eficiência no processo de se chegar à resposta de suas problemáticas. Todas utilizando a Lei 10.639/03 como ponto de partida para repensar a educação e até mesmo a análise de se a mesma está sendo cumprida juntamente com o que está previsto nos documentos de apoio. Por fim, podemos dizer que todas as pesquisas buscam analisar se a educação está trabalhando no processo de formação de um cidadão crítico e que compreenda a população negra em um papel ativo dentro da formação da sociedade e não como apenas mãos-de-obra escravizadas.

A partir de todos estes pontos, definimos nosso problema como “quais as percepções de professores e alunos/as sobre a história e as vivências da população negra em Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03?”. Sendo o objetivo geral, desta forma, compreender as percepções de professores e alunos sobre a histórias e as vivências da população negra de Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03. Como objetivos específicos, compreender os conceitos de raça, racismo, negritude, branquitude dentro do contexto do Brasil; Investigar a história de Laguna, voltando seu olhar ao período escravocrata e seus efeitos sobre a realidade da cidade; Reconhecer os percursos das lutas em busca de um educação antirracistas dentro de sala de aula, através das leis e projetos; Analisar como professores e alunos/as contam a história da cidade, partindo da perspectiva de análise da Lei 10.639/03, dentro das suas aulas.

Durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, objetivamos desenvolver leituras, fichamentos e discussões sobre temas como: Raça, racismo, negritude, branquitude dentro do contexto do Brasil; Sobre a história de Laguna dentro do período escravocrata; Percursos da luta antirracistas dentro da sala de aula, através da análise de leis e projetos aprovados relacionados a esse tema. A pesquisa foi realizada com duas turmas concluintes do ensino fundamental anos iniciais – com total de 31 alunos –, no ano de 2021, e suas duas professoras de escolas públicas na cidade de Laguna, tendo em vista que buscamos perceber e compreender como os alunos e professoras contam a história da cidade dando enfoque para as vivências da população negra. Para a coleta de dados, utilizamos a produção de cartas pelos

alunos com o objetivo de que os mesmos dissertassem sobre a história da cidade, sendo solicitado que trouxessem as vivências da população negra dentro da história. É importante frisar que essa atividade foi desenvolvida sobre a supervisão da professora da turma, fazendo com que a pesquisadora não tenha tido contato direto com as crianças, principalmente pela situação pandêmica causada pelo covid-19. Como segundo estágio da pesquisa, realizamos uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa, com objetivo de compreender se as relações étnico-raciais e os objetivos desta pesquisa se fazem presente dentro dos documentos oficiais, quais são os objetivos da escola e quais são os sujeitos que pretendem formar. Por fim, realizamos uma pesquisa através de um formulário, na plataforma *Google Forms*, com professoras e diretor que estiveram envolvidos no processo de aplicação da carta. É a partir desta metodologia que pretendeu-se compreender as percepções de professores e alunos sobre a história e as vivências da população negra de Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03.

A estrutura deste trabalho é dividida em quatro capítulos, sendo o primeiro intitulado “Da escravidão ao Mito da Democracia Racial: como o conceito de raça e racismo se estruturou no Brasil?”, apresentando quatro seções. Estas seções são: Escravidão como um projeto colonial; Teorias poligenistas e monogenistas no Brasil; Leis pré-abolição e o mito da democracia racial; Do Movimento Negro até a Lei 10.639/03: Percursos de uma educação antirracista. Desta forma, o objetivo deste capítulo é traçar todo o trajeto desde o início do processo de colonização, até os dias atuais com anos de luta do Movimento Negro, chegando até a Lei 10.639/03. Também como o sistema de inferiorização/classificação dos sujeitos em raças entre superiores (europeus/brancos) e inferiores (negros, indígenas, asiáticos...) foi uma metodologia para justificar o processo de colonização.

Aponta-se sobre as teorias poligenistas e monogenistas, sendo exemplos dela o Racismo Científico e Darwinismo Social, tratando assim sobre como a ciência foi utilizada para validar estas teorias. Dialoga-se sobre a escravidão – e todo o sistema escravocrata –, depois todas as ações de resistência dos escravizados, como por exemplo os Quilombos. Traçando um caminho desde o pós-abolição³, percorrendo o embranquecimento e eugenia até

³ Rios e Mattos (2004) apresentam que até próximo de 1990, o enfoque no pós-abolição estava voltado para a marginalização dos libertos, focando sobre as perspectivas econômicas e políticas. Reforçando, por conseguinte, que “Com a abolição do cativeiro, os escravos pareciam ter saído das senzalas e da história, substituídos pela chegada em massa de imigrantes europeus.” (RIOS; MATTOS, 2004, p.170). E neste ponto os modernos estudos do pós-abolição se destacam: pensavam qual a visão de liberdade para os libertos, quais seus projetos, como significavam e pensavam sua libertação, que finalmente poderiam viver. Outro fator que diferencia das pesquisas até agora definidas seria o fato de compreender que esta liberdade foi vivida e compreendida de forma diferente por cada sujeito liberto, principalmente por isso depender do local que viviam, a metodologia de vivência que

se chegar ao mito da democracia racial. Por fim, apresenta-se os Movimentos Negros – com seus percursos formativos, objetivos e metodologias de luta contra o racismo –, chegando até a Lei 10.639/03. Esse capítulo dialoga com autores como Kabengele Munanga, Fernanda Lima De Souza, Aníbal Quijano, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lia Vainer SCHUCMAN, Nilma Lino Gomes, Sales Augusto Dos Santos, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, entre outros.

O segundo capítulo se denomina “Sem matar o passado: a história de Laguna em uma perspectiva outra”, sendo separado em três seções. Intituladas “A história que se inicia (muito) antes mesmo dos europeus”, com uma subseção denominada “Para não dizer que não falei do Garibaldi”; “Os caminhos dos escravizados dentro de Laguna”; “Alforrias e luta pela liberdade dos escravizados em Laguna”; Sociabilidade como forma de resistência e união.”. A discussão base desse capítulo é contar a história da cidade de Laguna, porém não dando o enfoque maior sobre a parte que está interligada aos Garibaldis, mas sim aquela parte da história que muitas vezes se encontra silenciada. A primeira seção, buscou desenvolver sobre como se iniciou a história na cidade de Laguna, para isso voltamos a 4.500 anos a.C. e dialogamos sobre como ocorreu a presença dos sambaquis dentro desse território. Logo após, há um avanço no tempo até o momento em que as populações indígenas tornam aquele lugar o seu lar, demonstrando como viviam e resistiram, até a chegada dos europeus. Contando com uma subseção que relata brevemente sobre Anita e Giuseppe Garibaldi e toda sua trajetória, especificando sobre como a forma de contar a história do casal influenciou para a formação da visão de heróis. Para isso, dialogamos com autores como Cadorin e Cadorin (2013), Reis (1996), Rohde (2017) e Bitencourt (2016).

A segunda seção vem a trazer um maior enfoque sobre como os escravizados chegaram em Laguna e suas vivências dentro da cidade. Perpassamos por alguns dos processos de alforria que aconteciam na cidade, desde aqueles que eram libertos pelos próprios senhores quanto aqueles que necessitavam juntar um dinheiro para que fosse possível essa libertação. Para contextualizar a história da população negra, conversamos com autores como Dall’Alba (1976), Scheffer (2021), Pedro (1988), Ulysséa (1946) e Rosa (2005).

Por fim, a seção quatro traça um caminho sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, Sociedade Recreativa União Operária e Clube Literário Cruz e Sousa e a importância

usavam, quais eram suas relações e formas de resistências. Compreendendo que no pós-abolição há “novos cidadãos”, é preciso então “perceber em que medida o evoluir das sociedades que atravessaram este processo foi também moldado pelas ações dos próprios libertos.” (RIOS; MATTOS, 2004, p.191)

desses movimentos não apenas como locais de festa, mas também de sociabilidade e resistência da população negra. Bem como o processo de invisibilidade e silenciamento de uma história, no caso da Igreja do Rosário. Desta forma, dialogamos com Rosa (2005), Scheffer (2021), Rosa (2019) e Sayão (2015).

O terceiro capítulo denominado “Indo até Laguna em busca de remetentes” apresenta todo o caminho percorrido para desenvolver a pesquisa, desde os contatos com a escola, professores e alunos, até o diálogo com funcionários públicos da cidade em busca de informações sobre a história da mesma. Desta forma, sendo dividido em duas seções “Métodos para chegar até as cartas” e “Idas e vindas de Laguna”, contando com uma subseção denominadas “As escolas selecionadas (ou que nos escolheram?). Primeiramente, tratamos os processos metodológicos utilizados para que se tornasse possível alcançar os objetivos pré-definidos, dialogando com Prodanov e Freitar (2013), Gil (2002) e Pinheiro (2010). Logo após, tratamos sobre o processo que possibilitou que a coleta de dados acontecesse, estruturada como um relato pessoal. Por fim, apresentamos as duas escolas nas quais as coletas de dados foram realizadas, através de informações obtidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições.

Por fim, o último capítulo “As cartas das crianças contam o passado e o presente de laguna” apresenta as cartas confeccionadas pelas crianças, juntamente com a pesquisa realizada com os professores/diretores e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Sendo dividido em quatro seções, denominadas: “O que as escolas apresentam como objetivos”; “A heroína Anita Garibaldi e o discurso de cidade histórica”; “Os perigos do ‘somos todos iguais’ em uma cidade preconceituosa; e por fim, “Uma roda de conversa baseada nas vivências para uma educação étnico-racial interdisciplinar”. No primeiro momento, descrevemos como as escolas se apresentam dentro dos seus Projetos Políticos Pedagógicos e quais sujeitos pretendem formar. Depois, partimos para a compreensão dos temas centrais apresentados pelas crianças dentro de suas cartas. A categoria inicial, e um dos que mais se apresenta na escrita das crianças, seria “A heroína Anita Garibaldi e o discurso de cidade histórica”, com enfoque na história dos Garibaldis e como a Laguna tem sua imagem de cidade monumento/histórica reforçada pelos documentos e seus moradores. Dialogamos com Bitencourt (2016), Cadorin e Cadorin (2013), Bento (1976), Rosa (2005), Sayão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

O segundo tema seria a “Os perigos do ‘Somos todos iguais’ em uma cidade preconceituosa”, em que se volta para os embates das relações étnico-raciais, discursos que reforçam o mito da democracia racial, assim como diálogos que trazem a compreensão da

cidade de Laguna como um ambiente preconceituoso, dialogando com Lima (2010), Almeida (2018), Munanga (1999) e (2003), Carneiro (2002), Salles (2006) e Savazzoni (2015). Por fim, apresentamos “Uma roda de conversa baseada nas vivências” tendo como enfoque os dados obtidos através das entrevistas com os professores e o diretor. Adentramos neste momento em uma análise baseada em documentos centrais da educação e das Diretrizes Curriculares para uma educação étnico-racial. Relacionamos as falas da professora e do diretor com a BNCC (2017), Freire e Shor (1986) e Diretrizes Curriculares (2013b). Ao final, se apresenta as considerações finais, bem como as compreensões sobre a pesquisa e as contribuições para a temática.

2 DA ESCRAVIDÃO AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL: COMO O CONCEITO DE RAÇA E RACISMO SE ESTRUTUROU NO BRASIL?

Neste capítulo temos como objetivamos tratar sobre como a escravidão se estruturou no Brasil e qual foi o caminho para se chegar até a visão de uma democracia racial no país. Para isso, dividimos este capítulo em três seções. Na primeira seção tratamos sobre como ocorreu a expansão marítima, traçando um caminho até o momento em que se tem a chegada ao Brasil. Pontuamos também como a visão de superioridade europeia, bem como a iniciação do processo de classificação entre superiores (europeus) e inferiores (negros⁴, indígenas, asiáticos...) foi utilizada como justificativa para o processo de colonização. Por fim, aborda todo o processo de escravidão, desde seu início até como eram suas vivências dentro do sistema escravocrata.

Desta forma, na segunda seção dialogamos sobre como se estruturaram as teorias raciais no Brasil, também como o conceito de raça foi utilizado para que fosse possível a validação da escravidão e de outros tipos de domínio. Apontamos sobre as teorias poligenistas e monogenistas, sendo exemplos dela o Racismo Científico e Darwinismo Social. Tratamos também como a ciência foi utilizada para validar estas teorias, por exemplo com a medição dos crânios para justificar a inferioridade da população negra.

Na seção três traçamos o caminho desde o início dos movimentos abolicionistas até a chegada da abolição e da institucionalização da visão de democracia racial. Para tanto, dialogamos sobre as ações de resistência dos escravizados – como as fugas e os quilombos, trazendo o exemplo do Quilombo de Palmares e como o mesmo era visto como uma afronta a todo o sistema escravocrata e ao Império, já que demonstrava a resistência dos negros sobre essas duas instituições. Após, apresentamos o trajeto desde a assinatura da Lei Eusébio de Queiroz até a assinatura da Lei Áurea, tendo como objetivo demonstrar que todo esse processo não foi um ato de bondade da Princesa Isabel e dos seus aliados. Iniciamos uma discussão sobre como foi o pós-abolição, o embranquecimento e a eugenia viraram bandeiras defendidas até se chegar ao mito da democracia racial.

⁴ Utilizaremos o termo negro durante toda a escrita, dialogando com o que Rocha (2010) apresenta, já que o termo negro ganhou relevância ao ser visto como uma classificação dos grupos étnico-raciais originários da África. Porém, com os preconceitos sobre a terminologia que se utilizou ao longo dos tempos, vem dificultando a aplicação certa do termo. Assim, os movimentos sociais negros, em suas lutas, se esforçaram para recontar toda a história da população negra no Brasil, para assim superar toda a visão pejorativa sob o termo –ressignificando a palavra “negro” e seu conceito. Desta forma, negro é usado como pertencente a origens africanas e não como um sinônimo de escravo.

Por fim, na seção quatro apresentamos todos os Movimentos Negros, seus percursos formativos, quais eram seus objetivos e metodologias utilizadas para a redução das desigualdades e lutas antirracistas. Também se traçamos todo o percurso até a Lei 10.639/03, passando pela Conferência de Durban e o Plano Nacional para a aplicação da Lei.

2.1 ESCRAVIDÃO COMO UM PROJETO COLONIAL

Ao se tratar sobre as expansões marítimas, principalmente as portuguesas, é preciso compreender os motivos que levaram os mesmos a realizarem estas expedições. Boxer (2002) aponta que as razões estão ligadas a uma mistura entre questões religiosas, econômicas, políticas e estratégicas. Vale ressaltar que com o final da Idade Média, os portugueses passaram por momentos de escassez de recursos básicos, tendo em vista que os mesmos tinham dificuldade no processo de plantio. Afinal, seus solos não eram favoráveis, por serem rochosos e íngremes, chuvas não eram algo regular e o comércio interno não tinha condições adequadas para ocorrer. Deve-se frisar também que a população do país era bem reduzida, dificultando assim a economia.

Outro ponto foi o grande interesse pelas especiarias já que tinham uma expressiva importância para a Europa, o que é o demonstrativo de como esses alimentos se tornaram raros dentro do continente europeu. Na Idade Média, os mesmos eram utilizados para a conservação e tempero de alimentos – principalmente de carne bovina – que naturalmente tinha um tempo de conservação insuficiente (FAUSTO, 2013). As questões religiosas, além de serem apontadas como motivo para toda esta movimentação nos mares, eram também uma forma de justificar as atitudes que os mesmos tinham com os povos que anunciavam como “descobertos”. O ouro, as especiarias e os escravizados eram apresentados como o resultado de um “bem maior” que foi realizado por Portugal: levar fé e introduzir no cristianismo aqueles que eram vistos como infiéis e pagãos (RUCQUOI, 1995).

E isso de levar conhecimento e religião para os povos que eram “descobertos”, nasce da visão de que os europeus ocupavam um local de superioridade dentro destas relações. Essa ideia segura de que estavam acima das outras populações, deu liberdade aos europeus para realizar projetos de domínio de outras civilizações (LIAUZU, 1992). Utilizando-se de justificativas, que tinham até mesmos reforços de argumentos bíblicos e com a desculpa de salvar a todos, os colonizadores buscavam fazer aquilo que classificavam como civilizar os povos que detinham religiões, mentalidade, comportamentos, costumes diferentes e até

mesmo estranho perante o seu ponto de vista (SILVA, 2007). Iniciou-se então um processo de evidenciar os conhecimentos que pertenciam aos colonizadores e, para que isso fosse possível, silenciou-se as vivências e conhecimentos daqueles que eram colonizados. Sendo então, elas algo natural, não poderiam ser questionadas (QUIJANO, 2007). Quijano (2005, p.111) completa ainda que

[...] um, a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder.

A Europa, desta forma, ao se colocar no papel de civilizadora e estabelecer assim esse novo padrão de poder, também concentrou em si a hegemonia de controle de toda a cultura, conhecimento, subjetividade. (QUIJANO, 2005) A expansão marítima portuguesa teve como seu primeiro marco a conquista de Ceuta, localizada no continente africano, no ano de 1415. Durante o século XV, começaram a se estabelecer fortes feitorias em Marrocos, na Senegâmbia e no golfo da Guiné. Porém, só iniciam o processo de colonização dessas terras próximo a 1420. As primeiras colônias a serem realizadas foram as das ilhas atlânticas. É em 1487 que Bartolomeu Dias entra pela primeira vez no Oceano Índico, mas é Vasco da Gama que descobre uma nova rota para chegar até a Índia, nos anos de 1490. Essa rota possibilita então uma nova forma de se ligar o continente asiático e europeu (BETHENCOURT; CURTO, 2010).

Vasco da Gama, ao encontrar a nova rota para as Índias, demorou em torno de um ano para todo esse processo de viagem (1497-1498), entre as especiarias desejadas, havia a pimenta e gengibre da Costa do Malabar e outras especiarias em outras regiões. Vasco da Gama acreditava que a população que havia encontrado eram cristãos, mas praticavam uma forma diferente de cristianismo – vale ressaltar que a Índia já era hinduísta. É após esta primeira viagem, que se estabelece um comércio regular entre o continente europeu e o Oriente, utilizando-se da nova rota descoberta. Sendo as especiarias mais importante, sob o olhar dos europeus: a pimenta, o gengibre, cardamomo e a canela (GARCIA, 1999).

Em 12 de outubro de 1492, Colombo juntamente a sua expedição espanhola chegam a uma pequena ilha, que acreditam ser um território parte da Ásia. Esse ato fez com que se quebrasse antigas concepções, que ainda eram vigentes naquela época, em que havia apenas a tríade continental conhecida (até então): Europa, Ásia e África (KLOCK; FLECK, 2014). Colombo difunde, de forma fantasiosa, sobre aquilo que veio a visualizar no Novo Mundo e

sobre os sujeitos que lá viviam, porém é Américo Vespúcio o primeiro a afirmar que aquele novo lugar que havia sido encontrado era na verdade um continente, ao invés de uma ilha. E é em sua homenagem, que Martin Waldseemüller, nomeia o continente de América (KLOCK; FLECK, 2014).

No entanto, com essa chegada até este novo continente houve então o requerimento, pelo rei de Portugal da soberania sob estas – até então – ilhas, já que estas se encontravam no sul da fronteira que foi acordada através do Tratado de Alcáçovas-Toledo (1479-1480). Segundo este Tratado, pertencia a Portugal todas as terras que fossem “descobertas” ao sul do paralelo mais meridional do arquipélago das Canárias, ficando para Castela – neste caso, Espanha – o que ficasse ao norte desta linha. Para que houvesse então uma solução a este problema gerado pós-chegada as América, houve várias negociações, propostas e ameaças. Castela propõe que as negociações se reiniciem do zero e com a ajuda papal, acordasse uma nova linha divisória. Firmasse então o Tratado de Tordesilhas, em junho de 1494, no qual tudo que estivesse posicionado a 370 léguas de Cabo Verde pertenceria a Espanha (FONSECA, 1994).

Garcia (1999) aponta que, em 1500, Dom Manuel enviou para a Índia uma segunda armada, nomeando assim Pedro Álvares Cabral como capitão-mor. Sendo esta, formada por treze navios e em torno de 1500 homens. Porém, em vez de chegar nas terras pertencentes a Índia, chegou ao Brasil, ao qual Cabral denominou como Terra de Vera Cruz. Pouco tempo depois, o nome foi substituído por Brasil, graças a existência do pau-brasil – que assim foi chamado pela sua cor avermelhada/de brasa. Os povos que foram os primeiros a passarem pelo processo de encontro com os portugueses, viviam na região da baía Cabrália, sendo comunidades que tinham como atividades baseadas nas raízes de mandioca. Os portugueses, ao se depararem com essa realidade, consideravam que esses povos precisavam ser “civilizados” (PRŠA, 2019).

Nas três primeiras décadas do século XVI, o Brasil não era visto como algo de muita importância por Portugal, já que todas as atenções estavam voltadas para Ásia. Porém, da mesma forma houve contratação de pessoas para que explorassem o território (GARCIA, 1999). Segundo Bethencourt e Curto (2010), a ameaça gerada pelos franceses, que estavam começando a explorar o território brasileiro, acabou motivando Portugal a iniciar e incentivar um programa de povoamento. Desta forma, é em 1530, que Martim Afonso de Sousa parte com mais cinco navios com o objetivo de povoar outras áreas do Brasil. Houve então a distribuição das terras em capitanias, utilizando-se do modelo já empregado nas ilhas atlânticas no século XV. Cada capitania então teria 50 léguas de litoral, até estender-se pelo

interior. Algumas delas sofreram problemas devido às grandes superfícies distribuídas, também aos ataques de indígenas e franceses, bem como o alto custo da colonização (GARCIA, 1999). Boxer (2002) ainda afirma que os primeiros colonos, não vinham de alta nobreza, eram na verdade membros da classe média e da pequena nobreza. Porém, tinham alguns benefícios como o de fundar 20 cidades, julgar a pena de escravizados e pagão, de autorizarem engenhos de açúcar, entre outros, para o Brasil. Bethencourt e Curto (2010) afirmam que em 1549, chegaram os primeiros jesuítas ao país. Logo em seguida, em 1551, é erguida a primeira diocese brasileira, sendo em Salvador. E no ano de 1562, os jesuítas já haviam convertido mais de 34 mil indígenas e tinham 11 aldeamentos.

O processo em que os indígenas foram expostos pelos jesuítas seria uma das representatividades de como o processo colonial serviu de ferramenta para apagamento de outras culturas, sob a justificativa de levar o cristianismo a todos e juntamente com a ideia de superioridade europeia. Desta forma, os povos que foram dominados e “conquistados” foram posicionados de uma forma natural de inferioridade, assim como seus traços fenotípicos e suas descobertas mentais/culturais (QUIJANO, 2005). Além disso, Quijano (1998, p. 231) afirma que os indígenas “*Fueron llevadas a admitir o simular admitir frente a los dominadores, la condición deshonrosa de su propio imaginario y de su propio y previo universo de subjetividad.*⁵”. Os colonizadores renomearam os povos colonizados e fizeram isso como uma forma de, novamente, negação das identidades e para o desenvolvimento de uma visão negativa de tudo que estivesse relacionado a si. Neste caso, em vez de Maias, Incas, Astecas, entre outros, ficaram conhecidos apenas como índios. A população africana também passou por esse processo, ao ter suas identidades e experiências silenciadas (congas, yorubas, bacongos...) e foram chamados todos de negros (QUIJANO, 1998).

Naqueles locais que denominaram colônia, se esforçaram para desnortear os habitantes que já estavam lá quando os mesmos chegaram, se utilizando de duas técnicas: o extermínio físico ou por meio da educação que era oferecida – e assim introduziram a instituição denominada escola (SILVA, 2007). Segundo Rodney (1981), através do processo de ocupar terras e explorar riquezas, os colonizadores tentaram transformar os povos, bem como suas culturas, em constructos europeus.

Paiva (2000) traz que os indígenas não tinham ídolos ou deuses, mas tinham ritos, bem como suas santidades e em homenagem a eles realizavam rituais de canto, danças e comidas. Os portugueses chegaram e trouxeram suas inúmeras formas de devoções e doutrinas que

⁵ “Foram levados a admitir ou fingir admitir diante dos dominadores, a condição desonrosa de seu próprio imaginário e de si mesmo e universo de subjetividade anterior.” (QUIJANO, 1998, p. 231, **tradução nossa**)

incluíam: casamento, batismo, orações, rezas, santos, água-benta, entre outros. Tudo isso foram ferramentas de invasão, que auxiliaram no processo de evangelização e catequização desses povos. Quanto aos batismos houve vários, sendo mais de doze mil indígenas batizados em oito anos, porém esse rito era visto de formas diferentes por aqueles que estavam envolvidos neles. Para os jesuítas/portugueses era o processo de abandonar os costumes bárbaros e assim aceitar os cristãos. Já os indígenas identificavam o batismo como uma porta de acesso para a sociedade portuguesa. Após este procedimento, esse sujeito recebia um novo nome – sendo ele um nome português em homenagem a aqueles tidos como importantes –, e a partir desse momento, esses sujeitos deixam de pertencer a grupos inomináveis na língua cristã.

Conforme Bethencourt e Curto (2010) a partir do século XVI, os fazendeiros, em busca de mão-de-obra barata, escravizaram indígenas nas fazendas de açúcar, porém os jesuítas iniciaram um processo de proteção a esses povos e assim acabaram entrando em conflito com os colonos. Outro fato é que os indígenas resistiram bastante ao trabalho escravo e não tinham muita resistência perante as doenças dos europeus. Já que a demanda de pessoas para trabalhar só aumentava, começou então o tráfico da população africana para que sustentassem, através do trabalho escravo para as colônias. Vale frisar que os jesuítas não foram contrários a escravidão da população africana.

Durante o império colonial, a sua base econômica se estabelece em dois pontos: o trabalho forçado, neste caso o escravo, e o comércio destes escravizados que também auxiliou a financiar outras atividades econômicas e comerciais (BETHENCOURT; CURTO, 2010). Boxer (2002) ainda aponta que após 1442, foi o tráfico de escravizados que financiou o processo de viagens e as famosas explorações portuguesas. Porém, quando surge essa demanda de trabalhadores nas Américas, os primeiros chegam às colônias espanholas – que eram vendidos através dos portugueses. Logo, começou uma disputa entre os próprios europeus para o domínio por esse comércio, tendo em vista que eram extremamente lucrativas para os mesmos. Estimasse que até 1600, no mínimo 275 mil africanos atravessaram o Atlântico sobre o sistema de escravidão.

Especificamente Portugal, começou a desenvolver mais o comércio de escravizados a partir de 1442, neste início atacaram acampamentos no litoral do Saara e capturavam os africanos escolhendo aqueles que lhe pareciam mais vulnerável – sendo família ou aldeias indefesas, ou negociavam aqueles que eram escravizados de guerras com etnias rivais. Essas pessoas eram trazidas ao Brasil de acordo com o aumento da demanda de mão-de-obra, traziam escravizados da Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. (BOXER, 2013).

Boxer (2013) ainda acrescenta que a igreja também teve sua colaboração dentro deste processo, usavam textos católicos da Bíblia para justificar o processo de escravidão, traziam assim os africanos como “descendentes de Caim” e que deveriam ser condenados a punição que seria de servir aos outros. As bulas papais, que autorizaram a expansão, davam também permissão de escravizar aqueles que fossem pagãos. Para que fosse possível sustentar todos os gastos gerados pela Igreja, a mesma necessitava de algo que gerasse bastante lucro e esta foi a função do tráfico de escravizados, sendo assim os objetivos dos colonizadores eram levados pela lógica do lucro e do capital (PRŠA, 2019). Outro ponto é que as colônias americanas nasceram e eram sustentadas através do trabalho dos povos escravizados, ministros de Portugal apontavam que caso o comércio fosse abolido, os impérios americanos deixariam de ser viáveis economicamente (BOXER, 2013).

Entre os períodos de 1502 e 1860 se calcula que mais de 9 milhões de africanos tenham chegado até as Américas, sendo que o Brasil foi o local para qual a maioria foi encaminhado. Dentro dos negreiros, os africanos estavam expostos a vários tipos de riscos e correndo perigo de morte a todo momento. Durante o período a bordo, qualquer tipo de movimento é vigiado. Após atravessar o oceano, sofrer vários traumas psíquicos enquanto era mantido preso dentro de um navio, acaba desembarcando – mais perto da morte do que da vida – em uma terra totalmente desconhecida. Foi separado de seus parentes, amigos, obrigado a deixar tudo para trás enquanto é acorrentado e arrastado para o desconhecido (MATOSSO, 2017).

Chegando no seu limite de fome, antes de ser apresentado ao seu comprador, passa por um processo para melhorar seu estado físico, principalmente que a saúde e aparência são pontos que possibilitavam uma melhor venda. Aplicavam óleo de palma em todo corpo como forma de esconder doenças, tinha os dentes e gengiva sendo escovado com raízes e era obrigado a realizar exercícios para aumentar flexibilidade e atrofia muscular. Havia duas formas de venda: o africano era trazido ao Brasil por um traficante, sendo vendido por um terceiro que fez o financiamento e organização da importação; ou podendo ser importado diretamente pelos proprietários de terra (MATOSSO, 2017). Estes eram os formatos mais conhecidos antes do tráfico ser considerado ilegal⁶.

⁶ Se torna necessário apontar quais foram os percursos para tornar ilegal o tráfico de africanos – que será devolvido mais a frente também. No ano de 1831, o Brasil promulga sua primeira lei proibindo o tráfico de africanos escravizados. Esta lei ficou conhecida como “Lei Feijó” e apresenta como seu primeiro artigo que: “Todos os escravos, que entrarem no território ou portos do Brasil, vindos de fora, ficam livres” (BRASIL, 1831). A lei demonstra as pressões da coroa britânica sofrida pelo governo brasileiro, sendo que o primeiro dizia que para reconhecer a independência brasileira, era necessário o fim do tráfico negreiro (GRAHAM, 2003). Essa

Sem a força de trabalho dos escravizados a estrutura econômica do Brasil não seria possível. Segundo Nascimento (1978, p.43) “Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca.”. A primeira atividade que foi significativa para colônia portuguesa seria as plantações de cana-de-açúcar (NASCIMENTO, 1978). Mattoso (2017) aponta que apenas plantar e colher não era o suficiente, era necessário transformar em açúcar e é assim que começam a existir os complexos agroindustriais chamados engenhos. Os escravizados observavam todas as metodologias de trabalho mudarem, porém o sistema de dominação e controle sobre seus serviços se mantinham intactos. Mesmo mudando do açúcar para o café, algodão e outros produtos, ainda era a mão de obra escravizada que preservava a roda da economia girando.

Porém, não era apenas dentro das colheitas que os escravizados trabalhavam, nas cidades eles ocupavam várias posições. Muitos eram alugados por seus senhores para que fossem trabalhar para outras pessoas, sendo pintores, marinheiros, carregadores, por exemplo. Os escravizados urbanos tinham maior liberdade, pois circulavam na rua, estabeleciam vínculos com homens livres, sendo menos prisioneiros que aqueles que trabalhavam no meio rural, porém sempre sobre a vigia dos senhores. Os escravizados domésticos gozavam desse mesmo “privilégio”. Muitas vezes acabavam se tornando indispensáveis para seus senhores, alguns chegavam até mesmo a ir para rua vender doces e gerando um lucro suplementar (MATTOSO, 2017).

Este “arrancar” do africano de dentro do seu convívio para que fosse separado de seus familiares/amigos, sendo uma metodologia com objetivo de torná-lo uma coisa, objeto e principalmente modelável para todos os domínios e formas de poder que eram utilizados como base da escravidão. E cabe aqui frisar que duas metodologias foram usadas para tentar domesticar os escravizados: religião e polícia. O primeiro contava com uma forte organização

lei visava, não preocupações humanitárias, mas sim que o Brasil demonstrasse seu empenho na supressão do comércio de escravizados e por mais que a lei fosse promulgada, ela nunca realmente foi executada (GURGEL, 2004). Sendo assim, seus legisladores nunca objetivaram que ela se tornasse uma prática, criou-se então uma “lei para inglês ver”, sendo apenas formalidade (CARVALHO, 2002). Não demorou muito para que se tornasse notório que a Lei Feijó não era uma realidade, a partir disso a Inglaterra promulga a Lei Bill Aberdeen, no ano de 1845. Autorizava assim as comissões anglo-brasileiras a julgarem os navios brasileiros de tráfico de africanos e, caso fossem condenados, poderiam ser tanto demolidos quanto utilizados pela marinha inglesa (ESCOSTEGUY FILHO, 2008). A Inglaterra “[...] tomou para si a ação de varrer do Atlântico os tumbeiros que insistiam, com bastante sede, no comércio ilegal” (ESCOSTEGUY FILHO, 2008, p. 31). Diante destas medidas, dos violentos ataques ingleses e com objetivo de finalizar as ações destes nas costas brasileiras, o governo brasileiro vê a necessidade de aplicar medidas anti-tráfico também. Assinando assim, no ano de 1850, a Lei Eusébio de Queirós, novamente não tendo um objetivo filantrópico, mas sim “sendo que os interesses internos e os cálculos de política externa possuíram um papel largamente mais relevante.” (SANTOS, 2013) e acaba promulgando o combate ao tráfico de escravizados de forma clandestina.

policial, porém o segundo se fazia valer de várias formas. Muitos africanos eram batizados antes mesmo de deixarem seus países e ao desembarcarem no Brasil esses ritos eram reforçados. (MATTOSO, 2017).

Nascimento (1978, p. 51) traz que “O papel ativo desempenhado pelos missionários cristãos na colonização da África não se satisfaz com a conversão dos ‘infiéis’, mas prosseguiu, efetivo e entusiástico, dando apoio até mesmo à crueldade, ao terror do desumano tráfico negreiro.”. Mattoso (2017, p.114) reforça que “A sociedade escravista conta com o apoio da Igreja para ensinar a seus trabalhadores as virtudes da paciência e da humildade, a resignação e a submissão à ordem estabelecida.”. Sendo assim, a obediência e a visão de que era necessário paciência acima de tudo eram reforçados a todo momento pela igreja e seus representantes, mais uma vez a igreja trabalha no processo de afirmação daqueles que são supostamente superiores e inferiores.

Para compreender como a escravidão se estruturou e conseguiu se manter justificável durante tanto tempo, é preciso assimilar melhor como as teorias raciais tiveram funções primordiais dentro dessas relações de superioridade e inferioridade, criada e mantida pelos europeus durante tempos.

2.2 TEORIAS POLIGENISTAS E MONOGENISTAS NO BRASIL

Compreender de que forma o conceito de raça se estruturou na realidade do Brasil e como o mesmo é utilizado para justificar toda a estrutura racial, mantida a todo custo no país, é um passo necessário para entender toda a trajetória até a Lei 10.639/03 e a luta por uma educação antirracista. É preciso ressaltar, como afirmam Felipe e Teruya (2018), que o conceito raça, e sua existência, é algo bem variante durante todo o percurso da história e foi utilizado de acordo com os interesses da sociedade.

Munanga (2003) apresenta que o conceito de raça teve base no italiano *razza*, que deriva da palavra *ratio* em latim, que tem como significado categoria/espécie. Este termo foi utilizado primeiramente pela Zoologia e Botânica para categorizar espécies de animais e vegetais, para classificar em raças ou classes. Durante o Latim medieval, a concepção foi utilizada para determinar descendência, pessoas com ancestral em comum e características físicas semelhantes. Porém, no século XVI-XVII, o conceito de raça foi utilizado para questões sociais na França durante esse período, já que as pessoas eram classificadas como Francos e Gauleses, no qual os primeiros se consideravam diferentes, com sangue “puro” e automaticamente com maiores aptidões naturais para realizar atividades, como por exemplo

administrar. Munanga (2003, p.1) acrescenta que “Percebe-se como os conceitos de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe).”

Em vista disso, o autor aponta que classificar é um ato humano. Classificação é um elemento que ajuda no processo de instrumentalizar o pensamento e é para isso que o conceito de raça deveria ter sido usado, porém acabou caindo como justificativa para um processo de hierarquização. No século XVIII, a cor da pele foi colocada com um critério para dividir as raças, sendo estabelecidas três – que resistem até o atual momento, de forma errônea, dentro do aspecto social – sendo elas: raça negra, branca e amarela. No século XIX, outras características foram utilizadas para aperfeiçoar estas classificações como forma do nariz, queixo, crânio e ângulo facial (MUNANGA, 2003). Após avanços na ciência, estudiosos chegaram à conclusão de que o conceito raça não é uma questão biológica. Porém, acaba sendo utilizada e validada – erroneamente – de forma sociológica. Mas, desde o princípio, utilizaram para realizar uma hierarquização, estabelecendo aqueles que eram superiores – brancos/europeus – e inferiores – outras raças, principalmente negros (MUNANGA, 2003).

Nos tempos atuais, raça está totalmente distante de questões biológicas. Sendo então, uma ideologia e como tal trabalha para esconder todas as relações de poder e dominação de uma população sobre outra. E esse conceito de raça varia de acordo com a estrutura global na qual se encontra e relações de poder que interferem sobre ela, sendo assim os conceitos do que seria negro/branco/mestiço podem variar de acordo com o país/continente no qual são empregados; “Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico.” (MUNANGA, 2003, p.6).

Desta forma, “raça” em todo seu aspecto político, biológico e cultural serviu como um método de hierarquizar as diferenças presentes nas pessoas. Hierarquizar colocando sempre a população branca como superior em relação aos negros e mestiços. Essa visão de superioridade foi um mecanismo utilizado pelos países europeus para que ampliassem seus domínios e estabelecessem a colonização a outros países, que dentro dessa classificação eram considerados inferiores (LIMA, 2010). Quijano (2007) aponta que o processo de classificar as populações entre “europeu” (dominantes) e “não-europeus” (inferiores) foi algo que iniciou na América e foi importado mundialmente. Ampliando este panorama, Quijano (2005, p.111) diz que essa foi uma forma de implementar a ideia de que “[...] às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder.”. É preciso então, compreender como todos esses processos interferiram na realidade da sociedade e como

deixou marcas que são sentidas até hoje. Assimilar então que, “[...] o poder que consiste em fazer viver alguns é o mesmo que deixa morrer muitos outros.” (SCHUCMAN, 2012, p.35).

As teorias raciais não chegaram ao Brasil sem objetivo, apesar de tardiamente, em que instituições trabalhavam como reprodutoras do formato do domínio colonial. Intelectuais das Faculdades de Direito e Medicina de São Paulo, Bahia, Recife e Rio de Janeiro e aqueles que estavam presente nos IHGB de seus respectivos Estados, começaram a repensar a identidade nacional partindo dos conceitos de raça. Os modelos de pensamento importados através destas instituições de ciência, eram ferramenta de reconhecimento das diferenças e afirmação dessa suposta inferioridade. Os textos e autores que eram traduzidos passavam por uma escolha e trazer esse pensamento racial europeu para o Brasil não foi ato do acaso, foi introduzido de forma esquematizada e como forma de manter e respaldar hierarquias sociais já existentes. Porém, ao mesmo tempo que aplicar estas visões trazia uma sensação de maior aproximação com o lado europeu, uma esperança de alcançar aquilo que era tido como progresso e civilização e explicando o porquê do atraso do país perante o mundo ocidental, ele também auxiliava a justificar as perspectivas de inferioridade que eram apresentadas (SCHWARCZ, 1993).

Boa parte das teorias se dividiam entre duas visões: poligenista e monogenistas. Segundo Schwarcz (1993), as visões monogenistas mantinham o padrão das escrituras bíblicas, ao qual acreditava que a humanidade era una. Porém, essa origem homogênea garantiria um desenvolvimento com atraso, podendo ser maior ou menor, mas de forma similar. Podia se pensar a humanidade com algo semelhante a um gradiente, tendo pontos mais pertos do Éden – sendo assim, mais perfeitos – e ia sofrendo degenerações até chegar ao menos perfeito, porém sem se pensar, primeiramente, em uma única percepção de evolução.

Já a visão poligenista, de acordo com Schwarcz (1993), aponta que haveria vários centros de criação e desta forma possibilitaria as diferenças raciais. Essa versão permitia o maior fortalecimento da compreensão biológica quanto aos comportamentos humanos, que então começaram a serem vistos como resultados de leis biológicas e naturais. Teorias passaram então a medir a capacidade humana de acordo com o tamanho do cérebro dos diferentes povos, por exemplo. Arendt (1973, p.77) aponta que o poligenismo colocou fim não somente “às leis naturais que previam um elo entre os homens de todos os povos, como à igualdade, à comunicação e à troca”.

Entre as teorias que foram importadas e que se aproximam das teses monogenistas, há o Darwinismo Social, e para que seja possível compreender esse conceito é preciso relembrar Charles Darwin e sua tese do evolucionismo. Darwin publicou em 1859 “A origem das

espécies” que veio a ser uma revolução dentro do campo científico, fazendo cair por terra a tese do criacionismo. Os estudiosos do Darwinismo Social se basearam no conceito de evolução e seleção natural para desenvolverem sua teoria. Desta forma, a ideia dessa seleção natural se relacionou com as teses monogenistas, de que então todos os seres humanos têm a mesma origem e vão evoluindo seguindo o ambiente em que estão, se adaptando a ele e caminhando de primitivo para civilizados (HOFBAUER, 2006).

Schwarcz (1993) aponta que o Darwinismo Social traz então a diferença entre as raças e sua hierarquia como algo natural. Reforçava a ideia de que as raças humanas estavam em constante evolução, sendo algo que era tido como “aperfeiçoamento”, destruindo aos poucos a ideia de que a humanidade era una. Segundo a autora ainda, “Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso.” (SCHWARCZ, 1993, p.25).

O Racismo Científico, que também foi importado para o Brasil, se apresenta como uma teoria que se aproxima das teses poligenistas, sendo uma das mais reproduzidas e que ainda se mantém dentro do inconsciente de todo o país. A teoria se baseia em que os aspectos físicos teriam relação direta com as competências intelectuais e psicológicas, que seriam coletivas e presentes para cada indivíduo, buscando justificar apenas sobre os indivíduos, mas também sobre toda a comunidade que está sendo constituída por determinada raça (WIEVIORKA, 1946). E vale ressaltar que, segundo Wieviorka (1946), a justificativa do porquê dessa classificação das raças foi alterada durante o tempo de propagação do racismo científico. No início, tudo se baseia nas características físicas (como formato do nariz, coloração da pele, estilo do cabelo e outras questões).

Depois houve um maior foco sobre o esqueleto e principalmente o crânio, sendo então a craniometria que se baseava em medir os crânios humanos e foi utilizado pelo médico Samuel Morton para comprovar que os brancos faziam parte da raça mais inteligente e os negros seriam extremamente inferiores, segundo Kolbert (2018). Um exemplo dessa classificação do crânio, seria que o crânio alongado – nomeado de dolicocefalo – era apontado como traço dos brancos “nórdicos”, já o crânio arredondado – chamado de braquicefalo – era atributo físico dos negros e amarelos. Porém, por volta de 1912, Franz Boas começou a observar que nos Estados Unidos que o crânio dos descendentes de imigrantes não-brancos, que deveriam ser considerados braquicefalos, começaram a ter tendência de seu crânio alongar. O que demonstrou que o formato do crânio não era referente aos fatores raciais, mas sim dependente da influência do meio (MUNANGA, 2003).

Almeida (2018) aponta que o racismo é sempre algo estrutural, desta forma se faz presente em todos os âmbitos, sendo então uma manifestação comum na sociedade. Desta forma, “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.” (ALMEIDA, 2018, p. 15). O autor traz que é preciso compreender que o racismo não é algo presente somente nas relações individuais e de poder de um indivíduo de uma raça sobre o outro, mas sim na dimensão de grupo, presente de forma institucional. Portanto, o racismo é um componente básico das relações sociais, desta forma comportamentos dos indivíduos e processos institucionais derivam de uma realidade em que o racismo é uma regra. É preciso então que as instituições e indivíduos tratem de forma ativa as desigualdades raciais para que não reproduzam práticas que já são vistas como normais perante a sociedade (ALMEIDA, 2018).

Por fim, é preciso lembrar que, como afirma Lima (2010, p.89), as teorias raciais estabeleceram uma “[...] suposta diferença de habilidades e capacidades, isso tudo envolvendo os aspectos morais, psicológicos e cognitivos. [...] essa suposta diferença [...] ensejou-se a explicação plausível à época de que determinadas raças eram mais desenvolvidas que outras.”.

2.3 LEIS PRÉ-ABOLIÇÃO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

É importante que se compreenda a Abolição não como um ato de benevolência daqueles que estavam no poder, mas sim resultado de luta e resistência dos africanos livres, libertos, ex-escravizados e seus aliados. Ações estas que em muitos momentos chegaram a custar a vida daqueles que se opunham ao sistema escravocrata, que era tão bem estruturado e se apresentava como a base econômica da sociedade.

Menezes (2009) apresenta que a luta dos escravizados teve início desde os primeiros momentos do cativeiro. Para evitar isso, havia esforços realizados por aqueles que estavam no comando de todo esse processo de escravização, como por exemplo a divisão dos sujeitos pertencentes da mesma tribo ou etnia, ações essas que prejudicavam a comunicação – já que havia línguas diferentes. Desta forma, a restrição de mobilidade, estas formas de silenciamento e juntamente com as ameaças físicas e de castigos, foram utilizados para que evitasse ao máximo rebeliões e fugas.

No primeiro século, durante o processo de colonização portuguesa no Brasil, já havia informações sobre quilombos, sendo estes lugares em que viviam negros que fugiam e assim se iniciou um sistema de agrupamento social (MENEZES, 2009). Viviam da pesca e da

colheita, mas também cultivavam milho, batatas-doces, feijões, cana e milho. Não criavam bois, porém havia várias galinhas e frangos aos arredores das suas cabanas. Moravam lá pedreiros, caldeireiros, poteiros, tecelões e havia algumas relações comerciais entre Palmares e os portugueses e holandeses (MATTOSO, 2017).

Os quilombos podiam ser algo temporário ou permanente, grandes ou pequenos, sendo isolados ou até mesmo próximos de outras áreas populacionais. Dentro destes ambientes, os africanos lidavam com suas diferenças, acabavam criando laços de solidariedade e recriavam culturas (REIS, 1996). Para que houvesse a repressão desses povos se apresenta um novo sujeito dentro da história, o Capitão-do-Mato, que tinha como função buscar e apreender escravizados fugitivos, bem como aprisionar e executar caso houvesse resistência (MENEZES, 2009).

Entre os quilombos que existiram, houve Palmares, que se localizava na Serra da Barriga – atualmente estado de Alagoas – local em que viviam negros, mestiços e indígenas. Essa população resistiu à repressão tanto de portugueses quanto holandeses – no período que estes dominavam a região referente a Pernambuco – por volta de 70 anos. Repressão essa gerada com o objetivo de passar um exemplo para os outros negros, bem como pela segurança de todo o Estado colonial e da instituição escravocrata (MENEZES, 2009). Durante o período de 1670 e 1680, a população que estava alojada em Palmares eram vistas pelas autoridades como “holandeses de outra cor”, pela ameaça que representavam para a ordem colonial portuguesa (MARQUESES, 2006).

Houve mais de 18 expedições tanto holandesas quanto portuguesas com o objetivo de dominar Palmares, para que não servissem de exemplo para os outros (MATTOSO, 2017). Em 23 de janeiro de 1694, os bandeirantes iniciaram um ataque para as defesas restantes de Zumbi, o qual era o “general de armas” do quilombo – este havia sido criado fora do quilombo por um padre, mas não demorou muito para se mostrar como um perito nas guerrilhas. Juntamente com os seus guerreiros, Zumbi ainda conseguiu resistir por cerca de duas semanas, mas não conseguiram segurar diante dos armamentos pesados dos atacantes. Algumas pessoas conseguiram fugir, incluindo Zumbi, porém não durou muito tempo. Desta forma, no dia 20 de novembro de 1695, o grande herói de Palmares foi morto em uma emboscada – e teve sua cabeça exposta em um poste para servir de exemplo (MARIN, 2003). Toda a resistência dos quilombos e como estes se estruturavam era a demonstração de como o sistema escravagista tinha suas falhas e estava começando a ruir através destas resistências.

O Brasil sai da situação de colônia para se tornar um país independente, sendo estruturado através de um Estado unitário, um forte poder executivo e um limitado

parlamento. Porém, a escravidão segue sendo mantida. No ano de 1826, o governo imperial assina um tratado para o fim do tráfico de escravizados, juntamente com a Inglaterra, o qual não é levado muito a risca. Em 1831, é aprovada a Lei Evaristo de Moraes que declara que todos os negros que ingressem no território nacional serão livres. Porém, essa lei também foi burlada a ponto de haver desavenças entre Inglaterra e o Brasil. O tráfico era para ter acabado neste momento, porém até meados da década de cinquenta são encontradas notícias de contrabando de escravizados que se fazem presentes em leis de orçamento (MENEZES, 2009).

Após várias intrigas entre Inglaterra e Brasil, com esta até mesmo invadindo o território brasileiro para resgatar navios negreiros, em 1850 é assinada a Lei Eusébio de Queiroz (MENEZES, 2009). A mesma promulga, entre outras coisas, que

Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriaes do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos.

Aquellas que não tiverem escravos a bordo, nem os houverem proximamente desembarcado, porém que se encontrarem com os signaes de se empregarem no trafico de escravos, serão igualmente apprehendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos.

Art. 2º O Governo Imperial marcará em Regulamento os signaes que devem constituir a presumpção legal do destino das embarcações ao trafico de escravos.

Art. 3º São autores do crime de importação, ou de tentativa dessa importação o dono, o capitão ou mestre, o piloto e o contramestre da embarcação, e o sobrecarga. São complices a equipagem, e os que coadjuvarem o desembarque de escravos no territorio brasileiro, ou que concorrerem para os occultar ao conhecimento da Autoridade, ou para os subtrahir á apprehensão no mar, ou em acto de desembarque, sendo perseguido. [...]

Art. 6º Todos os escravos que forem apprehendidos serão reexportados por conta para os portos donde tiverem vindo, ou para qualquer outro ponto fóra do Imperio, que mais conveniente parecer ao Governo; e em quanto essa reexportação se não verificar, serão empregados em trabalho debaixo da tutela do Governo, não sendo em caso algum concedidos os seus serviços a particulares (BRASIL, 1850).

Desta forma, estabelecendo o combate ao tráfico de escravizados de forma clandestina. As ações para repressão do tráfico que ocorrem de 1850 até 1860 são voltadas mais para a área econômica, criou-se então taxas sobre a transmissão, consignação e venda com taxa dos escravizados. E em 1867, se tem um aumento importante nas taxas anuais sobre os escravizados. Com a proibição do tráfico, o valor dos escravizados sobem absurdamente e começa a nascer a necessidade de cuidar dos mesmos para que vivessem mais, sendo criado até mesmo manuais que ensinassem isso (MENEZES, 2009).

Em 1832, na Bahia, tem a Junta de Alforria e logo após a Sociedade Protetora dos Desvalidos, que tem como objetivo a compra de alforrias. Porém, tudo isso como um movimento escondido, já que os escravizados não podiam ter reservas de dinheiro (BRAGA, 1987). Menezes (2009) aponta que Luís Gama⁷ tentou por uma ação legal, a liberdade dos escravizados que entraram no Brasil após 1831 e aqueles que participaram da Guerra do Paraguai. Em 15 de setembro de 1869, é assinado um decreto que delibera

Art. 1º Todas as vendas de escravos debaixo de pregão e em exposição publica, ficão prohibidas. Os leilões commerciaes de escravos ficão prohibidos, sob pena de nullidade de taes vendas e de multa de 100\$000 a 300\$000, contra o leiloeiro, por cada um escravo que vender em leilão. As praças judiciaes em virtude de execuções por divida, ou de partilha entre herdeiros, serão substituidas por propostas escriptas, que os juizes receberão dos arrematantes por espaço de 30 dias, annunciando os juizes por editaes, contendo os nomes, idades, profissões, avaliações e mais caracteristicos dos escravos que tenham de ser arrematados. Findo aquelle prazo de 30 dias do annuncio judicial, o juiz poderá renovar o annuncio por novo prazo, publicando em audiencia as propostas se forem insignificantes os preços offerecidos, ou se forem impugnados por herdeiros ou credores que requireirão adjudicação por preço maior.

Art. 2º Em todas as vendas de escravos, ou sejam particulares ou judiciaes, é prohibido, sob pena de nullidade, separar o marido da mulher, o filho do pai ou mãe, salvo sendo os filhos maiores de 15 annos [...] (BRASIL, 1869).

Ao finalizar a Guerra do Paraguai, o governo começa o debate sobre a Lei do Ventre Livre que declara os filhos de escravizados que nascem a partir desse momento como livres. A ideia desta é propor uma gradualidade em todo o processo de libertação, respeitar aqueles que detinham os escravizados (agindo através de indenização) e o Estado com o controle sobre todo esse processo, além da libertação também agir sobre a integração destas pessoas na sociedade. É notável a preocupação com a falta de mão-de-obra e com a segurança física dos outros cidadãos, já que os libertos eram vistos como uma ameaça. A lei foi vista como uma tentativa de acabar com o direito de propriedade sobre esses corpos (MENEZES, 2009). Desta forma, a Lei do Ventre Livre promulga que

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou

⁷ Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830 – 1882) foi um filho de uma negra livre, no entanto acabou sendo escravizado quando foi vendido pelo próprio pai (FERREIRA, 2007). Residiu na província de São Paulo, sendo um autodidata em várias áreas, se tornando um jornalista, advogado e poeta. Depois que aprendeu a ler e escrever, confirmou suas visões de ilegalidade da escravidão, após ter vivido anos como escravizado – fugiu para que pudesse ser um homem livre. Durante toda sua vida, se apresentou como um opositor da escravidão, atuando como abolicionista, libertando mais de quinhentos escravizados (GAMA, 2005).

de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor [...] (BRASIL, 1871).

A Lei não apresenta a questão da educação das crianças que fossem libertas, porém traz a questão que a partir dos 8 anos até os 21, esse sujeito deveria prestar serviços para o senhor da sua mãe como forma de retribuir. Vale frisar que a lei foi altamente burlada, como por exemplo a demora em regularizar, no ato de aumentar a idade daqueles que entraram no país após 1831 ou até mesmo registrar os recém-nascidos como se tivessem nascido antes da promulgação da lei, fazendo com que eles continuassem escravizados. É preciso salientar que nenhuma das crianças conseguiram ser libertas, já que quando a abolição foi assinada, eles tinham entre 16 e 17 anos (MENEZES, 2009).

Se inicia então um movimento popular a favor da Abolição, sendo utilizados três vias: 1) Parlamentar/legal; 2) Campanhas Populares – sendo por edições de jornais, as Sociedades Abolicionistas, Encontros, Conferências, entre outros, com o objetivo de manter o debate vivo e recolher dinheiro para pagar as alforrias; 3) E a ação direta, sendo pelas fugas dos escravizados e a libertação através de alforrias pagas. Porém, é fora do Parlamento que o movimento cresce cada vez mais. Em 1882, acontece uma revolta dos escravizados em São Paulo. No Ceará, fecham os portos com o objetivo de impedir o tráfico de sujeitos escravizados para o Sul, no ano de 1880 (MENEZES, 2009).

Em 1885, se promulga a Lei do Sexagenários, que estabelece que “Serão isentos de prestação de serviços os escravizados de 60 a 65 annos que não tiverem sido arrolados.” (BRASIL, 1885). A ideia seria uma gradualidade na finalização da escravidão, sendo que seus relatores esperavam que em 14 annos não teria mais escravidão, já que ao se aproximar da idade limite havia uma desvalorização dos escravizados e a cada anno haveria uma redução do valor em 5% no valor de cada sujeito. Porém, ao contrário do que era esperado, a lei não é bem aceita pelos abolicionistas. Começa então a se debater sobre abolição sem que haja indenização para os senhores, os escravizados começam a realizar fugas em massa – em direção aos quilombolas -, o Exército também inicia o processo de se recusar a perseguir os fugitivos. Houve também a proibição da pena com açoites, já que houve a morte de dois escravizados após receberem um total de 300 açoites. Inicia-se a falar sobre a quebra do sistema escravocrata (MENEZES, 2009).

No ano de 1888, a expectativa sobre o assunto abolição começa a crescer mais ainda. Princesa Isabel está como Regente, Antônio Prado assume o cargo de Ministro da Agricultura e recebe como função elaborar o projeto da Abolição. Este projeto tinha um artigo no qual os que fossem libertos deveriam continuar com os senhores por mais dois anos, como uma retribuição. Ele foi mostrado no dia 8 e sua aprovação acontece dia 13 de maio, sendo tudo realizado em regime de urgência (MENEZES, 2009). Menezes (2009, p. 99) ainda afirma que “Assim, se conclui que a Abolição é o golpe final em uma instituição já decadente. Só premidos pelo movimento popular e pela quase insurreição dos escravizados de S. Paulo é que é aceita a Abolição.”. Desta forma, em 13 de maio de 1888 a Lei Áurea foi assinada, estabelecendo então “Art. 1º: É declarada extinta (sic) desde a data desta lei a escravidão no Brasil (sic). Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.” (BRASIL, 1888). Lima (2010) aponta que o Estado, bem como os senhores e instituições, não se preocuparam com o pós-abolição, sem olhar como seria então as vidas desta população que tinha acabado de ser liberta e em relação aos novos formatos de trabalho. Esses pontos revelam mais ainda como a abolição em si não foi um ato com o objetivo de melhorar as condições de vida da população negra, mas sim satisfazer aquilo que o país e o mundo esperavam.

Após a abolição, de acordo com Lima (2010), as teorias racistas marcaram de forma cruel a vida daqueles que foram libertos, além de serem vistos como inferiores – sendo falsamente comprovado de forma científica –, também eram taxados como “sem preparo”, preguiçosos e vadios. Essa interpretação errônea sobre a população negra dificultou a inserção tanto social como no trabalho, sendo que nenhum tipo de sistema ou programa de inserção dessa população na sociedade. Ao contrário, o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (BRASIL, 1890) foi um exemplo de determinação que fez o processo contrário, segundo a mesma:

DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 399. Deixar de exercer profissão, officio (sic), ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência (sic) e domicilio certo em que habite; prover a subsistência (sic) por meio de ocupação (sic) prohibida (sic) por lei, ou manifestamente ofensiva (sic) da moral e dos bons costumes:

Pena - de prisão cellullar (sic) por quinze a trinta dias. [...]

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios (sic) de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem (sic); andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena - de prisão cellullar (sic) por dous (sic) a seis mezes. (sic)

Paragrapho unico. (sic) E' considerado circumstancia (sic) agravante (sic) pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

É preciso frisar que esta percepção de que todos os libertos trilham um caminho linear esteve bem longe da realidade. Sendo assim, as formas de vivências durante a escravidão e de liberdade formularam diversas formas de inscrição social, tanto antes quanto depois da abolição – o que reflete também a como foi o acesso a cidadania (CUNHA; GOMES, 2007). Isso leva até o fato de que esse processo de se tornar cidadão e ser liberto é diferente para aqueles que se conectam através de amizades, ou de casamentos, ou laços de vizinhança. Rios e Mattos (2004, p. 180) apontam que

A ilusão historiográfica da marginalização e “anomia” dos libertos se fez, em grande parte, porque a maioria deles conseguiu, em poucos anos, recursos sociais suficientes para não mais ser atingida pelo estigma da escravidão, seja negociando condições de trabalho que privilegiavam a utilização do trabalho familiar nas antigas fazendas ou nas novas áreas de expansão – contra as pretensões de manter uma organização coletivizada do trabalho no eito dos últimos senhores –, ou ainda procurando situar-se como produtores independentes em áreas de subsistência

Quando se trata de prestação de serviço, os libertos utilizavam suas vivências dentro dos cativeiros como parâmetros para o que seria justo e aceitável dentro desta relação patrão/empregado, estabelecendo condições que não fossem compatíveis com estas condições antigas. E é neste ponto em que os ex-escravizados rejeitassem práticas que fossem reproduções das antigas – presentes no período da escravidão – e que trouxessem um controle sobre suas vidas. Isso fez com que os ex-senhores considerassem que essa recusa dos libertos de se submeterem às metodologias utilizadas anteriormente – como longas jornadas – seria uma representatividade de vadiagem, porém para os libertos isso seria a criação de novas possibilidades de subsistência tanto dentro quanto fora dos engenhos (FILHO, 2006).

Ao se observar as táticas de conquistar a cidadania, após a abolição, houve a necessidade de regularizar formalmente as relações familiares, reforçando o poder paterno e a construção da imagem positiva – boa reputação – do trabalhador. Os casamentos foram de extrema importância dentro deste processo, já que eram vistos como um elemento básico para conquistar os direitos civis (de ir e vir, construir uma família e de integridade física). Outro fator seria a procura por registrar as crianças, com o objetivo de regularizar e documentar, suas situações familiares e os recém libertos. Todas essas atitudes estão ligadas a construção de uma imagem positiva – reputação – tanto do sujeito como de sua família (RIOS; MATTOS, 2004).

Essa sobrevivência e luta pela cidadania perpassa pela sociabilidade, segundo Wissenbach (1998, p.238), “da mesma forma que o comer, a moradia, difícil e custosa, era

resolvida mediante arranjos de coabitação, em geral determinados por relações afetivas ou fraternais.”. Sendo assim, locais como vizinhanças, famílias, clubes e terreiros eram locais de organização, vivências e lutas pela cidadania. Rolnik (1997) traz que o terreiro não era apenas um local de culto e prática rituais, mas sim também um local de resistência e residência, podendo ser permanente ou não, para vários membros da comunidade.

Schwarcz (1993) aponta que no final do século de XVIII, o Brasil era visto como um caso excepcional e único de uma extrema miscigenação racial. Essa mestiçagem foi apontada como um motivo para explicar o atraso existente no país e era considerado como um ponto principal para que fosse possível compreender o destino da nação. Uma gama de autores poligenistas, apontavam que os filhos destas mestiçagens herdariam apenas aquelas características que eram tidas como ruins, colocando como uma forma de degeneração da população.

Na ânsia de resolver a miscigenação e a ideia de que quanto mais miscigenado mais prejudicado seria o futuro da nação, há então dois outros conceitos: a eugenia e o embranquecimento. A eugenia se tornou vigorosa a partir de 1880, sendo transformada em movimento social e científico que trazia consigo uma nova visão sobre as questões de hereditariedade. Neste caso, a eugenia buscava definir nascimentos desejáveis/controlados, também promovia casamentos de determinados grupos e principalmente desencorajando casamentos de outros grupos que eram considerados nocivos para a sociedade (SCHWARCZ, 1993).

Guimarães (1999) traz o embranquecimento como um processo desenvolvido graças ao orgulho nacional que estava ferido, já que o país era rodeado por dúvidas sobre seu gênio industrial, civilizatório e econômico. Foi, primeiramente, uma forma de lidar com a sensação de inferioridade racial/cultural, trazido pelo racismo científico e graças ao determinismo geográfico. Lima (2010, p.110) explica que “o projeto de branqueamento do país foi implementado através do investimento no imigracionismo, antes mesmo do fim da escravidão.”. Além disso, a autora traz que o branqueamento foi indicado como uma forma de tornar o Brasil em uma nação branca-europeia, para isso a mestiçagem foi vista como uma forma de embranquecer a população por alguns cientistas.

Essa teoria se baseava na perspectiva de que quando há a miscigenação entre um branco e um negro, nasce um sujeito mais embranquecido, sendo então uma forma natural de embranquecer o país. Skidmore (1993) apresenta que a população negra começou a ser menos numerosa que a população branca, por questões como taxa de natalidade que era aparentemente menor, também doenças e desorganizações sociais. Porém, a ideia era de que

essa miscigenação estava produzindo de forma natural uma população mais clara, já que o gene da população branca era mais forte – resquícios de pensamentos eugênicos – e porque havia uma tendência que as pessoas escolhessem parceiros sexuais mais claros. Vale ressaltar que apesar de todas essas teorias e metodologias para tornar o Brasil um país visto como branco-europeu, de acordo com IBGE (2016) a população negra e parda do Brasil, em 2015, era maior que a branca, formando 54% da população residente.

A perspectiva na qual mestiçagem era algo ruim começa a modificar a partir de 1930, se materializando nas obras de Gilberto Freyre, tendo em vista que seus textos faziam elogios à mestiçagem brasileira. Principalmente no texto *Casa-grande & Senzala*, que teve ampla difusão no meio acadêmico, no qual o autor trata sobre como a mestiçagem contribuiu para uma relação harmoniosa entre as diferentes raças existentes na sociedade brasileira. Afirmando também que o período da escravidão foi um processo harmonioso e que contribuiu para uma boa convivência entre aqueles grupos que compunham o país (LIMA, 2010).

Bento (2002) aponta que Freyre apresentou a ideia de que as distâncias sociais – relação dominante/dominado – foi modificada pelas relações inter-raciais, levando também a diminuição dos conflitos. Porém, ao apresentar essa visão de conciliação, Freyre nega os preconceitos existentes no país e ainda abre brecha para que se compreenda que a realidade – muitas vezes precária – da população negra e mestiça é de inteira responsabilidade delas mesmas. Schwarcz (1993) afirma que Freyre acreditava na superioridade racial dos brancos, também na ideia da Europa como civilizada e América sendo atrasada. O autor foi um grande responsável pela proliferação da ideia de que a identidade nacional brasileira era formada pelas raças dos negros, dos europeus e indígenas.

Munanga (1999) traz que Freyre exaltou a harmonia entre os sujeitos dos diferentes grupos raciais, isso permitiu que a elite transformasse a visão perante as desigualdades e desta forma, impediu com que os indivíduos não-brancos tivessem consciência dos mecanismos de exclusão pelos quais eles passam. Encobrendo as questões raciais, trazendo a visão de que todos são brasileiros e assim não há diferenças. Cunha Junior (2013) reconhece que o livro não trouxe nenhuma contribuição para a população negra e seu próprio conhecimento, servindo apenas para desqualificar a cultura, apontando um suposto atraso civilizatório da população negra em comparação a branca. Também tirando a força das denúncias que apontavam a sociedade brasileira como racista, trabalhando como uma forma de negar o racismo e sua função no atraso da ascensão social da população negra. Lima (2010) acrescenta que Freyre não usou o termo Democracia Racial, porém tudo que ele escreveu “[...] constituem a essência do famigerado Mito (ou ideologia) da Democracia Racial

Brasileira. Esse mito, ao longo da história do país, vem servindo ao triste papel de favorecer e legitimar a discriminação racial.” (BENTO, 2002, p.21). Guimarães (2009) aponta que foi a partir de Gilberto Freyre e outros autores que o racismo deixou de ser algo explícito.

E essa ideia de Democracia Racial ajuda a manter a visão na qual a escravidão não afetou de nenhuma forma a população negra e que não trouxe benefícios aos brancos. Bento (2002) aponta que o legado para os brancos da escravidão não é um tema que é discutido, principalmente porque a população branca saiu com um saldo positivo depois de explorarem trabalho de determinados grupos durante quatro séculos. Os benefícios gerados não é algo aberto para ser discutido e isso permite com que não seja compensado ou indenizado de alguma forma a população negra. Desta forma, nada se fala sobre a herança que a população branca tem da escravidão e muito menos como a branquitude trabalha para ser guardiã desses privilégios. Sendo assim, a branquitude é “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade.” (BENTO, 2002, p. 5).

É possível explicar a branquitude como uma das peças fundamentais para produzir desigualdades entre brancos e negros, trazer divisões de trabalhos e espaços sociais baseadas em questões raciais que estão tão entranhadas que não são questionadas por nenhum dos lados (SCHUCMAN, 2012). Bento (2002) diz que parece existir algo como um pacto entre os brancos para não se assumirem como parte dessa permanência das desigualdades raciais no país, se assemelhando a um pacto narcísico e que tenta a todo custo tirar dos brancos a responsabilização da manutenção do racismo. Helms (1990) traz que é preciso que haja a aceitação da própria branquitude e de suas interferências em questões políticas, culturais e socioeconômicas de ser uma pessoa branca e compreender como um sujeito racial para que seja possível evoluir para um sujeito com identidade racial branca não-racista.

2.4 DO MOVIMENTO NEGRO ATÉ A LEI 10.639/03: PERCURSOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Não é possível se falar sobre a história/vivências da população negra, sem tratar do Movimento Negro e outros movimentos que foram desenvolvidos durante todo o processo histórico do país. Principalmente quando tratamos da Lei 10.639/03 que é a resposta de anos de luta da população negra. Com as grandes mudanças dentro do processo de modernização – incluindo novas formas de se organizar, mudanças nos valores, transformações no mercado de trabalho, entre outros –, começam a emergir os movimentos de protestos da população negra,

que visavam lutar contra as discriminações sociais (FERNANDES, 1986). Essas organizações tinham várias atribuições e funções, como por exemplo algumas funcionavam como clubes recreativos, entidades com o um cunho mais político ou associações culturais, e em muitos exemplos funcionavam como instâncias educativas, já que de acordo com que aqueles sujeitos participavam destes ambientes, acabavam transformando os mesmos em espaços de educação política (GONÇALVES; SILVA, 2000).

É entre 1750 e 1850, segundo Muller (2013) que as associações religiosas – denominadas irmandades – começam a se espalhar e viver seu auge no Brasil, chegando a ter mais de cem irmandades em todo o país, tendo como participantes e fundadores cativos, forros e livres. Cardoso (2008) traz estes espaços tanto como um local de controle quanto de autonomia, o mesmo apresenta que dentro destes se assimilavam valores coloniais, trabalhando na reprodução de um catolicismo leigo e popular, ao mesmo tempo que serviam como ambiente de sociabilidade e de invenção de liberdade. Os Clubes Negros – que surgem no pós-abolição - também eram locais de construção de alianças, alguns possibilitavam estudos, profissionalização aos seus participantes. Saindo da perspectiva de serem ambientes apenas para dançar e festas, mas se apresentando também como uma forma de se acessar benefícios simbólicos e sociais (ROSA, 2019).

E é em 1926, acontece a criação do Centro Cívico Palmares, que funcionava como uma escola para formar lideranças. E é desse grupo que saí a maioria dos diretores da Frente Negra Brasileira, que quando reproduzem a experiência de educação política é possível observar um amadurecimento quanto aos objetivos de luta. A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada em 1931 e foi considerada uma das grandes organizações da população negra (GONÇALVES; SILVA, 2000). Dentro da FNB, a educação dos negros – independente do sexo – não se resumia somente a escolarização, por mais que este tenha sido um dos motivos que levou a proposta de reforma educacional feita pelos líderes do movimento. É a partir da ideia de que, para se mudar o comportamento da população negra, era necessário que juntamente com a escolarização houvesse uma formação política.

Vale ressaltar que a FNB foi uma grande entidade negra no Brasil, chegando a contar com delegações – algo como filiais – e grupos com bastante semelhanças em vários estados, como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, desta forma transformando o Movimento Negro em um movimento de massa. Mesmo com o fechamento da FNB pela ditadura de Vargas, foi a partir da mesma que seguiu vários debates sobre a educação da população negra dentro do país (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Em 1944, no Rio de Janeiro, é criado o Teatro Experimental do Negro (TEN)⁸, tendo como principal liderança Abdias do Nascimento, tendo como objetivo resgatar os valores da cultura negro-africana que foi negada desde a colônia, que apresentava embutida dentro de todo o seu processo a ideia de inferioridade da população negra. Desta forma, tendo como seu objetivo desenvolver a valorização social da população negra, utilizando assim a educação, arte e cultura. Também trazia consigo a luta contra o racismo, tendo em vista que era no teatro, televisão e sistema educativo que a discriminação racial se demonstrava no formato brasileiro, sendo algo falsamente silencioso (NASCIMENTO, 2004).

Para os outros países, a elite do Brasil passava a perspectiva distorcida da realidade étnica. Se esforçava para se manter como uma sociedade branco-europeia e enquanto isso, abafava/tirava toda a contribuição da população negra, tanto intelectual quanto cultural, se esforçando ao máximo para não perder a imagem de uma nação totalmente europeia (NASCIMENTO, 2004). Sendo assim, “A cultura ‘brasileira’ articulada pela mesma elite eurocentrista invoca da boca para fora a ‘contribuição cultural africana’, enquanto mantém inabalável a premência de sua identificação e aspiração aos valores culturais europeus [...]” (NASCIMENTO, 2004, 221). Ao mesmo tempo que o TEN alfabetizava aqueles que participavam – que eram operários, favelados, empregados domésticos, alguns funcionários públicos – e possibilitava que os mesmos tivessem uma nova atitude, uma nova visão sobre o espaço que ocupavam e quem eles eram (NASCIMENTO, 2004).

De acordo com Santos (2005), os movimentos negros perceberam que os sistemas educacionais brasileiros eram parte do processo de reprodução da discriminação contra a população negra e dessa forma, reivindicaram os seus direitos na declaração do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi realizado pelo TEN, no ano de 1950. Nesse evento, segundo (Nascimento, 1968, p. 293), foi recomendado que “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo”.

No ano de 1978, mais precisamente no dia 18 de junho, é fundado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que foi rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU), um ano depois (PINHO, 2003). Gomes (2012) aponta

⁸ Há a necessidade de pontuar que o TEN se interligava com as políticas nacionalistas e populistas. Por mais que ambos tivessem ampla participação na luta antirracista, suas ideologias muitas vezes se relacionavam aos ideais do branqueamento, negação daquilo que se relacionava a cultura africana e incorporar a população negra aos costumes/valores dos brancos. Desta mesma forma, a FNB era de direita, com conjunturas fascista e incluindo também um grupamento paramilitar, chegavam até mesmo a considerar os imigrantes como concorrentes – dentro do mercado do trabalho - e considerada uma ameaça para a integridade nacional, sendo contra o projeto de imigração. (GUIMARÃES, 2002; LIMA, 2010; HOFBAUER, 2006)

que quando Movimento Negro faz o processo de indagar a história do país e da população negra, inicia o processo de construir novos instrumentos teóricos, analíticos, políticos e ideológicos para contextualizar e se explicar como o racismo se faz presente no país, não sendo apenas uma estrutura de todo o Estado, mas também agindo dentro da vida da vítima. Gomes (2017) completa que o Movimento Negro ressignificou e politizou a ideia de raça, compreendendo a mesma como uma forma de emancipação, não como uma metodologia de regulação conservadora. Carneiro (2002) ao refletir sobre as lutas do Movimentos Negros, aponta que há tempo já denunciavam as diferenças dos direitos e oportunidades dentro da sociedade que prejudicam a população negra até os tempos atuais.

Até a década de 1980, todo o processo de luta do Movimento Negro, quando se fala de educação, estava mais voltada para um discurso universalista. Porém, de acordo com que o movimento foi percebendo que as políticas públicas educacionais – que tinham uma visão universal –, ao serem implementadas não atingiam a população negra, e é a partir deste ponto que as reivindicações começam a tomar um novo rumo. E desde então, as ações afirmativas – algo que não era um tema estranho dentro da militância – começam a emergir como uma forma de demanda real e radical (GOMES, 2017). De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, [s.d.]), “Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente” e ainda acrescenta que o objetivo é “eliminar as desigualdades e segregações.”.

Em 1995, foi realizada a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, na qual os líderes do Movimento Negro foram encontrar o presidente e manifestaram a discriminação racial, todo o racismo enfrentado pela população negra e o descaso com uma educação antirracista (SANTOS, 2005). Conforme Trapp (2011), com o objetivo de suprir as demandas que foram apontadas pelo Movimento Negro, se implementou o Grupo de Trabalho para a Valorização da População Negra (GTI), na Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH), o que acabou criando um maior tensionamento para que as demandas exigidas pelo Movimento Negro entrassem na agenda nacional. Neste mesmo ano, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Trevisan (2013), o presidente assumiu para o mundo que o Brasil era um país racista, no qual a desigualdade racial ainda se fazia presente – indo contra a visão de democracia racial que era reproduzida para o exterior. Foi durante este governo que foi fundado o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996b), com o objetivo de inserir a história dos negros nos livros didáticos, para assim demonstrar a importância da participação dos mesmos no processo de formação da sociedade. Este

programa foi visto como uma metodologia para tentar quebrar o silenciamento sobre a história da população negra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) foi outra representatividade de leis que tinham o objetivo de reforçar que a formação do país teve a participação de outros povos, além dos europeus. Desta forma, as instituições de ensino deveriam incluir – obrigatoriamente – a história dos indígenas, africanos e europeus, dentro do conteúdo de “História do Brasil”.

O ponto alto de toda essa trajetória do Movimento Negro Brasileiro acontece nos anos de 2000, sendo a participação dos mesmos na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, no ano de 2001 (GOMES, 2017). Trapp (2011) comenta que foi no país de Mandela, qual sofreu durante tempo com o apartheid, que foi realizada a reunião de vários governos nacionais, ONU, ONGs e movimentos Sociais para que discutissem temas como xenofobia, intolerância, racismo, entre outros.

Thomaz e Nascimento (2003) demonstram que durante toda a conferência o governo do Brasil se esforçava para apontar avanços no país em busca de superar as injustiças históricas, quando se referiam à escravidão. Porém, os movimentos deixavam claro que havia muito a se percorrer, frisando que o país não tinha políticas públicas com o enfoque nas questões raciais. A Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata (BRASIL, 2001) apontava que:

Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação.

Ao ser o relator do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro assume internacionalmente que há o racismo de forma institucional no país e se compromete a arranjar formas de superar esses pontos, entre elas se utilizar de ações afirmativas tanto na educação quanto no trabalho (GOMES, 2012).

Coube a cada país realizar movimentações e incluir em suas agendas políticas as lutas que foram estabelecidas durante a Conferência. Em resposta a isso, em 2003, o governo brasileiro cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

A mesma é resposta aquilo que foi estabelecido durante o evento, sendo um método de reconhecer a luta do Movimento Negro e outros movimentos que se preocuparam em lutar contra as discriminações raciais. Durante o ano de 2008, a SEPPIR adquiriu o status de ministério (SEPPIR, 2009).

E como resposta a toda luta do Movimento Negro, no ano de 2003 é sancionada a Lei 10.639/03, na qual prevê:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003)

Santos (2005) diz que ao analisarmos a Lei que foi aprovada em Brasília, e em outros lugares, é possível observar que as mesmas tinham como proposta a revisão dos currículos, bem como qualificação dos professores. Desta forma, nestes lugares houve uma maior atenção que não é apenas sancionar a Lei, era necessário preparar os professores para aplicá-la.

Goularte e Melo (2013) apontam que o Brasil tem em sua trajetória um marco que é a diversidade social e os vários povos que formam a identidade nacional, principalmente os indígenas que já habitavam este local antes mesmo dos colonizadores chegarem. Desta forma, em 2008, há uma modificação na Lei 10.639/03, sendo promulgada a Lei 11.645/08:

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.’ (BRASIL, 2008)

Para realizar o processo de efetivação da Lei 10.639/03, no dia 17 de junho de 2004, é assinada a Resolução CNE/CP nº 01 de 2004 que vem a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que de acordo com MEC (BRASIL, 2013b) “[...] são o instrumento legal que orienta para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 [...]”. Sendo assim, agindo como uma forma de auxiliar no processo de compreender como aplicar a lei e explicando qual a função de cada órgão educacional.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013a) aponta que é função das instituições de ensino – tanto privada quanto pública – que o tema História e Cultura Afro-Brasileira seja trabalhado, de forma interdisciplinar, em todo o contexto escolar. Levando como objetivo o combate ao racismo, preconceito e discriminação racial, se utilizando de fatos históricos, sociais e antropológicos da realidade brasileiro. A Resolução CNE/CP n° 01/2004 (BRASIL, 2004) afirma que

Art. 3° A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura AfroBrasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Desta forma, a responsabilidade sob a aplicabilidade da Lei não é somente dos professores, mas de toda a comunidade escolar. O Plano Nacional (BRASIL, 2013a, p. 38) explica que é preciso “Reformular ou formular junto à comunidade escolar o projeto político-pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana [...]”

O Plano Nacional (BRASIL, 2013a) mostra que há a necessidade de formações iniciais e continuadas para os professores do ensino fundamental, para que fosse possível garantir que todos os conteúdos sejam aplicados e que se desenvolva uma educação para as relações étnico-raciais. O documento também traz atividades como pesquisas, desenvolver materiais didáticos. No Plano consta também que é preciso

Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem. (BRASIL, 2013a, p. 51).

Gomes (2012) traz que foi um período de sancionamento de várias leis e projetos importantes, como a presença das relações étnico-raciais no documento oficial e final Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), no ano de 2008, e na Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010. Também a inclusão, de forma transversal, das questões étnico-raciais e quilombola dentro do Plano Nacional de Educação (PNE). Lei federal n°. 12.288, que sanciona o Estatuto da Igualdade Racial, estabelece as cotas sociais e raciais nas universidades federais e nos institutos federais.

Todas essas leis e projetos visam uma educação antirracista, que de acordo com Cavalleiro (2001, p. 149):

No cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e idéias (sic) preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente, etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra.

A luta agora está voltada para que todas essas leis e projetos que foram sancionados realmente sejam aplicados, para que assim seja possível a idealização de uma educação antirracista. Que busque a erradicação do racismo e que se torne algo que não dialogue apenas com as crianças/professores, mas toda a comunidade escolar.

3 SEM MATAR O PASSADO⁹: A HISTÓRIA DE LAGUNA EM UMA PERSPECTIVA OUTRA

Laguna é uma cidade localizada na região sul de Santa Catarina, à 110km da capital Florianópolis. Segundo o IBGE (2022), sua população é estimada em 46.424 habitantes e com 333,260km² de território, contando com 35 bairros e sendo cercada pela Lagoa Santo Antônio dos Anjos e o Oceano Atlântico (LAGUNA, 2021). Esse capítulo tem como objetivo traçar a história da cidade de Laguna, porém não dando o enfoque maior sobre o que está interligada aos Garibaldis, mas sim aquela parte da história que muitas vezes se encontra silenciada.

A primeira seção desenvolve sobre como se iniciou a história na cidade de Laguna, para isso voltamos a 4.500 anos a.C. e dialogamos sobre como ocorreu a presença dos sambaquis nesse território. Logo após, há um avanço no tempo até o momento em que as populações indígenas tornam aquele lugar o seu lar, demonstrando como viviam e resistiam, até a chegada dos europeus. Então discorremos sobre Tratado de Tordesilhas, escravização dos indígenas, as motivações que levaram Domingos Brito de Peixoto até aquele local. Chegando, por fim, a imagem que Laguna passava para aqueles que estavam de passagem e seus inúmeros nomes que recebeu até ser finalmente chamada de Laguna como conhecemos hoje em dia. Contando com uma subseção em que relatamos fragmento das trajetórias de Anita e Giuseppe Garibaldi, especificando sobre como a forma de contar a história do casal influenciou para a formação da visão de heróis. Para traçar esse percurso histórico, dialogamos com autores como Cadorin e Cadorin (2013), Reis (1996), Rohde (2017) e Bitencourt (2016).

Desta forma, a segunda seção vem a trazemos um maior enfoque sobre como os escravizados chegaram em Laguna, quais funções desempenhavam, a importância que tiveram para a economia da cidade e para que o porto da cidade se mantivesse funcionando. A seção três perpassamos por alguns dos processos de alforria que aconteciam na cidade, desde aqueles que eram libertos pelos próprios senhores quanto aqueles que necessitavam juntar um dinheiro para que fosse possível essa libertação. Reunimos informações que demonstram que o valor que era dado por cada sujeito era um dos porquês de os escravizados terem tanta dificuldade de conseguir sua liberdade, mesmo que autorizada pelos seus senhores. Para contextualizar a história da população negra, conversamos com autores como Dall'Alba (1976), Scheffer (2021), Pedro (1988), Ulysséa (1946) e Rosa (2005).

⁹ Trecho do hino de Laguna

Por fim, a seção quatro traçamos um caminho sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, Sociedade Recreativa União Operária e Clube Literário Cruz e Sousa e a importância desses espaços não apenas como locais de festa, mas também de sociabilidade e resistência da população negra. Bem como o processo de invisibilidade e silenciamento de uma história, no caso da Igreja do Rosário. Desta forma, dialogamos com Rosa (2005), Scheffer (2021), Rosa (2019) e Sayão (2015).

3.1 UMA HISTÓRIA QUE SE INICIA (MUITO) ANTES MESMO DOS EUROPEUS

Entre 4.500 a.C., em torno de 6 mil anos atrás, a população de sambaquieiros habitavam as localidades de Laguna, que construiu as famosas montanhas de conchas, popularmente conhecidos como sambaquis. Viviam de coleta de frutos do mar, caça e pesca, provavelmente também se utilizavam de seus conhecimentos para compreender quais épocas eram as adequadas para colher determinadas frutas ou quando era a safra de específicos tipos de peixe, por exemplo da tainha (CADORIN; CADORIN, 2013). O nome sambaquis é de origem indígena que tem como significado *samba*: concha e *aquí*: amontoado, sendo então um amontoado de conchas (BUENO, 1983).

Não é possível definir completamente como a população sambaquieira, apenas sabe-se que há uns 1000 anos atrás houve o encerramento de suas atividades, porém há dúvida sobre a causa – seria conflito com outros povos ou epidemias. Após os sambaquis, seus sucessores foram os indígenas do grupo conhecido como Jê, tendo início no período do século II. Porém, no século VII, os Guaranis sucederam essa população indígena, são deles que descendem os Carijós, sujeitos que habitavam estas terras quando os europeus chegaram (CADORIN; CADORIN, 2013).

De acordo com Cadorin e Cadorin (2013), os Guaranis foram para local onde seria Laguna através da Trilha do Peabiru, sendo uma trilha que iniciaria no litoral do Atlântico e terminando no Peru, atingindo assim o Pacífico (neste caso, os Guaranis fizeram o trajeto ao contrário). Os mesmos acreditavam em uma Terra Sem Mal, que ficaria ao leste, onde o Sol nascia e o local do qual Zumé havia vindo. Desta forma, todo esse processo migratório teve como motivação suas crenças e uma terra na qual houvesse comida farta.

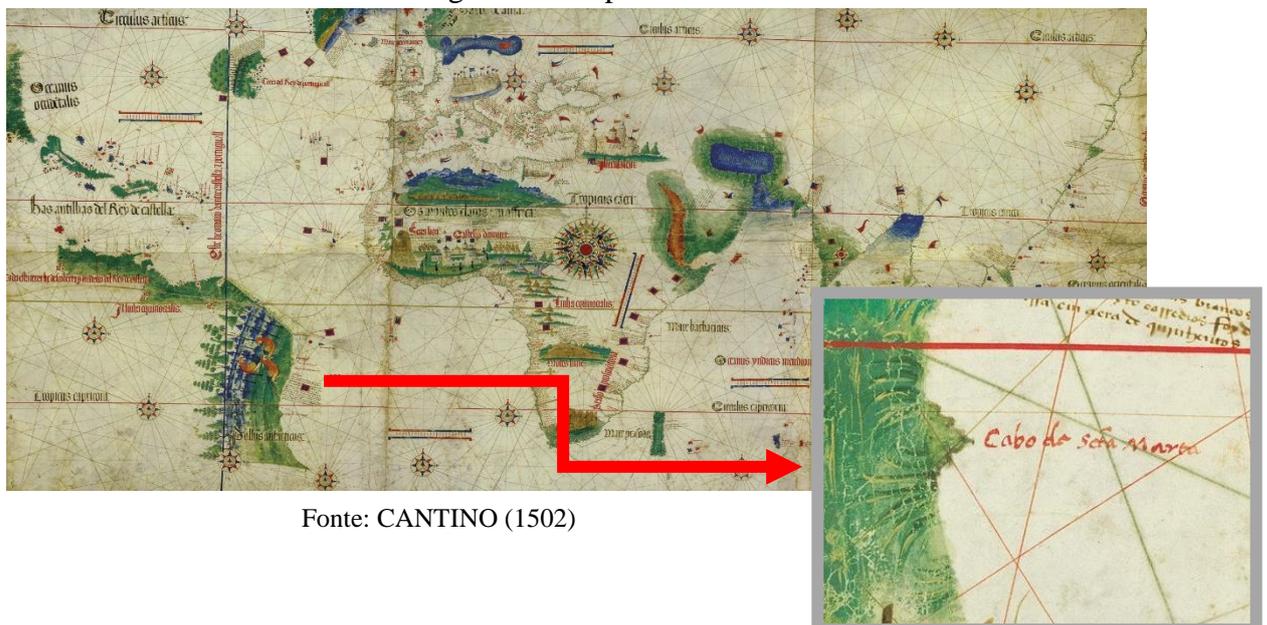
Vale ressaltar que é graças à lenda de Zumé que os carijós recebem de forma acolhedora os primeiros padres que aportaram em Laguna, por acreditarem que seria a concretização dessa lenda. Os carijós viviam da pesca, agricultura, caça e começaram a trabalhar com cerâmica. Próximo ao século XVI, os vicentistas acreditavam que os carijós

eram pacíficos e automaticamente mais fáceis de serem escravizados, para trabalharem nas lavouras de cana-de-açúcar. Pouco tempo depois, os carijós começaram a visualizar os brancos como inimigos. De Laguna, milhares de indígenas foram levados de navios para serem escravizados nas várias capitanias brasileiras, com destaque a Capitania de São Vicente, conhecida hoje como o estado de São Paulo. E por mais que os jesuítas muitas vezes tivessem como propósito proteger os indígenas, acabaram contribuindo para a remoção quase total dos Carijós da região de Laguna (CADORIN; CADORIN, 2013).

O primeiro ponto seria o Tratado de Tordesilhas – já citado neste texto anteriormente –, através desse acordo, ficou definido que haveria expedições a serem enviadas para colocarem marcos divisórios (pedras esculpidas), que ficariam no local onde a linha imaginária passaria. Vale ressaltar que para os espanhóis, a linha do Tratado terminaria na Baía Blanca – onde hoje seria o território argentino –, Portugal se aproveitou do sistema de Capitanias Hereditárias e definiu que a linha divisória deveria acabar em Laguna (CADORIN; CADORIN, 2013).

É a partir de 1502, do Mapa de Alberto Cantino, que o território de Laguna começa a aparecer nos mapas, sendo identificado como Cabo de Santa Marta, Puerto de la Laguna de los Patos, Porto dos Patos, entre outros. Levando em consideração que as navegações, as quais levaram Cantino concretizar o mapa no qual aponta Laguna, aconteceram anteriormente do fato histórico conhecido como “descoberta do Brasil” por Cabral, é possível apontar que o Cabo de Santa Marta era conhecido antes mesmo desta chegada (CADORIN; CADORIN, 2013).

Figura 1 – Mapa de Cantino



Fonte: CANTINO (1502)

Segundo Cadorin e Cadorin (2013), não é possível definir qual a data precisamente houve a fundação da cidade de Laguna, sendo algo entre os anos de 1651 e 1684. Todo esse processo foi uma investida de Portugal, ao qual visualizou um desinteresse da Espanha sobre aquele local e decidiu transformá-lo em uma forma de suporte para um avanço meridional. Para isso, contou com Domingos de Brito Peixoto, um rico fazendeiro que tinha como objetivo agradar o Rei de Portugal e foi estimulado pela Coroa Portuguesa, desta forma utilizou de toda sua riqueza para organizar uma expedição para povoar o extremo sul. Os autores ainda afirmam que foi comprovado que houve uma primeira ida de Domingos e seus filhos – Sebastião de Brito Guerra e Francisco de Brito Peixoto – até Laguna, após descobrirem que havia prata em Laguna, para depois voltarem a sua cidade natal e organizarem uma expedição povoadora.

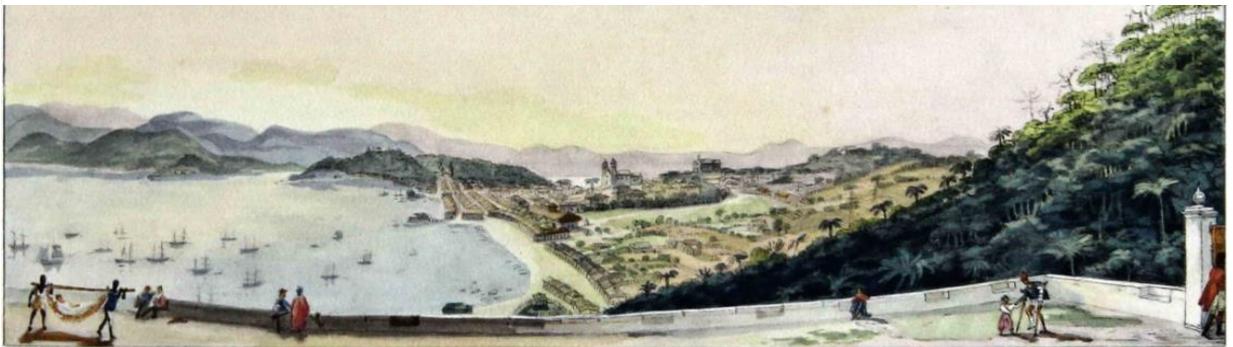
Domingos de Brito Peixoto veio juntamente com seus familiares, um contingente de escravizados, oficiais, guardas armados, religiosos e diversas famílias para realizar a povoação da cidade (CADORIN; CADORIN, 2013). Sua expedição estava organizada em duas partes, sendo a primeira Domingos, seus filhos e todos os oficiais – sendo 10 homens brancos – e um total de 50 escravizados. Sendo 80% da expedição era composta por escravizados negros pertencentes a bandeira de Brito Peixoto (BENTO, 1976).

É preciso ressaltar que, segundo Reis (1996), a fundação de Laguna dialogava com os objetivos que eram previstos pela coroa portuguesa. Neste caso, criar um posto avançado que possibilitasse um apoio militar a Colônia à Sacramento (atualmente Rio Grande do Sul), tornando possível a conquista desse território. Cadorin e Cadorin (2013) completam que com uma grande quantidade de produtos sendo remetidos através de Laguna, transformou a mesma em um entreposto abastecedor. Foi a partir dessa cidade que partiram várias expedições coordenadas por Domingos e seus filhos, com o objetivo de encontrar prata e combater os indígenas que se apresentassem como hostis. Em um desses processos um dos filhos de Brito Peixoto foi morto a flechada.

Auguste de Saint-Hilaire (1978), um botânico francês, em 1816, veio para América do Sul fazer estudos baseados na flora brasileira e em sua passagem por Laguna, acabou fazendo uma descrição sua. Segundo o mesmo, os habitantes informaram ao mesmo que o território da cidade compreendia aproximadamente 30 léguas de litoral. Havia em torno de 9.000 habitantes, composta majoritariamente por brancos, apontavam um número pequeno de população negra, indígenas ou mestiça – caso comparado com outras províncias. As terras tinham vastas extensões de florestas e a produção se baseava em mandioca, feijão, arroz, milho e trigo. A maré chegava até lugares bem afastados da Lagoa, a água salgada chegando

até um lugar denominado Carniça – sendo três quartos de léguas distantes do canal de comunicação. Eram poucas ruas, não havia calçadas, porém não era notável muita lama já que o solo era uma mistura entre areia, fragmento de conchas e terra. As casas tinham suas estruturas feitas de pedra e com cobertura de telha, normalmente com um pavimento e vários sobrados. Frisa que havia apenas uma igreja em toda a cidade, também que a água que se bebia descia dos morros até um chafariz. Evidenciou a importância da pesca e como a venda de peixe salgado foi muitas vezes um dos poucos alimentos, normalmente havendo em abundância o bagre.

Figura 2 – Laguna vista do Hospital



Fonte: DEBRET (1827).

A cidade desde seus primórdios teve inúmeros nomes, o primeiro esteve associado ao Mapa de Cantinho, no qual o território aparece com o nome de “Cabo de Santa Marta” – nome hoje que pertence ao acidente geográfico que está localizado o Farol de Santa Marta. Logo após, foi denominado Puerto de la Laguna de los Patos, Porto dos Patos e Porto da Alagoa, em alguns mapas. No primeiro século, após a chegada ao Brasil, o nome mais frequentemente utilizado para referendar Laguna é Porto de Alagoa. Em 1552, em uma carta enviada por Juan Salazar Espinosa, aparece como enviada de “Laguna del Embiaça” sendo então “laguna” a tradução de lagoa para o espanhol e “embiaça” seria um termo indígena para porto. Jesuítas se utilizam do nome “Aldeia dos Padres” a partir do século XVII, para referenciar as missões que aconteciam. Domingos de Brito Peixoto, em 1767, utilizou o nome de Santo Antônio dos Anjos de Laguna. Por fim, se chega em Laguna, sem se saber ao certo quando, porém, sendo mantido até os dias atuais (CADORIN; CADORIN, 2013).

3.1.1 Para não dizer que não falei dos Garibaldis

Anita Garibaldi (1821 – 1849), nasceu Ana Maria de Jesus Ribeiro, foi esposa de Giuseppe Garibaldi (1807–1882) e juntamente com ele viveu dez anos em batalhas pelo Brasil, Uruguai e Itália. Terceira filha mais velha, de uma família com nove irmãos. No ano de 1835, casou-se com o sapateiro Manoel Duarte de Aguiar e que provavelmente lutou na Revolução Farroupilha com os imperiais. Porém, os relatos apresentam que o casamento termina em menos de três anos e que Manoel seria um homem ciumento e conservador. No ano de 1839, Giuseppe chega a Laguna, após receber uma sentença de morte na Europa e se envolver em embates políticos no Rio de Janeiro. Desta forma, decidiu oferecer ajuda a Bento Gonçalves e à Farroupilha – contra o governo imperial – e para isso, em 1839 adentrou Laguna por terra, tendo em vista que por mar seu barco *Seival* naufragou fazendo com que Giuseppe perdesse vários companheiros (ROHDE, 2017).

Com sua chegada, conhece Anita – já separada há um tempo – e entram em um relacionamento. Após lutarem no Brasil, deixam o país em 1841, se mudam para o Uruguai e permanecem lá por seis anos, viajando depois para Itália vivendo lá até os últimos dias de Anita. Tiveram quatro filhos Menotti (1840), Rosa (1843), Teresa (1845) e Ricciotti (1847) e enquanto estava grávida do quinto filho, Anita decide ajudar Giuseppe contra os Austríacos, porém adoece e falece. Ela se torna uma presença social considerável numa época em que os lugares de destaque pertenciam prioritariamente a homens, sua separação, participação em batalhas e todas suas saídas do país para acompanhar seu amado Giuseppe acabaram fazendo com que Anita fosse uma personalidade respeitada em seu país e em tantos outros, se tornando a Heroína de Dois Mundos (ROHDE, 2017).

Bitencourt (2016) analisa como a revista lançada pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC), em 1902, foi fundamental no processo de “reconstruir” a história do estado, e, principalmente, de transformar Laguna e em um local histórico e de heróis. No primeiro momento, através dos textos de Virgílio Várzea em 1907, é narrado o processo de chegada das frotas de Garibaldi em Laguna, trazendo sobre seu naufrágio e a construção das carretas puxadas com boi para a real tomada de Laguna. E dentro deste texto, o autor frisa que seria o mais explícito processo de reverenciar tanto a República quanto a construção da imagem de herói de Garibaldi, se tornando mais explícito dentro de frases que reforçam a preocupação com a salvação dos seus companheiros e como não estava se importando com sua própria salvação.

Contando sobre a Tomada de Laguna, Bitencourt (2016) reforça que, ao narrar este processo, Várzea demonstra como Garibaldi expressou todo seu brilhantismo ao combater as forças imperiais com técnicas admiráveis, descrevendo como no dia 29 de julho de 1839,

houve a Proclamação da República Catarinense e Laguna passando a ter status de cidade, sendo a capital do estado criado. Chegando ao fim do texto, o autor se dedica mais a tratar sobre o amor à primeira vista de Garibaldi e Anita, dando maior enfoque a vida de Anita até encontrar seu companheiro reforçando como este momento seria predestinado a acontecer. Perpassa, por fim, a perseguição dos republicanos pelos imperiais através do oceano que fez com que os Garibaldis e seus apoiadores precisassem se refugiar em Imbituba, porém, sem deixar de frisar a ousadia e bravura heroica de Garibaldi (BITENCOURT, 2016).

Bitencourt (2016) reforça como ficou notória a intenção de que Garibaldi e Anita fossem vistos como heróis e líderes das ideias democráticas e destemidos, que não se assustavam com a possibilidade de morrerem lutando e esperavam o mesmo de seus companheiros. Apontando ainda Garibaldi como um herói disposto a tudo por aqueles que o cercavam, disposto a se colocar em perigo para salvá-los e Anita como sua fiel companheira.

3.2 OS CAMINHOS DOS ESCRAVIZADOS DENTRO DE LAGUNA

Ao se pensar o início da escravidão na cidade de Laguna é necessário voltar ao momento em que Domingos de Brito Peixoto e sua família chegam a este local. De acordo com Dall'alba (1976), juntamente com seus dois filhos, Sebastião de Brito Guerra e Francisco de Brito Peixoto, adentraram o local com o objetivo de dar gosto ao seu rei através de uma conquista e povoação de terras inexploradas. Na primeira embarcação enviada pela família Brito Peixoto, que acabou naufragando, dezenas de escravizados vieram a falecer. Logo depois, outros tantos morreram pela viagem realizada por terra e na luta com os indígenas ao chegarem aonde viria a ser Laguna. A agricultura e pesca foram implementadas e mantidas pelos mesmos. O autor reafirma então “Laguna, tanto em seu princípio, como em seu progresso muito contou com o braço negro.” (DALL'ALBA, 1976, p.111).

O censo do ano de 1872¹⁰ apresenta que a população total da cidade de Laguna seria de 20.418 sujeitos. Sendo, 2.470 se referem a escravizados (referindo-se a 12% do total) (BRASIL, 1873). Porém, 2 anos depois, a Matrícula de Escravos apresenta um número com 1.103 escravizados a mais – sendo apontado o número total de 3.573, demonstrando a possibilidade de que o censo tenha sub-registrado essa população (BRASIL, 1874).

Dentro do Censo de 1872 (BRASIL, 1873), ao tratar de Laguna, leva-se em consideração as áreas definidas como Santo Antônio dos Anjos de Laguna; São João de

¹⁰ Vale ressaltar que os censos levavam em conta apenas os escravizados, suprimindo os números de livres e libertos.

Imarohy; Bom Jesus do Socorro da Pescaria Brava; Sant'Anna do Merum, Sant'Anna de Villanova; Sant'Isabel e Theresopolis. Ao total, 2.740 sujeitos, que se dividiam entre 1.375 homens e 1.095 mulheres. Destes, 944 homens (referente a 69%) se declaravam pretos, os restantes (31%) se identificam como pardos. Entre eles, 27% (202) eram estrangeiros e apenas 13% (10) sabiam ler e escrever. Enquanto isso, as mulheres eram 757 (82%) declaradas pretas e 338 (18%) pardas. Sendo que, 8% (74) eram estrangeiras e somente 3% (3) sabiam ler e escrever.

O número de mulheres e homens escravizados, de acordo com o Censo de 1872 (BRASIL, 1873), chegava a 55% de homens e 45% de mulheres, aproximadamente. Com esse número tão equilibrado, era mais fácil o processo de encontrar parceiros e de se formar famílias, contribuindo para o aumento da população escravizada através da reprodução. Entretanto, o Censo traz a informação de que todos os indivíduos que estavam na situação de escravizados eram solteiros, porém é preciso compreender que há a possibilidade de que estejam contando apenas os casamentos que tenham sido reconhecidos pela Igreja de forma oficial (Scheffer, 2021).

Quando o assunto era trabalho, os escravizados desempenhavam várias atividades que contribuía para o desenvolvimento da cidade. A tabela abaixo auxilia no processo de compreensão dos locais de trabalho ocupado pelos escravizados:

Tabela 1 – Profissões dos escravizados - 1874

Agricultor	Artista	Jornaleiro	Doméstico	Sem Profissão
2.257	77	1.187	0	52

Fonte: BRASIL (1874)

Ao observarmos os principais trabalhos desenvolvidos pelos escravizados na cidade, as lavouras são os locais com mais trabalhadores. Entretanto, é preciso quebrar a visão de um serviço desempenhado com vários sujeitos que viviam nas senzalas, sendo separados pelos senhores e disciplinados através de feitores. Dentro destas localidades menores e menos ricas, os escravizados trabalhavam juntamente com seus senhores e famílias, como forma de complementar a força de trabalho. Os jornaleiros são descritos como aqueles que trabalhavam no formato “jornal” ou jornada, sendo assim um método de serviço com pagamento por tarefa, diário ou semanal para que executassem uma grande variedade de atividades, podendo ser na agricultura e no carregamento de mercadorias, sendo trabalhos temporários e nos pequenos comércios. Com uma certa autonomia para selecionar e executar as suas tarefas,

algumas vezes fora da supervisão dos seus senhores. Já aqueles que são classificados como artistas, abrange uma grande variedade de categorias, como marceneiros, sapateiros, alfaiates e barbeiros (Scheffer, 2021).

O fato de não existir ninguém dentro da categoria “doméstico” chama atenção, sendo que as atividades dentro de casa eram muitas vezes realizadas pelos escravizados. Desta forma, é visto como improvável o fato de haver sujeitos que realizassem atividades como lavar roupa, cozinhar, limpar casa, porém não é possível estabelecer o real motivo para a não contagem desses indivíduos. Há uma possibilidade de que estes estejam inclusos dentro do número que indica 52 indivíduos “sem profissão”, sendo referente a trabalhadores sem especialização ou até mesmo crianças (Scheffer, 2021).

Pedro (1988) traz um dado que contrapõe esta informação, tendo em vista que essa população entrou em Santa Catarina para trabalhar dentro das casas, vindo juntamente com as elites burocráticas e militares. E o porto da cidade foi de grande ajuda para estas elites, que comandavam os comércios da cidade, já que era através deste que os comerciantes iam até Desterro, Santos e Rio de Janeiro com o objetivo de realizarem transações comerciais. Comercializavam trigo, carne salgada, peixe seco, queijos e couros que vinham da Serra ou de Viamão. Estes produtos iam até localidades como Rio de Janeiro e suas negociações eram feitas pelos escravizados. Laguna, seguindo o mesmo que ocorria em Desterro, também era fornecedora de água potável para as embarcações que ali atracavam, desta forma os escravizados levavam grandes barris de água da Carioca até os barcos (ROSA, 2005). A Carioca foi construída em 1863 por mãos de escravizados e acabou se tornando uma das responsáveis pela distribuição de água potável para toda a região durante um grande período (ULYSSÉA, 1946).

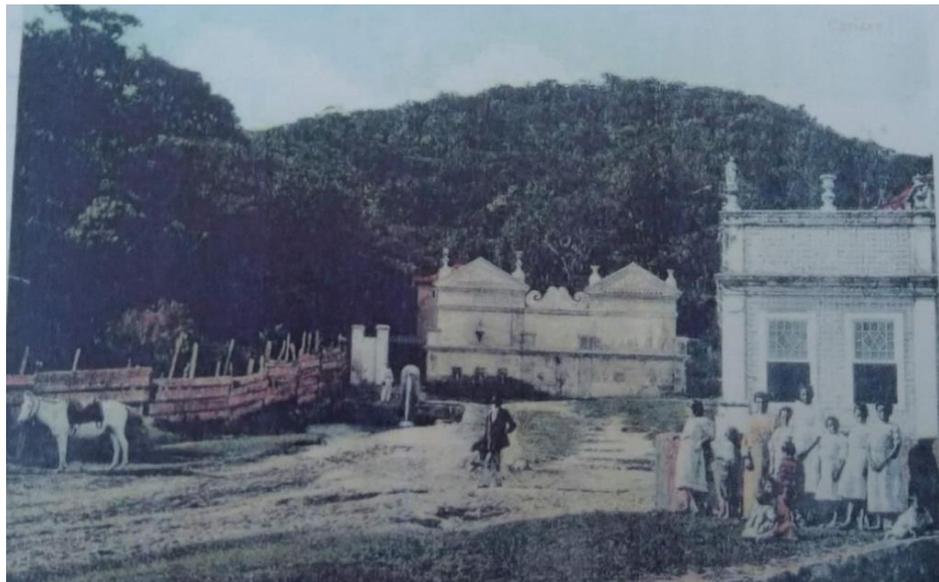
Figura 3 - Carioca em 1953



Fonte: IBGE (2022)

Segundo Laguna (2022), encontrar esta fonte de água doce foi um fator importante para que os povos originários se instalassem neste local. Carioca tem como significado Casa do Branco (kari'oka, kari'= branco; oka=casa) e até os dias atuais é utilizada como fonte de água da cidade. Ao lado da fonte, há a casa da família Ulysséa, construída no ano de 1866, considerada uma construção arquitetônica inovadora para a época, principalmente por utilizarem azulejos portugueses. (ULYSSEÁ, 1946). Os Ulysséa mantinham escravizados que lidavam com a limpeza e manutenção de toda a propriedade.

Figura 4 – Foto do início do século XX, à frente da casa é possível família de ex-cativos.



Fonte: Magera (2005 *apud* ROSA, 2005)

Estas pessoas escravizadas que aparecem na foto acima, após trabalharem exaustivamente iam descansar na senzala que há na parte de trás da casa. As mulheres, provavelmente, ficavam responsáveis pelas atividades domésticas e os homens com atividades relacionadas a manutenções da casa e do jardim, onde se localizava a senzala (ROSA, 2005).

Figura 5 – Senzala localizada atrás do Pinto Ulysséa



Fonte: Autora (2022)

Retornando ao porto de Laguna, Ulysséa (1943) aponta que o momento da chegada uma nova embarcação era uma alegria para boa parte da população lagunense. As cargas chegavam até o porto através de carros de boi e eram levados para o interior dos navios pelos escravizados e cangueiros (homens livres), os primeiros trabalhavam embaixo de sol para no final de semana ganharem algumas gratificações míseras. Estas mesmas recompensas eram, provavelmente, guardadas para financiar sua alforria.

O comércio se localizava no caminho entre o porto e igreja, sendo assim, por não haver esgoto, todos os materiais fecais e lixo eram ensacados para que no final do dia fossem enterrados e isso se tornou uma função da população escravizada. Levavam esse material em direção ao bairro do Magalhães, que era considerado pouco habitado. É preciso compreender que a escravidão não estava apenas ligada ao serviço braçal, alguns sujeitos desempenhavam também funções relacionadas ao comércio. Uma delas ocorria quando os pescadores chegavam ao porto com os peixes que foram pescados durante a madrugada, estes tocavam uma buzina que podia ser ouvida de longe e assim as famílias enviavam os escravizados para

que comprassem peixes. Além disso, dentro destas vendas os próprios escravizados realizavam vendas com outros, iniciando assim pequenas relações comerciais (ULYSSÉA, 1943).

3.3 ALFORRIAS E LUTA PELA LIBERDADE DOS ESCRAVIZADOS EM LAGUNA

Como uma forma de evitar as relações entre escravizados e principalmente as resistências, a Câmara Municipal criou um Código de Postura no ano de 1848, com a justificativa de zelar pela saúde pública e segurança.

Toda pessoa que vender peixe sem que seja em cima do tablado da banca pública, será multado pela primeira vez em dois mil réis e o duplo na reincidência, sendo porém escravo será pago a multa por seu senhor (Arquivo Municipal de Laguna, 1848 *apud*¹¹ ROSA, 2005, p. 21)

Juntamente com o Código de Postura, os escravizados deviam obedecer ao sino que ficava localizado na câmara de vereadores, aqueles que fossem vistos perambulando em Laguna receberia uma punição que poderia ser prisão ou castigo. Estes castigos eram normalmente corporais como forma de controlar ou intimidar a população negra, já que juntamente com a tortura psicológica era uma forma de causar temor e que os mesmos evitassem fugas (ROSA, 2005).

O escravizado que era fugitivo – tinha registro de várias fugas – caso fosse negociado teria seu valor reduzido já que alguém dificilmente se interessaria, tendo em vista seu currículo de fugas (ROSA, 2005). Um exemplo de como ocorria esse processo de desvalorização por conta das fugas seria o que se apresenta no inventário de Custódio José de Freitas após seu falecimento. O mesmo apresenta que este homem tinha vários bens e terras, porém a inventariante solicita que a escravizada chamada Eva seja colocada em leilão público porque era constante suas fugas. O advogado da viúva aponta que os motivos para leiloar Eva seriam

(...) não prestando ela os serviços indispensáveis por sua má condição pois que vive ordinariamente foragida de modo que se torna inteiramente inconveniente e prejudicial ao referido órfão vem C. requerer a V.S; haja de ordenar a venda da referida escrava em hasta pública (...)¹²

¹¹ Devido aos documentos oficiais da cidade não estarem liberados para acesso, estando em restauração, tivemos que optar por utilizar *apud* dentro deste capítulo para que fosse possível apresentar informações específicas.

¹² Arquivo da Comarca de Laguna. Inventário post mortem. Inventariado: Custódio José de Freitas. Inventariante: Joana Antônia de Jesus. 1871. Inv. N° 1582 cx.61.

Neste mesmo inventário há informações de mais duas pessoas escravizadas, sendo um deles o João, com vinte anos e avaliado no total de 300\$000 réis, enquanto a outra seria Maria avaliada em 60\$000 réis e não constando sua idade¹³. Há uma grande probabilidade de que Maria tinha uma idade avançada ou portava algum tipo de deficiência e por isso o valor seria menor que o de João (ROSA, 2005).

Marcelina, uma escravizada de 60 anos, no ano de 1879 começou a luta para sua libertação. A mesma procurou a justiça para negociar sua liberdade, tendo em vista que o senhor Antônio José da Silva explorou durante tempos e acabou a tornando dependente dele, fazendo com que ela não conseguisse guardar um dinheiro que lhe possibilitasse pagar pela alforria. Quando ele veio a falecer, Marcelina criou esperanças de que o filho dele a libertasse sem a necessidade de pagar um valor, porém os rumos tomados foram outros. Antônio José de Bessa, filho de Antônio, disse que só libertaria caso a mesma pagasse o valor de 100\$000 réis, de pronto Marcelina alegou que isso seria impossível e que a única forma de pagar esse valor seria através de trabalhos. Desta forma, o Juiz definiu que Marcelina deveria prestar mais dois anos de serviço em troca de sua liberdade¹⁴.

No primeiro momento, 104 escravizados teriam falecidos neste período e 101 teriam sido vendidos ou haviam mudado de município juntamente com seus senhores (BRASIL, 1876). Porém, no ano de 1876, houve apenas o registro de 17 mortes, 19 alforrias e com 29 casos de mudanças para outros municípios (BRASIL, 1878). Scheffer (2021) relembra que há muitas falhas dentro dos registros, sendo provável que o número de mortes/vendas/alforrias não seja totalmente verídico, já que os senhores muitas vezes deixavam de fazer os registros e como não havia punição, isso pode ter afetado os números.

As alforrias contribuíram muito para a diminuição da escravidão dentro da cidade e arredores. Havia algumas formas de alcançar esse processo, sendo obtida pelo reconhecimento dos seus senhores por bons serviços, adquirir a própria liberdade com uma poupança - que pode ter sido constituída com a ajuda de outros membros - ou, por fim, com empréstimos de terceiros (Scheffer, 2021). Um exemplo é apresentado no Livro de Notas (1869 *apud* Scheffer, 2021) que consta que Felizardo pagou por sua liberdade em 1870, com 48 anos, pagando um valor de 400.000 réis para sua senhora. Outro exemplo, seria Rita, uma escravizada de 48 anos que foi liberta pela sua senhora, por conta de “muitos bons serviços que me tem prestado com muita prontidão e por me ter dado muitos filhos, e por tudo isso me

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

tem merecido ser liberta [...]” (APML,1868, p.106 *apud* Scheffer, 2021, p.185). Nesta frase, é possível perceber que Rita além de constituir sua família, acabou ampliando a posse de trabalhadores de sua senhora – já que seus filhos se tornaram escravizados também (Scheffer, 2021).

Maria, Francisca e Joana passaram por processos demorados para conseguirem a liberdade, já que Maria Roza da Conceição, a qual era senhora destas mulheres, as tornou livre em seu testamento por “toda atenção e o carinho que a mesma necessitou enquanto viva”¹⁵. Maria, Francisca e Joana procuraram a justiça, pois Roza prometeu que as tornariam livres e seu marido Custódio Martins Simões estava se opondo aos desejos da falecida. Uma semana antes de falecer, sua esposa comprometeu-se com a alforria das mulheres e redigiu um texto para isso. Contou com a presença de seis testemunhas, porém segundo Custódio essa alforria não seria possível porque seus três filhos tinham direito sobre as mulheres. É preciso compreender que a libertação das três mulheres representaria para Custódio um grande prejuízo tanto financeiramente quanto em questões domésticas, já que o mesmo teria que assumir tais funções. No meio do processo, Maria e Francisca foram aprisionadas, sem que fosse deixado claro o motivo. Quando convoca as testemunhas para depor, todas foram a favor da libertação das mulheres e confirmaram que isso fazia parte dos desejos da falecida. Tendo em vista que já não conseguiria recorrer e que o processo libertaria as mulheres, Custódio então apresenta que, nas palavras do promotor Henrique Carlos Matson:

Notificado comparecerão o dito Custódio Simões e seu genro Rafael Simões, que pelo termo de folha (...) destes autos desistirão do direito que tinham nas referidas escravizadas, Maria, Francisca e Joana¹⁶

Ao se analisar o inventário de João José de Brito, residente de Sant’Ana do Mirim, é possível compreender o quanto os escravizados eram vistos como um dos bens materiais mais valiosos. João faleceu em 1866, tinham uma grande quantidade de terras e vários objetos em seu inventário, “possuindo” um total de treze escravizados que valiam em média 6:000\$000, o que para época era considerado uma fortuna, principalmente levando em conta que seus bens todos eram avaliados em 9:218\$000.

Esses escravizados eram divididos para trabalharem entre as três propriedades de João José¹⁷. Entre o homem mais velho (50 anos) e o mais novo (26 anos) o valor de diferença é de

¹⁵ Autos de Libertação de Escravos: Suplicante – Promotor Público da Comarca de Laguna. Libertandos: Maria, Francisca e Joana, escrava do extinto casal Custódio Martins Simões e Maria Roza da Conceição, residentes em Sant’Tiago, caixa nº69. 1889, p. 6.

¹⁶ Idem.

400\$000 réis. Enquanto isso, as mulheres tinham diferença de 300\$000 réis entre uma mulher de 38 anos e 18 anos. Quando observamos os valores das crianças de 05 e 10 anos, o valor que empregam para elas é o mesmo para o homem e a mulher mais velha, respectivamente.

Rosa (2005) frisa que após 1871, com a assinatura da Lei do Ventre Livre, há uma grande redução nos números de escravizados e que ele só cresce. Estes trabalhadores, agora livres, continuaram na cidade exercendo funções na construção civil, pecuária, agricultura e estivadores no porto. Porém, boa parte acabou migrando para outra região.

Figura 6 – Remanescentes da escravidão e seus descendentes em Laguna



Fonte: Marega (2005 *apud* ROSA, 2005)

Esse declínio não pode ser relacionado somente a venda de escravizados e o envio destes para o Sudeste, por mais que este seja um número relevante, não pode ser colocado como o motivo para o fim da escravidão. As alforrias e mortes tiveram uma grande participação nessa diminuição também. E para aqueles que foram libertos, através do pagamento da alforria ou libertados por seus senhores, haviam duas opções: podiam procurar emprego em outras regiões – como por exemplo Rio de Janeiro – ou permaneciam em Laguna onde já eram conhecidos e tinham noção das oportunidades (ou falta delas) (Scheffer, 2021). Mas, para que seja possível compreender de forma mais completa, como se estruturou a população escravizada/livre nesse período de transição de escravidão e no pós-abolição é necessário perpassar pelas sociedades recreativas que foram vistas como locais de fortalecimento da população negra.

¹⁷ Inventário Post-Mortem de João José de Brito falecido em 1866 morador de Sant'Anna do Mirim, apresenta uma relação de bens onde se destacam um grupo de 13 escravos, além de propriedade nas freguesias de Sant'Anna do Mirim, Sant'Anna da Villa Nova e Nossa Senhora Mãe dos Homens de Araranguá, possuindo um patrimônio avaliado em 9:218\$000 réis. 1866 caixa – 058 p.04-05.

3.4 SOCIABILIDADE COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E UNIÃO

No Brasil, Nossa Senhora do Rosário é vista como a santa dos escravizados. Principalmente porque durante a escravidão, a população negra não podia adorar seus orixás de forma pública, já que a igreja católica considerava uma manifestação diabólica. Com o objetivo de construir uma capela, a população escravizada se uniu e fundou a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, que buscava angariar dinheiro para a construção (SAYÃO, 2015). Saul Ulysséa aponta que a irmandade

em 1835 era constituída, em sua maioria, por escravos, cuja pobreza não permitia contribuir para as obras de sua capela, com valores, mas cooperavam com esforços físicos, transportando materiais para o alto do morro, muitas vezes até altas horas da noite, porque durante o dia tinham que trabalhar para seus senhores (ULYSSEÁ, 1946, p. 174-175)

Os escravizados passavam o dia todo exercendo suas funções no porto ou em construções, agricultura, lares, comercializando peixes e ainda assim no fim do dia trabalhavam para construir a capela, que ficava no alto do morro (ROSA, 2005). A Irmandade do Rosário era um espaço como espaço de comunhão de experiências, possibilitando o encontro da população negra, sendo escravizada ou libertos, e como um território para a superação da discriminação étnico-racial (SAYÃO, 2015).

Figura 7 – Visão de Laguna, no ponto mais alto, a Igreja do Rosário



Fonte: LUCENA (1998)

O que impedia o andamento da construção seriam questões financeiras, até o ano de 1870 a igreja só tinha as paredes, faltando toda a cobertura e o altar. Que só veio a ser concluído em 1880. Porém, após finalizar todo o processo de erguer a capela faltava a imagem de Nossa Senhora do Rosário. Por isso, a capela acabou sendo abandonada aos poucos após a abolição. No ano de 1933, em estado precário de preservação, a capela foi destruída e deu local a outras construções (ROSA, 2005).

Rosa (2005) ainda apresenta que essa destruição demonstra como o descaso com a memória de toda a população negra e a representatividade dessa construção para ela. O apagamento da igreja da paisagem trouxe consigo o silenciamento das vivências da população negra de todo os discursos oficiais. Apesar da escassez de informações, sobre um espaço que teve mais de 80 anos de existência, é possível compreender alguns pontos que aos poucos contribuíram para esse silenciamento. Por exemplo 1885, a marcha do Senhor dos Passos, que antes saía da Igreja do Rosário, passa a sair da Igreja Matriz. Também dentro do processo de “melhoramentos” urbanos na cidade, no começo do século XX, o endereço da igreja foi apontado como um dos lugares insalubres. E ao contrário da vala da Carioca, a qual foi revitalizada pelo próprio poder público, essa responsabilidade foi deixada nas mãos da própria Irmandade que já passava por dificuldade para construí-la e mantê-la (SAYÃO, 2015). Reforçando com Sayão (2015, p.14) que “Como uma fênix, outras sociedades baseadas em laços de parentesco e de raça surgiram na Laguna no período do pós-abolição.”.

Uma destas foi fundada no ano de 1903, a Sociedade Recreativa União Operária (SRUO)¹⁸, tinha como fundadores pessoas que se classificavam como “mulatos”. Os sócios desta sociedade eram comerciantes varejistas e a escolaridade era uma das condições para que os mesmos fossem aceitos. Para que se participasse e entrasse, sendo não-sócio, precisava haver um convite e o processo de associação era proposto por um associado mais velho e passava por uma comissão, que aceitaria ou não este novo sócio (REIS, 2008 apud ROSA, 2019). Rosa (2019) apresenta a suposição de que estas exigências seriam auxiliadoras para construir uma sociedade recreativas com pessoas de boa índole e trabalhadores, se distanciando assim das representações de vadiagem, que eram associadas às pessoas negras. Vale reforçar que estes espaços não foram constituídos apenas por causa da população negra não poder ter acesso a alguns ambientes de sociabilidade, já que eram marginalizados e

¹⁸ Ata de fundação da Sociedade Recreativa União Cartório de Registro Civil (1965, p.68 *apud* ROSA, 2019, p.90)

excluídos, mas também para que houvesse um espaço de solidariedade e visibilidade, para que pudessem ter um espaço para viver da melhor forma possível.

Dentro das atividades realizadas pelo SRUO, havia aulas noturnas para possibilitar aos homens e mulheres acesso para o mundo letrado. As aulas acontecendo durante a noite aponta que alguns associados não eram letrados e a participação no clube acabou possibilitando que tivessem acesso a uma educação voltada para seus letramentos. Estas ações podem ser vistas como uma resistência perante a um sistema de poder público que os deixou em estado de abandono (ROSA. 2019). Rosa (2019) apresenta vários sócios e convidados que ascenderam socialmente, contrapondo assim o ponto de vista que perpetua a ideia da população negra, no pós-abolição, não estar preparada moralmente e de forma material para a mobilidade social.

Em contrapartida, segundo o Jornal O Albor (1906 apud ROSA, 2019) no ano de 1906 é fundado o Clube Cruz e Sousa. Rosa (2019) ao analisar um artigo publicado pelo fundador do Cruz e Sousa, que era ex-sócio da SRUO, aponta que houve a possibilidade dos recursos financeiros do SRUO estarem sendo usados para fins pessoais de alguns indivíduos, o que acabou incentivando a criação de uma outra sociedade. O autor ainda presume que a divisão entre aqueles que se identificavam como mulatos ou como pretos foi um ponto determinante para o surgimento de uma nova sociedade, principalmente pelo fato de que sujeitos pretos não poderiam frequentar o SRUO – após a criação do Cruz e Sousa, alguns mulatos começaram a circular dentro da mesma. Porém é preciso ressaltar que havia alguns membros do União Operária que participavam até mesmo da diretoria do Cruz e Sousa, enquanto isso, o contrário não era possível, demonstrando assim a rigidez presente em determinada sociedade recreativa.

Reafirmamos assim com Rosa (2019) que esta perspectiva de formação de duas sociedades recreativas distintas possibilita a compreensão de que estes sujeitos são únicos, não constituindo assim um bloco homogêneo, construindo suas alianças, que se baseiam em suas afinidades, interesses, objetivos, questões subjetivas que possibilitam que estes busquem viver da forma que desejam. E como estes ambientes serviram como um possibilitador de se alcançar estudos, profissionalização e instituir laços. Caminhando assim para longe da visão de locais apenas para dançar e festejar, que muitas vezes descaracteriza como estes sujeitos se moldavam dentro destes espaços e possibilitando que os mesmos acessassem benefícios sociais e simbólicos.

4 CARTAS DE UMA HISTÓRIA CONTADA: INDO ATÉ LAGUNA EM BUSCA DE REMETENTES

Este capítulo tem como objetivo demonstrar os processos percorridos para que esta pesquisa se tornasse uma realidade. Primeiramente, retratamos os processos metodológicos utilizados para que se tornasse possível alcançar os objetivos pré-definidos, tendo como base Prodanov e Freitar (2013), Gil (2002) e Pinheiro (2010). Logo após, tratamos sobre o processo que possibilitou que a coleta de dados acontecesse, estruturado como um relato pessoal. Por fim, apresentamos as duas escolas nas quais as coletas de dados foram realizadas, através de informações obtidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições.

4.1 CAMINHOS PARA CHEGAR ATÉ AS CRIANÇAS E AS CARTAS

Sendo o questionamento desta pesquisa “quais as percepções de professores e alunos/as sobre a história e as vivências da população negra em Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03?”. E definindo como objetivo de compreender as percepções de professores e alunos sobre a histórias e as vivências da população negra de Laguna, sob o olhar da Lei

10.639/03, a metodologia se estruturou como abordagem qualitativa. Pinheiro (2010) afirma que para caracterizar-se como qualitativa a pesquisa deve tentar compreender detalhadamente os significados e características apresentados pelos entrevistados. Esta abordagem precede o uso de técnicas de estatísticas, sendo uma pesquisa descritiva (PRODANOV; FREITAS, 2013). Pinheiro (2010) ainda reforça que o vínculo entre mundo e sujeito não pode ser medido através de números. Quanto ao princípio exploratório, Gil (2002) relata que este tem como finalidade gerar maior proximidade com o problema, tornando-o mais explícito, aprimorando assim mais ideias e descobertas de intuições.

A natureza da pesquisa se apresentou como básica, tendo em vista que a mesma não tinha como objetivo a aplicação durante seu desenvolvimento. Segundo Pinheiro (2010) a pesquisa básica não busca aplicação prática, mas sim produzir novos conhecimentos para auxiliar no progresso da ciência (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos procedimentos técnicos realizou-se um estudo de campo, que segundo Gil (2002), uma pesquisa desenvolvida por meio de entrevistas de informantes com o objetivo de obter suas interpretações e explicações sobre o que ocorre ao seu redor, normalmente são conjugados com outras metodologias como análise de documentos. Segundo Prodanov e Freitas (2013), tem como intenção adquirir conhecimentos e informações sobre o problema determinado, consistindo em observar os fatos e fenômenos, coletar estes dados, registrá-los com o objetivo de analisá-los. Para que seja possível compreender a história da cidade de Laguna por um outro ponto de vista e como as escolas se posicionam e se estruturam, tanto de forma curricular e espaço – tendo como base seus Projetos Políticos Pedagógicos –, foi realizado uma pesquisa documental, tendo em vista que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 2002, p.45).

A pesquisa foi realizada com duas turmas concluintes do ensino fundamental anos iniciais, no ano de 2021, e seus professores/diretor de escolas estaduais públicas na cidade de Laguna, tendo em vista que buscou perceber e compreender como os alunos e professores contam a história da cidade dando enfoque para as vivências da população negra. Para a coleta de dados, foram confeccionadas 31 cartas pelos alunos com o objetivo de que os mesmos dissertassem sobre a história da cidade, sendo solicitado que trouxessem as vivências da população negra dentro da história. É importante frisar que essa atividade se desenvolveu sob a supervisão da professora da turma, fazendo com que a pesquisadora não tivesse contato direto com as crianças, principalmente pela situação pandêmica causada pelo covid-19. Desta

forma, partindo dos escritos de Gil (2008), as cartas se definem como documento de primeira mão, já que o mesmo não passou por nenhum processo analítico anterior.

Como segundo estágio da pesquisa, foram encaminhados formulários para que as duas professoras – sendo uma de cada turma – respondessem. Por consequência dos diálogos estabelecidos com o diretor de uma das escolas – que serão apresentados em um próximo momento –, o mesmo se propôs a responder também formulário que foi desenvolvido utilizando o *Google Forms*. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), formulário é um sistema para coleta de dados para que se obtenha informações diretas do entrevistado. Sendo uma lista de questões que se classificam como questões abertas: permitindo que o entrevistado responda de forma livre; questões fechadas: limitadas que possibilitam apenas uma escolha; questões de múltipla escolha: perguntas fechadas, mas com mais de uma possibilidade de resposta.

Por fim, foi realizada a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa, com objetivo de perceber se estas questões da pesquisa se fazem presentes na documentação oficial da escola. É a partir desta metodologia que se pretendeu compreender as percepções de professores e alunos sobre a história e as vivências da população negra de Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03.

4.2 IDAS E VINDAS PARA LAGUNA

No dia 29 de junho de 2021, me direcionei para a cidade de Laguna com o objetivo de estabelecer contato com as escolas e conseguir autorização para realizar a pesquisa. Na semana anterior, havia ligado para entrar em contato com as setes principais escolas da cidade, sendo duas particulares e as restantes públicas. Em um dos colégios particulares, o porteiro explicou que as atividades estavam todas online e recomendou que fosse enviado um e-mail – não obtive resposta ao e-mail encaminhado até o dia de encerramento da pesquisa. O outro colégio particular prontamente negou por ligação com a justificativa de que por estarmos em um momento de pandemia havia um acordo, com as outras escolas que compunham seu grupo de instituições privadas, no qual não iriam liberar a realização de pesquisas dentro das instituições. Por fim, consegui marcar uma reunião com duas escolas,

que serão chamadas de Escola Marcelina e Escola Francisca¹⁹ para proteger a identidade das mesmas.

A primeira escola a ser visitada foi a Escola Marcelina, pelo fato de que havia sido agendado um horário com o diretor da instituição. A recepção foi bem tranquila e ele esteve bem aberto a ajudar. Como o dia na escola estava bem corrido, ele nos encaminhou para professora da turma que também foi bem receptiva, porém ficou meio receosa porque as crianças estavam em fase de realizar o PROERDE, gerando um medo de atrasar muito o conteúdo. Definimos então que a data de entrega ficaria em aberto, ela disponibilizou o número de telefone para que conversássemos por WhatsApp. Esta professora perguntou se seria possível dar um gibi como um incentivo à leitura para as crianças.

Logo após, fui para uma outra escola também estadual, essa foi uma das escolas das quais não foi possível conversar com ninguém da direção previamente. Ao chegar na escola, o diretor que realizou o atendimento demonstrou estar bem-disposto a colaborar com a pesquisa. Porém, o mesmo explicou que as aulas da escola estariam suspensas por 30 dias – já que haveria a troca da caixa d'água da escola – desta forma, os alunos não teriam aula presencial, mas sim de forma impressa. Outra questão apontada pelo diretor seria o fato que os alunos do 5º ano apresentavam uma certa dificuldade em realizar a escrita de cartas, então seria interessante a produção de vídeos pelos mesmos contando a história da cidade e passou o número da professora da turma. No entanto, apesar dos diálogos estabelecidos com professora e diretor, não foi possível realizar a pesquisa na escola por desencontro de informações que dificultaram o desenvolvimento da coleta de dados e que a mesma sairia do nosso objetivo inicial, de que as crianças se expressassem através de cartas.

Depois, a próxima seria a Escola Francisca, já havia sido conversado com a secretária do diretor que marcou reunião para aquele dia sem um horário definido. Ele assim que soube que a pesquisa se propunha a pesquisar o ensino da história da cidade, dando enfoque as vivências da população negra, se animou bastante por ser um homem negro e fazer parte do Movimento Antirracista da cidade. O mesmo fez um acordo de que no final da tarde já teria algumas cartas para entregar, que solicitaria que a turma da tarde realizasse, e depois durante a próxima semana as outras turmas também produziriam suas cartas. E como foi acordado, no final da tarde havia quatro cartas escritas pelos alunos, o diretor disse que o fato de haver poucos alunos no dia interferiu nos números de cartas. Ele mesmo que realizou o processo de

¹⁹ Os nomes fictícios das escolas foram escolhidos como uma forma de homenagear as mulheres negras que foram escravizadas na cidade de Laguna e lutaram para obter suas alforrias. Suas histórias são contadas dentro do capítulo específicos sobre a cidade de Laguna.

conversar com as crianças e as professoras, explicando sobre qual o objetivo da carta. Para ajudá-lo, enviei uma mensagem no WhatsApp explicando detalhadamente como deveria ser a atividade, para que facilitasse no processo de explicação aos alunos e professora.

Por fim, visitei três escolas que estavam fechadas. Em duas escolas, a situação foi muito parecida. Os alunos estavam apenas realizando aulas online ou com material impresso e a diretora não se encontrava. Na primeira, o secretário passou o número da diretora e da professora do 5º ano para que entrasse em contato. E na outra, a secretária passou o número da diretora, porém avisou que a mesma estava com o marido internado, então seria melhor esperar um pouquinho para entrar em contato com a mesma. Desta forma, na primeira escola não obtivemos resposta via WhatsApp, e na segunda optamos por não entrar em contato com a diretora devido ao momento delicado. A terceira estava realmente fechada e não havia ninguém disponível para atender. Todas as escolas que conseguimos contato eram estaduais, pois as municipais ficam em locais da cidade que o acesso não é tão fácil.

No dia 5 de maio, entrei em contato através do WhatsApp com a professora da Escola Marcelina, estabelecemos que as crianças realizariam a escrita e revisão – juntamente com a professora – das cartas durante o mês de maio e até o final do mês estariam prontas.

No dia 11 de julho de 2021, voltei à Laguna para buscar as cartas – como combinado com as escolas. Primeiramente, fomos até a Escola Marcelina, na qual a professora escreveu treze cartas e houve a entrega de gibis para as crianças. Elas ficaram extremamente felizes e querendo logo iniciar o processo de leitura. Ficou acordado com a professora que realizaríamos uma entrevista no formato de que seriam enviadas perguntas pelo WhatsApp, já que a mesma estava com o pai internado. Ao final, foi solicitado à direção o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que foi enviado por e-mail. Logo após, visitei novamente a Escola Francisca, o diretor entregou um total de quatorze cartas – somando com as outras quatro, temos um total de dezoito cartas desta escola. O diretor se comprometeu em enviar o PPP por e-mail, também ficou combinado de realizar a mesma entrevista com professora e com ele – principalmente pelo fato de o mesmo fazer parte do Movimento Antirracista e ter participado do processo de confecção das cartas.

Devido à falta de tempo durante o ano, principalmente por causa dessas oscilações entre os formatos de aula (remoto ou presencial), ficou acordado com o diretor e as professoras que a entrevista seria realizada pelo formato de formulário, contendo seis perguntas de múltipla escolha e apenas três perguntas que haveria a necessidade de dissertar sobre. Porém, apenas a professora e o diretor da Escola Francisca responderam ao questionário.

Com o objetivo de conseguir maiores informações, fui até a casa da cultura da cidade para conversar com o pessoal e tentar ter acesso a algum documento/informação que pudesse ajudar na construção desta pesquisa. Ao chegar na casa de cultura, contaram que nenhum documento estava na cidade, todas foram enviadas para Curitiba com o objetivo de ser restaurado e digitalizado. Ficamos com a promessa de que até setembro estes documentos estariam liberados de forma online. Ao perguntar sobre informações da população negra, sobre museu e tudo mais, um dos atendentes comentou que um projeto foi aprovado para que fosse contado a história da população negra no museu e que ainda estava em processo de realização. Porém, de informações diretas da casa da cultura, não conseguimos nada. Visitei também a Casa Pinto D'Ulysea para ver que era possível encontrar alguma informação, mas chegando lá não foi possível obter nenhuma informação, lá atualmente seria a secretaria de turismo. Uma das atendentes recomendou que fosse até a Casa da Cultura. Questionei sobre algum tipo de mapa dos pontos turísticos da cidade, mas disseram que não tinha esse tipo de documento disponível. Vale ressaltar que até a finalização da escrita deste texto, os documentos que haviam sido enviados para Curitiba ainda não tinham sido disponibilizados online como prometido.

4.1.1 As escolas escolhidas (ou que nos escolheram?)

Com o objetivo de compreender melhor estas instituições que abriram as portas para que esta pesquisa se tornasse possível, é preciso conhecer mais sobre a realidade das mesmas. A primeira escola a aceitar participar é apresentada como Escola Marcelina – nome fictício com objetivo de proteger a identidade daqueles que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Esta escola estadual foi fundada no ano de 1925 e atualmente atende, em média, 845 estudantes desde os anos iniciais até o ensino médio. Estes alunos vêm de das localidades como município de Pescaria Brava – abrangendo Laranjeiras, Km 37 e Ponta das Laranjeiras –, dentro do município de Laguna atende os bairros Mato Alto, Barranceira, Bentos, Bananal, Vila Francisco de Assis Soares- Cohab, Vila Juliana, Nova Fazenda, Caputera, Mar Grosso e outros locais da comunidade local. A escola começou a receber muitos estudantes de outros estados, que suas famílias se mudam para a cidade com o objetivo de obter melhores oportunidades de serviço. A proposta pedagógica se fundamenta em concepções educacionais baseadas em uma visão dialética, para atender todo o processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos²⁰. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2021a) da escola, a educação tem

²⁰ Projeto Político Pedagógico da Escola Marcelina (2021).

como função articular os valores culturais juntamente com os desenvolvimentos pessoais, partindo de princípios de liberdade e solidariedade humana. Sempre em busca de formar cidadãos críticos que transformem as sociedades.

A segunda escola estadual denominada de Escola Francisca – nome também fictício – foi fundada por volta de 1909. Atualmente atende 990 estudantes, contemplando o ensino fundamental, anos iniciais e finais. Seus alunos vêm dos mais diversos bairros, sendo eles: Progresso, Esperança, Campo de Fora, Magalhães, Mar Grosso, Portinho, Mato Alto e das Comunidades de Barranceira, Caputera, Estreito, Nova Fazenda, Barbacena, Bentos, Cabeçuda e Ponta das Laranjeiras. Quando analisada a atividade econômica dos pais e responsáveis pelos alunos é predominante entre os homens a função de pedreiro e entre as mulheres seria “atividade do lar” e segundo sendo professoras. Com a renda familiar mensal chegando, em média, até dois salários-mínimos. A escola se compromete a oportunizar ao aluno atividades para que ele se reconheça como sujeito único e singular, em constante processo de transformação, levando principalmente em consideração que cada um tem seu ritmo de aprendizagem. Além disso, cabe a mesma oportunizar ao estudante os conhecimentos e habilidades que o conduza a formação de atitudes e valores²¹.

²¹ Projeto Político Pedagógico da Escola Francisca (2021).

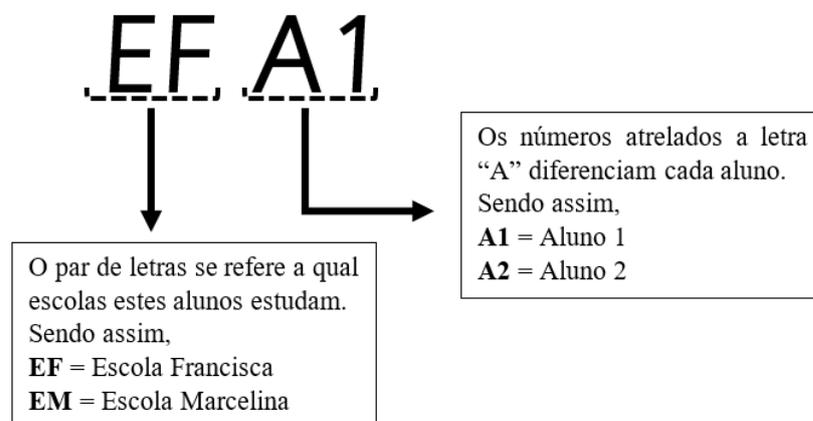
5 AS CARTAS DAS CRIANÇAS CONTAM O PASSADO E O PRESENTE DE LAGUNA: QUE HISTÓRIAS SÃO ESSAS?

Neste capítulo buscamos fazer análise dos dados coletados durante todo o processo de pesquisa. No primeiro momento, descrevemos como as escolas se apresentam dentro dos seus Projetos Políticos Pedagógicos e quais sujeitos pretendem formar. Depois, partimos para a compreensão dos temas centrais apresentados pelas crianças nas suas cartas. A categoria inicial, e um dos que mais se apresenta na escrita das crianças, seria “A heroína Anita Garibaldi e o discurso de cidade histórica”, com enfoque na história dos Garibaldis e como a Laguna tem sua imagem de cidade monumento/histórica reforçada pelos documentos e seus moradores. Dialogamos com Bitencourt (2016), Cadorin e Cadorin (2013), Bento (1976), Rosa (2005), Sayão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

O segundo tema seria a “Os perigos do ‘Somos todos iguais’ em uma cidade preconceituosa”, em que se volta para os embates das relações étnico-raciais, discursos que reforçam o mito da democracia racial, assim como diálogos que trazem a compreensão da cidade de Laguna como um ambiente preconceituoso, estabelecendo um diálogo com Lima (2010), Almeida (2018), Munanga (1999) e (2003), Carneiro (2002), Salles (2006) e Savazzoni (2015)

Para possibilitar maior compreensão dos dados analisados, optamos por utilizar um código alfanumérico para identificar cada aluno e sua escola. Esta composição é explicada a seguir:

Figura 8 – Explicação código alfanumérico



Por fim, apresentamos “Uma roda de conversa baseada nas vivências” tendo como enfoque os dados obtidos através das entrevistas com os professores e diretor. Adentramos neste momento em uma análise baseada em documentos centrais da educação, relacionamos as falas da professora e do diretor com a BNCC (2017), Freire e Shor (1986) e Diretrizes Curriculares (2013b).

5.1 O QUE AS ESCOLAS APRESENTAM COMO OBJETIVOS

Em busca de compreender como ocorre a formação dos estudantes que participaram da pesquisa houve a necessidade de escutar o que se fala sobre o ambiente em que estão inseridos. O primeiro passo nesta direção se baseou em analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das duas instituições para identificar qual a função que a escola se propõe a desempenhar e o sujeito eles buscam formar, bem como se apresentam em seus objetivos uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

A Escola Marcelina aponta que a proposta pedagógica se fundamenta em concepções educacionais que buscam uma visão dialética como forma de compreender o processo cognitivo de cada indivíduo. Reforçando que o ato de interagir e refletir sobre o mundo histórico, científico e cultural é necessário para que o estudante tenha acesso com a complexidade, características e funções. Sendo assim, a aprendizagem é resultado dos processos vividos pelos indivíduos, em que eles interagem com os elementos do mundo, provocando mudanças e avanços cognitivos²².

Para que tudo isso seja possível, a escola tem como função oferecer aos alunos, através do seu currículo, as condições para que aprendam os objetos do conhecimento, suas características internas e seus usos e funções da realidade cotidiana. Permitindo aos mesmos, vivenciar os aspectos da formação geral do Homem, levando em consideração as questões éticas, de solidariedade, político-sociais e os avanços tecnológicos. Afirma assim que a educação tem como seu papel articular valores culturais juntamente com o desenvolvimento pessoal, relacionando com princípios de liberdade e solidariedade humana, preparando os estudantes para exercer a cidadania, em busca de qualificação profissional e formando cidadãos críticos que transformem as sociedades. Para que isto tudo se torne uma realidade é preciso uma permanente relação entre família e escola: prezando pela construção de

²² Projeto Político Pedagógico da Escola Marcelina (2021).

conhecimentos, dos estudos, de lazer e decisões que colaborarão para definir os rumos da escola²³.

A Escola Francisca compromete-se com a busca da qualidade em educação, apresentando como principais objetivos: resgate dos valores éticos, formação para a cidade e desenvolvimento pleno de seus educandos. Para isso, suas ações educativas fundamentam-se na universalização da igualdade e acesso, permanência e sucesso. Busca sempre desenvolver a formação integral dos estudantes baseado nos desafios apontados na Proposta Curricular de Santa Catarina²⁴.

Busca proporcionar ao educando a apropriação e produção dos seus conhecimentos científicos, desenvolvendo os pensamentos críticos e compreendendo suas relações sociais, para que assim contribua para a transformação social. Procura elaborar sempre atividades que possibilitem o reconhecimento do aluno como um sujeito singular e único, em processo constante de desenvolvimento, participativo e atuante no grupo, auxiliando no processo de elevar sua autoestima. Para que o aluno tenha a compreensão de si como um ser único é preciso que a escola também entenda que cada um tem seu ritmo de aprendizagem, que se baseiam nas suas experiências anteriores e externas. A escola é o local de encontro de todas essas vivências, que possibilita a reconstrução dos conhecimentos e aquisição do conhecimento científico através da mediação entre professor e aluno. Por fim, a escola reafirma que um ensino de qualidade deve focar em entender as necessidades de tratar cada aluno de forma individualizada para que a educação alcance seu êxito²⁵.

Os Projetos Políticos Pedagógicos não tratam diretamente das temáticas relacionadas a uma educação étnico-racial. Abrangendo as questões de reconhecimento de alunos únicos e singulares e transformadores sociais, porém nada que se interligue de forma direta a Lei 10.639/03. É preciso lembrar que de acordo com Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2013a), é necessário um realinhamento curricular e incorporar estas temáticas dentro do PPP escolares, sendo um elemento estruturador dentro do documento.

²³ Projeto Político Pedagógico da Escola Marcelina (2021).

²⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola Francisca (2021).

²⁵ Idem

5.2 A HEROÍNA ANITA GARIBALDI E O DISCURSO DE CIDADE HISTÓRICA

Houveram dois momentos de recebimento das cartas, como já relatado. As primeiras quatro cartas recebidas tinham um conteúdo muito similar, traziam um pouco sobre pontos turísticos, porém o maior enfoque era a história de Anita Garibaldi. *EFA2* inicia com

Vamos começar com a nossa querida Anitta Garibaldi, que viveu com uma simples mulher com pouca idade, pouco dinheiro, mas uma heroína, guerreira que participou da história do mundo [...] Anitta teve total de 8 filhos, ela nasceu no dia 30 de agosto de 1821, se casando em 1831 com apenas 14 anos. [...]

Durante toda a carta, apresenta uma minibiografia de Anita, assim como *EFA4* “*Com 14 anos, ela casou e durou 3 anos esse casamento, e o marido dela era sapateiro. Ela se casou com um outro que foi Giuseppe Garibaldi. Eu gosto muito desta história dela, ela é muito radical e divertida.*”. Nas cartas acima, é possível observar algumas datas anotadas ao redor do texto, bem como cálculos com o ano de nascimento e casamento de Anita, o que leva ao questionamento de como que as crianças tiveram acesso a estas informações, se a professora disponibilizou estes dados ou algum deles sabiam essa informação e repassaram aos outros. Outro ponto a ser observado é o fato da história de Anita estar atrelada aos casamentos nestas duas cartas, como Anita tem suas trajetórias marcadas por essas separações e casamentos.

Finalizando estas primeiras quatro cartas, *EFA3* e *EFA1* dialogam sobre temas parecidos, dialogando sobre pontos turísticos. Porém, *EFA3* ainda cita Anita como um motivo que leva a cidade a ser conhecida, “*Laguna é um ponto turístico e é muito conhecida por museus, praias, carnavais, pescados, morro da Glória, Anita Garibaldi*”. Apontando assim alguns dos pontos turísticos da cidade e os motivos pelos quais levam a cidade a ser conhecida.

EMA2 apresenta outros momentos históricos da cidade, porém frisando novamente a história de Anita

Fundada em 1676, a cidade de Laguna, foi palco de eventos importantes da história do Brasil, como Tratado de Tordesilhas. Também é a cidade de Anita Garibaldi, guerreira da Revolução Farroupilha, seu compreende aproximadamente 600 edifícios tombados como patrimônio histórico, formando um belo conjunto arquitetônico.

Novamente, é citado dados específicos sobre a cidade juntamente com uma linguagem um pouco mais técnica, quando pesquisado no *Google* é possível encontrar informações semelhantes no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

(IPHAN, 2022) “O centro histórico de Laguna [...] cerca de 600 imóveis [...] resultou em um belo conjunto arquitetônico [...]”. Vale ressaltar que não se sabe como foi realizado o processo de confecção das cartas, em seus detalhes, na Escola Marcelina. Se os alunos tiveram acesso à internet para fazer pesquisas sobre a cidade ou se basearam em informações próprias, porém o fato de algumas informações serem tão precisas encaminha para a conclusão de que os alunos não partiram 100% daquilo que sabiam, mas sim tiveram o auxílio de outras informações.

Quando os alunos contam sobre a história de Anita, não é raro ler termos como “heroína” e “guerreira”, como nas cartas de *EFA2* e *EFA3*, respectivamente, “*Vamos começar com a nossa querida Anitta Garibaldi [...], mas uma heroína, guerreira que participou da história do mundo.*” e “*Anita Garibaldi foi a primeira mulher a lutar em guerra e nessa guerra ela conheceu Giuseppe Garibaldi e carregou um canhão e disparou.*”. *EMA6* apresenta Laguna como “*Berço da famosa heroína Anita Garibaldi.*” e *EMA11* que “[...] *a nossa cidade por ser histórica, ela nos faz viajar no tempo da história de Anita, que foi muito importante para o nosso município.*”. Bitencourt (2016) reflete sobre como os monumentos dentro da cidade reforçam e retratam essa imagem de heroína. Em evidência, a própria estátua da Anita – localizada na praça República Juliana – que “com a arma em uma das mãos e a outra erguida aos céus, como se estancasse um ato de bravura.” (BITTENCOURT, 2016, p.166), a forma como está posicionada, passando a impressão de movimento e dinamismo, reflete sem dúvida uma guerreira. E com essa estátua, que indica um espaço genuíno dos acontecimentos, há o reforço da lembrança da história que está ali sacralizada.

Dentre estes monumentos da cidade, há a estátua do Domingos de Brito Peixoto, que segundo a própria placa – do ano de 2010 – presente no monumento aponta que “com coragem e espírito desbravador, fundou em 29 de julho de 1676, a Vila Santo Antônio dos Anjos de Laguna [...]” e Bittencourt (2016, p.170) completa que “As narrativas desse acontecimento mostram que o bandeirante ao fundar Laguna em sua aventura pelo Sul também insere sua relevância na história do Brasil.”. Porém, é preciso lembrar que, como relatado por Bento (1976) e Cadorin e Cadorin (2013), quando chegou ao local que seria Laguna, Domingo levou consigo 50 escravizados – sendo que 80% da expedição era formada por escravizados que pertenciam a sua bandeira. E que, após se instalarem na cidade, utilizaram como base para várias expedições com o objetivo de encontrar prata e combater indígenas. Esta parte da história da cidade e de Domingos é totalmente ignorada quando se permite uma estátua de pessoa que escravizou e dizimou outras populações. Goff (1994, p.548) reflete que “O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas

para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias [...] os monumentos são herança do passado.”. Sendo assim, a imagem de escravocrata é apagada da memória da população, principalmente pelo fato de a memória ser algo transmitido socialmente, que acaba tendendo a atenuar os acontecimentos (BITENCOURT, 2016).

E aqui, é preciso recordar a história da Igreja da Irmandade do Rosário, que foi tirada da história, desde o momento em que foi excluída da marcha do Senhor dos Passos, até seu endereço ser apontado como um local insalubre. Pontos que se reforçam com o fato de ter mais de 80 anos de existência e uma grande escassez de informações (ROSA, 2005; SAYÃO, 2015). Bitencourt (2016) define isso, não como um discurso que torna nebuloso o real, mas sim recria o real, o tornando realidade na sua forma mais natural. Além de ser uma produção das elites, que exclui os conflitos, as diferenças e busca a homogeneização. Desta forma, um discurso que apaga e cria histórias, em busca de uma unificação e que principalmente, perde a sua aparência de construção, se tornando natural. Quando olhamos para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.398) apresentar que

Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.

Partindo desta questão, como as crianças terão acesso a essa visão de uma cidade construída por negro e indígenas, se não é possível ver vestígios positivos destes povos. Quanto mais os monumentos são construídos e destruídos para contar determinada história, mais natural ela se torna. E “Na medida que esta tradição é mitificada e sacralizada, não permite pensar na possibilidade, na escolha, na opção” (BITENCOURT, 2016, p. 173).

Tudo trabalha para a aceitação desta história, que quando é compartilhada faz com que os próprios lagunenses se sintam parte desta história (BITENCOURT, 2016). A própria Prefeitura (2005 apud BITENCOURT, 2016) dentro dos seus guias, apresenta que “Os lagunenses são hoje herdeiros de um documento histórico vivo, retratado nas páginas do tempo, fruto das lutas e conquistas deste povo.”. Porém, quando é analisado algumas cartas se torna visível que as crianças ainda não se sentem parte da história/herdeiros delas. Já que estas, em várias das cartas, apresentam informações que se encontram disponíveis em alguns sites. E isto se torna mais presente nas cartas que refletem sobre a história da cidade para além

de Anita Garibaldi, como por exemplo, *EMA4* e *EMA8*, trazem respectivamente, que “*Em 2020, estava em aproximadamente 46.122 habitantes.*” e “*Nossa cidade nasceu em terras de disputa colonial... Por ser devoto do Santo Antônio, o bandeirante batizou o lugar como Santo Antônio dos Anjos de Laguna, sua primeira providência foi a construção de uma capelinha.*” Juntamente com *EMA10*, que é a única carta a tratar os sambaquis e a população indígena,

A história de Laguna começou há seis mil anos com os primeiros registros de comunidades pré-históricas, os sambaquis. O povo dos sambaquis, de acordo com estudos, teve contato com os Xokleng e Carijós vindos do Oeste e absorveu a cultura de outras tribos. Os índios se adaptaram a região devido à proximidade com a lagoa, uma fonte de alimentos.

O que assemelha as três cartas, além de tratarem de outras partes da história e apresentarem outras informações, seria o fato de que utilizaram o site do IBGE²⁶ como base para as informações apresentadas.

Seguindo os mesmos ritmos das cartas acima, *EMA5* escreve sobre o Tratado de Tordesilhas “[...] que foi criado em 1.494 e separava as terras da Espanha (à oeste) e de Portugal (à leste). Por esse motivo, o município se tornou um ponto de estratégia de localização para os portugueses.”. *EMA9* também ao retratar o período colonial, “*Outro destaque do local na história do Brasil, foi o papel que representou na povoação das terras que ficam ao sul, aumentando os limites da colônia portuguesa.*”, utilizaram fontes online para detalharem sobre a história da cidade em que vivem. Sendo a primeira carta baseando-se no site do IPHAN²⁷ e, a segunda, no site chamado Ecoviagem²⁸.

EMA7 é a única das crianças a tratar de uma tradição da comunidade lagunense, segundo a mesma “*É uma história mais linda é das rendeiras. Em que a profissão rendeira era uma linda e cultural tradição, que está sendo esquecida.*”, o sentimento passado através destas palavras leva aos questionamentos: será que alguém da família era rendeira? Será que ela via seus familiares comentando sobre como é lindo o trabalho das rendeiras e está se perdendo? Será que a própria teria a vontade de aprender essa arte? Respostas estas que não haverá a possibilidade de alcançar, por não haver contato entre a pesquisadora e as crianças.

Uma questão apresentada por algumas das crianças seria a necessidade de mudar de cidade que vários lagunenses enfrentam. *EMA1* reflete que “[...] o Centro Histórico recebe

²⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/laguna/historico>

²⁷ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1544>

²⁸ Disponível em: <http://ecoviagem.com.br/brasil/santa-catarina/laguna>

turistas de todo o Brasil. Onde também se concentra a fonte de renda dos moradores de Laguna, que vivem de turismo e comércio.” E complementa dizendo que “*Cidade tranquila onde quem busca melhores condições de vida vão embora, ou trabalham em cidades vizinhas.*”. EMA3 conta que, “*Mas, também tem gente que nasceu em Laguna e vai para outro lugar morar. Mas seu coração e suas lembranças ficam em Laguna.*”. EMA12 acrescentaria que “*Quem mora em Laguna não quer partir e se partir sempre volta.*”. Bitencourt (2016, p.171) define que “[...] Laguna é pontuada de marcos simbólicos, direcionados a adquirir uma significação homogênea, única, que lhe garantem a imagem de “cidade monumento”, patrimônio histórico nacional, cidade histórica.”. O autor apresenta que o fato de a cidade ter um passado glorioso, faz com que o presente seja insuficiente, não preenchendo as condições de uma cidade que teve um passado tão importante. Deixando aberto duas opções: ou a cidade tem um passado tão glorioso graças a um presente inexpressivo ou seu presente não se apresenta de forma grandiosa por causa de seu passado glorioso (BITENCOURT, 2016).

O único momento em é citado qualquer tema relaciona a população negra ou africana, é na carta do aluno EMA6 cita que a “*Fonte da Carioca, lugar que inspirou o amor entre Anita e Giuseppe, que fora construída por escravos no ano de 1768.*”. Novamente, as informações aqui contidas estão disponíveis em um site, chamado Boa Viagem²⁹. O acontecimento de um local que foi construído baseado na força de trabalho da população africana escravizada tem como seu contraponto, que serve de suavizador, o fato em que o amor de Anita e Giuseppe cresceu neste mesmo lugar. Bitencourt (2016, p.188) reafirma que “A memória, enquanto experiência vivida e transmitida socialmente, tende a adocicar o sabor dos acontecimentos passados.”. O autor ainda acrescenta que, esse adocicar busca apagar maus momentos da memória, sendo assim a distância e consciência do que já ocorreu acaba retirando os perigos dos momentos vividos, atribuindo ao que se passou apenas harmonia e felicidade. Porém, para que isso aconteça, a memória – como algo social e transmitido – pinta o passado com cores vividas e vibrantes, enquanto esconde maquinações, modificações e normatizações que constroem um passado heroico e baseado apenas no amor.

5.3 OS PERIGOS DO “SOMOS TODOS IGUAIS”: PERSPECTIVA DE UM OLHAR ATENTO

²⁹ Disponível em: <https://boaviagem.org/centro-historico-de-laguna>.

Há então uma grande diferença de discursos entre as cartas da primeira visita a Escola Francisca e da segunda. No primeiro momento, apareceram cartas que davam maior enfoque a história de Anita Garibaldi – como apresentado no início do texto anterior. Enquanto as que chegaram por último, debatem mais sobre a população negra, porém com enfoque na atualidade.

O discurso de “Somos todos iguais” e por isso não há a necessidade de existir preconceito é o mais apresentado pelas crianças. *EFA6* traz que “*O negro é igual aos brancos, tem pulmão, coração, perna, braço, cabeça. Então temos que tratar não só os negros, mas todos do jeito que queremos ser tratados.*”. Neste mesmo discurso, *EFA10* reforça que “*Todos somos iguais negros ou brancos [...]*”, *EFA13* traz que “*Os negros deviam ter mais espaço em todos os lugares e devem ser tratados como os brancos, eles não merecem ser excluídos da população.*”. *EFA17* completa que “*Para mim, não tem diferença se é ‘negro’ se é ‘branco’ o que importa é que eles estejam felizes e não ‘maltrate’ ninguém.*”. Estas frases que apresentam o conceito de “somos todos iguais”, são perigosas pois silenciam toda uma estrutura racista que mantém a sociedade de pé. Lima (2010) afirma que “[...] ‘somos todos brasileiros’ apregoa uma falsa identidade nacional, incapaz de reconhecer os limites que as barreiras da cor impõem ao dia a dia de milhares de pessoas nesse país.”.

Essas declarações de “igualdade acima de tudo” são observadas em outras cartas. Se apresentando nas cartas de *EFA9* - “*A sociedade de negros e brancos todos tem respeito por cada um seja branco ou negro, os índios ainda vivem aqui. [...]*”, *EFA14* traz que

Eu amo muito a Laguna mais tem coisas que não são legais, tipo: O negro não é respeitado como os brancos. Isso é feio, porque o branco é igual ao negro. Eles comem a mesma comida, eles bebem as mesmas coisas, só o que muda é a cor. Mas isso não tem nada a ver, eles são seres vivos que nem os brancos.

E na carta de *EFA15*,

A comunidade de Laguna [...] poderia não ter mais pessoas racistas, todo mundo é igual só que cada um tem seu jeito de ser. Tem uns com a pele um pouco mais escura, outros tem a pele mais claro. A comunidade negra é a beleza de Laguna, todos tem que ter o mesmo respeito. Ninguém é melhor que ninguém, todo mundo é igual.

Novamente, há o reforço do mito da Democracia Racial. Sales Jr. (2006, p. 255) reafirma que “[...] a “democracia racial” é constituída por um ato de exclusão (denegação) que se inscreve, ele mesmo, nas relações raciais.”. Além da repetição de pensamento, há outras duas frases que acabam chamando a atenção. A primeira é quando *EFA9* cita que “*os índios*

ainda vivem aqui”, novamente leva a alguns questionamentos – principalmente tendo em vista que não há povos indígenas dentro da cidade de Laguna: há algumas pessoas indígenas em Laguna? Será que estavam a passeio e o aluno interpretou que eram moradores? Seriam sujeitos não-indígenas que a criança leu como pessoas indígenas? São questionamentos estes que só poderiam ser respondidos com uma conversa com a criança.

O último que dialoga focalizado neste discurso, seria EFA7, que cita “*Negros são só uma pessoa como os outras. Eles trabalham cada dia para sobreviver a sociedade, policiais ainda prendem negro por nada. Mas cada dia, eles conseguem se ajudar crescer e lutar, ter mais compreensão e igualdade.*”. EFA7 apresenta uma discussão muito importante, a violência policial sobre os corpos negros. Esta questão dialoga muito com o que é apresentado por Almeida (2018, p.31-33) quando explica o conceito de Racismo Estrutural.

Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. [...] Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

O racismo não seria algo que se apresenta somente nas relações individuais, mas também na dimensão de grupo, de forma institucional. Sendo assim, o racismo se apresenta como um componente base das relações sociais, estando presente tanto nos comportamentos individuais quanto em processos institucionais que partem de uma realidade em que o racismo é regra.

Algumas cartas falam sobre o fato de a população negra não ter acesso aos mesmos direitos que os brancos. Como dito por EFA17, “*Sobre os ‘negros’ de pele alguns são ‘maltratados’, às vezes na rua, nas lojas, entre outros lugares. Os ‘negros’ devem ter os mesmos direitos do que as outras pessoas.*”. Assim como, EFA12 diz que

Essa cidade tem muitas pessoas de muitas cores e os negros são maltratados. E nos filmes dá para ver que eles não têm os direitos e isso me deixa triste (porque o ser humano é burro). [...] Os negros têm que ter os direitos da gente, ele é um ser humano.

EFA11 cita

Os negros sofrem muito pelo preconceito, ele não tem os mesmos direito como nós e eu acho isso uma grande porcaria. A injustiça porque os negros são pessoas que

nem a gente, eu acho que tratar ele assim como se fossem monstros errado, e outras pessoas não pensam que nem eu.

Nestas três cartas, alguns pontos são bem chamativos. As denúncias sobre diferenças de direitos dialogam com o que foi apontado por Carneiro (2002, p. 7) reflete que “os atuais dados da desigualdade racial conferem autoridade às denúncias dos movimentos negros contemporâneos sobre as diferenças de direitos e oportunidades existentes em nossa sociedade em prejuízo da população negra”. Se completa com o que Munanga (1999) denuncia como decorrente do que Gilberto Freyre proferiu anos atrás através de suas publicações. Desta forma, ao exaltar a harmonia entre os sujeitos, Freyre auxiliou no processo de encobrir as questões raciais e, ao reforçar o discurso “somos todos iguais”, ocultando assim a estrutura que impede essa igualdade de direitos. *EFA12* apresenta que viu essa falta de direitos no cinema, como se ainda fosse algo distante, que não fizesse parte da realidade ao redor. Também traz um tom de tristeza e revolta ao dizer que tudo isso acontece “[...] porque o ser humano é burro [...]”, assim como *EFA11* traz que “[...] e eu acho isso uma grande porcaria [...]” quando fala da falta de direito.

Entre as cartas, duas expressões aparecem e merecem serem refletidas. *EFA5* declara que

Pelo mundo inteiro existem pessoas que são contra LGBT, religiões etc. Mas também existem pessoas contra raças. Gente que é contra a raça negra, deve pensar muito no que faz. Não tenha nada contra e nada a favor, mas são bem-vindas em nossa cidade assim como os brancos.

Sales Jr. (2006) reflete sobre estes termos como “não tenho nada contra, nem nada a favor” ou “não tenho nada contra, mas...” que são utilizadas para negar o racismo de forma direta e o sujeito racista. Outro exemplo, são afirmativas negativas do racismo, novamente se utiliza de exemplos como “‘Ele é negro, mas é muito inteligente’ (pressuposto: ‘as pessoas negras não são inteligentes’) [...]” (SALLES, 2006, p. 242), nestes casos são frases que buscam elogiar/afirmar algo, mas que expressam um sentido racista de forma subentendida. Nas palavras do autor, “As pessoas do convívio direto são elogiadas sob a condição de serem comparadas a um modelo do qual são uma exceção.” (SALLES, 2006, p. 242). E nas escritas de *EFA16* é possível observar isso acontecendo,

Uma cidade com muitas coisas para mudar, eu mudaria a violência, o racismo [...]. Eu tenho um amigo negro, ele é trabalhador, já tem uns que não trabalha. Eu vejo negro trabalhando num sol em chuva também, uns que vira criminoso. Eu vejo, eles não merecem ficar sofrendo com racismo, tem gente que faz racismo com outra pessoa sendo da mesma pele. Um jogador de futebol, Malcom, um jogador que joga na Rússia já sofreu também racismo e foi lá na Rússia, ele não merece isso.

Durante toda a construção da carta, *EFA16* faz o movimento de apresentar um elogio a seu amigo ou sujeitos negros, porém ao mesmo tempo já trata de apontar que isto não é uma característica predominante em toda população negra. E até mesmo ao apontar que as pessoas são racistas com outras que possuem a mesma cor de pele, trazendo o racismo como algo comum dentro das relações entre pessoas negras. Por fim, cita o caso do atleta Malcom, que ao estreiar na sua primeira partida por um time russo sofreu ataques racistas da própria torcida. O grupo organizado de torcedores extremistas do time Zenit chegou a publicar um comunicado dizendo que seria uma tradição do clube não contratar jogadores negros e que isso já é quase uma cultura, sendo de conhecimento de todos (GE, 2019).

Se torna necessário então retornar às cartas de *EFA13*, *EFA12*, *EFA17*, *EFA14* e *EFA11*. *EFA13* descreve que “*Os negros deviam ter mais espaço em todos os lugares e devem ser tratados como os brancos, eles não merecem ser excluídos da população.*”. *EFA12* reforça que “*Os negros têm que ter os direitos da gente, ele é um ser humano.*”. *EFA11* acrescenta que “*Os negros sofrem muito pelo preconceito [...]. A injustiça porque os negros são pessoas que nem a gente, eu acho que tratar ele assim como se fossem monstros errado, e outras pessoas não pensam que nem eu.*”. *EFA14* traz que “*Eles comem a mesma comida, eles bebem as mesmas coisas, só o que muda é a cor. Mas isso não tem nada a ver, eles são seres vivos que nem os brancos.*”. Por fim, *EFA17* apresenta que “*Sobre os ‘negros’ de pele alguns são ‘maltratados’, às vezes na rua, nas lojas, entre outros lugares. Os ‘negros’ devem ter os mesmos direitos do que as outras pessoas.*”.

Baseado nos questionamentos e ao subverter as frases, se questiona que se “eles não merecem ser excluídos”, há então alguma população que merece ser excluída? Quem define aqueles que merecem ser excluídos e aqueles que não? Ao falarem termos como “são seres vivos iguais os brancos” e “são pessoas que nem a gente”, de forma indireta, através das palavras subentendidas, definem que só são seres humanos e vivos aqueles que se parecem com os brancos. Desta forma, aqueles que saem deste formato não são humanos e não devem ter acesso aos direitos? E isso define quem merece viver e quem deve morrer? E estes questionamentos, encaminham para os debates centrais da necropolítica³⁰.

Um dos pontos que chama atenção nas cartas, seria o uso do termo preconceito quando se trata de situações de racismo. Dentre as 31 cartas, apenas 3 trazem o termo racismo e

³⁰ Para saber mais sobre necropolítica, leia: Achille Mbembe – Necropolítica (2011) e Crítica da Razão Negra (2018).

racista, sendo elas, *EFA15*³¹, *EFA16*³² – já apresentadas ao decorrer do texto – e *EFA8*. *EFA8* relata que

Bom, Laguna é uma cidade muito pequena, mais metade da sociedade pode ser bem preconceituosa. Um desses preconceitos pode ser o racismo. Aí você se pergunta, como que é isso? Sabemos que se uma pessoa negra entra em um transporte público ou em um lugar público, as pessoas olham ele (a) com cara feia. E isso não só acontece aqui em Laguna, mas sim em várias cidades.

Além de utilizar o termo racismo, *EFA8* ainda buscou exemplificar como funciona o racismo. Savazzoni (2015) busca diferenciar preconceito, sendo o julgamento dos sujeitos por causa das diferenças, enquanto racismo está baseado na hierarquização de superiores e inferiores. Munanga (2003) explica que o termo raça auxilia no processo de explicação do que seria o racismo, já que estes termos se baseiam na crença da existência de raças superiores e inferiores.

Nesse processo da utilização do termo preconceito, as crianças apresentam outros exemplos de preconceitos que visualizam ao seu redor. *EFA5* traz que “*Pelo mundo inteiro existem pessoas que são contra LGBT, religiões etc.*”. Enquanto isso, *EFA7* denuncia que “*Minha opinião sobre a Laguna é que está faltando ajuda aos deficientes, menos preconceito e mais respeitos. Igualdade a deficientes, gordos (as), mulheres, idosos e negros.*”. *EFA10* acrescenta que “*Sobre os homofóbicos de Laguna que eu sei que tem vários, isso também temos que ter respeito porque isso é o amor.*”. E, por fim, *EFA11* decreta que “*Nós crianças somos o futuro e nós não podemos viver no mundo onde pessoas não podem ser elas mesmas, onde elas não podem ser gay, bi, negros etc.*”. Essas leituras de mundo já demonstram como dentro delas urge a necessidade de que, tanto elas quanto a cidade, sejam antirracistas, contra a LGBTQIA+fobia, gordofobia, capacitismos e demais preconceitos e discriminações que buscam subjugar o próximo.

Quando se aborda os preconceitos, chega-se a duas definições de Laguna. *EFA8* aponta que “*Bom, Laguna é uma cidade muito pequena, mais metade da sociedade pode ser bem preconceituosa.*”, dialogando com ela *EFA15* apresenta “*A comunidade de Laguna [...] poderia não ter mais pessoas racistas.*”. Em contraponto, *EFA9* evidencia uma outra Laguna, na qual “*Laguna é um lugar de respeito.*”. Porém, quando analisamos as cartas como um todo, cada criança fala sobre a exigência de igualdade, de respeitar o próximo, de ser essencial a oportunidade para que todos possam acessar seus direitos definidos por lei e principalmente a

³¹ **EFA15** - “A comunidade de Laguna [...] poderia não ter mais pessoas racistas.”

³² **EFA16** - “Uma cidade com muitas coisas para mudar, eu mudaria a violência, o racismo [...].”

necessidade de que elas criem um futuro em que todos possam ser eles mesmos. Partindo dessas condições apresentadas, se subentende que isso ainda não é uma realidade como um todo na cidade.

5.4 UMA RODA DE CONVERSA BASEADA NAS VIVÊNCIAS SOBRE UMA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL INTERDISCIPLINAR

Como apontado anteriormente, para que fosse possível compreender o processo de escrita das cartas, bem como a visão da escola perante as temáticas relacionadas à Lei 10.639/03 e a história da população negra, se viu a necessidade de dialogar com os professores também. Além do diretor da Escola Francisca, tendo em vista que o mesmo faz parte do Movimento Antirracista da cidade e por ser um homem negro que se apresentou como engajado nestas lutas.

Para alcançar estas respostas, elaborou-se um formulário através da plataforma *Google Forms*. Foi formado por 4 de questões fechadas, em que os entrevistados deviam escolher apenas uma opção e 5 de questões abertas, em que podiam discorrer de forma livre sobre o tema. As questões fechadas tinham como objetivo conhecer os sujeitos que possibilitaram que esta pesquisa se tornasse realidade. Neste caso, foram perguntas sobre a idade, gênero, autodeclaração, a base salarial, qual função desempenha na escola e qual o tempo de atuação. Enquanto as questões fechadas, se voltaram para como foi o processo de escrever as cartas, se em algum momento trabalhou-se a história de Laguna e da população negra e se era possível fazer uma interligação entre a Lei 10.639/03 e as cartas. Apenas dois participantes responderam o formulário, sendo a professora e o diretor da Escola Francisca. É preciso apontar que a professora da Escola Marcelina não respondeu.

A Professora da Escola Francisca (*EFP*) se apresenta como uma mulher branca, de 39 anos, trabalhando como professora há 14 anos e tendo uma renda base acima de 3 salários-mínimos. Enquanto o Diretor da Escola Francisca (*EFD*) se apresenta como um homem negro, de 55 anos, atuando na educação há 35 anos, 6 meses e 10 dias, tendo uma renda acima de 3 salários-mínimos também.

No primeiro momento, questionou-se “Qual sua consideração em relação ao processo de escrita das cartas desenvolvida com as crianças? Como foi todo o encaminhamento e como elas reagiram em relação ao tema da carta?”, com o objetivo de compreender como foi os processos metodológicos para a confecção das cartas e a reação das crianças perante a isso, já que cartas não são mais um meio de comunicação comum e as informações ali apresentadas

deviam partir das próprias crianças. *EFD* trouxe que “Acredito que tenha sido prazeroso, pois nos remeteu a um passado onde a comunicação era feita através das cartas.”. Trazendo a reflexão perante as cartas em si e ela como um meio de comunicação. Vale ressaltar que esta pergunta se voltava mais para as pessoas responsáveis pela aplicação da atividade. Em compensação *EFP* apresentou que

Foi uma proposta de trabalho bem elaborada e produtiva. O tema foi apresentado através de uma roda de conversa, onde cada criança contribuiu com suas vivências ou relatos de terceiros. Em seguida foi proposto o desenvolvimento das cartas, onde surgiram mais contribuições e dúvidas em relação a população negra no geral, não somente de nosso município.

A professora apresenta que utilizou a roda de conversa para iniciar o processo de escrita das cartas, partindo assim do conhecimento e vivência das crianças. De acordo com Freire e Shor (1986, p. 123) “O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.”, desta forma é um dos passos necessários para que os seres humanos questionem e comuniquem de forma mais crítica e principalmente refaçam a realidade. Os autores completam que “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123). Neste sentido, o fato de partir das experiências das crianças e professores, aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana BRASIL, 2013b, p.19)

[...] a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

Demonstra assim a necessidade de se construir uma educação baseada no diálogo e experiência das crianças e professores. Dando continuidade, foi questionado sobre a questão da história do município e da população negra. Partindo da questão: “Já foi trabalhado em algum momento a história de Laguna em sala de aula? Ou houve relato de que as crianças tiveram contato com o tema? Trabalhou-se o tema sobre as populações negras do município?” *EFD* respondeu basicamente que “Sim”. Enquanto isso, *EFP* apontou que

Os temas relacionados ao município são trabalhados no terceiro ano do Fundamental 1, porém sobre a cultura afro-brasileira, a escravidão no Brasil, a importância da população negra na construção do país, o preconceito entre outros temas, é

trabalhado de forma interdisciplinar, acredito que não somente no quinto ano, mas nas demais séries de nossa escola.

A professora apresenta os temas relacionados às questões étnico-raciais como algo interdisciplinar na escola. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2013a, p.51) apresenta que “Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade [...]”.

Ao salientar que os temas sobre o município são apresentados durante os outros anos, a professora leva a reflexão sobre o que é definido como habilidades – segundo a BNCC – a serem trabalhadas durante esses anos iniciais. Quando se observa o que aparece sobre história da comunidade como um todo, há quatro habilidades que chamam atenção. A primeira seria “Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2017, p.413), nesta habilidade o objetivo é trabalhar sobre os fluxos migratórios que moldaram a população brasileira, bem como explica a herança cultural do país. Os próprios comentários da BNCC apresentam a necessidade de falar sobre os africanos, indígenas, japoneses e outros. As outras três habilidades apresentam objetivos bem próximos: “Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.” (BRASIL, 2017, p.411); “Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.” (BRASIL, 2017, p.411) e, por fim, “Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.” (BRASIL, 2017, p.411).

Todas estas habilidades dialogam sobre a necessidade das crianças compreenderem os monumentos e patrimônios ao seu redor como uma parte da sua história. Aqui se relaciona com as questões já discutidas acima, sendo o fato da cidade ainda manter a história da população negra como um segundo plano – ou até mesmo escondida ou destruída³³ – e enquanto isso ainda dar visibilidade – em forma de estátua e nome de lugares e ruas – para sujeitos que atuaram como escravocratas na história de Laguna. São nesses pontos que, se os professores e escola não apresentam uma visão crítica sobre essas questões, a instituição trabalha como um agente de reprodução desse silenciamento. É preciso frisar a necessidade de se apresentar uma metodologia e currículo que busque lutar contra esse silenciamento,

³³ Relembramos aqui a Igreja do Rosário.

principalmente como dito por Cavalleiro (2001, p.9) “Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo... da nossa humanidade.”. Dialogando assim com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 400) “A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.”.

Por fim, questionou-se sobre a Lei 10.639/03. Sendo assim, a pergunta se estruturou da seguinte forma “Qual sua consideração em relação a Lei 10.639/03, você considera que houve algum diálogo com essa atividade e com a história de Laguna? Qual sua percepção sobre isso?”. O *EFD* respondeu que “Em todos os momentos a história de Laguna e discutida em sala de aula.”. Já a *EFP* trouxe que

Acredito que houve sim. Os alunos mostraram-se participativos no diálogo e conscientes sobre o preconceito racial existente e sofrido por muitos negros. Posicionaram-se contra esse tipo de violência ao mesmo tempo em que elencaram pessoas negras de nosso município que destacam-se, seja na arte, na educação, na benfeitoria, entre outros...

Quando as crianças destacam pessoas negras do município, acabam perpassando por aquilo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013b) apresenta como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que seria a obrigatoriedade da Lei 10.639/03. Neste caso, as Diretrizes apresentam a necessidade de se realizar projetos, durante o ano letivo, com o objetivo de se estudar a participação da população negra em diferentes áreas do conhecimento. Traz também a importância de se trabalhar as associações negras recreativas, educativas, culturais, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro dentro de sala de aula (BRASIL, 2013b). Aqui se destaca um tema que poderia ser bastante contemplado se observarmos a história de Laguna.

Por fim, é preciso ressaltar que, como apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013b), as formas de discriminação não têm como suas nascentes a escola, porém o racismo, desigualdades e outro preconceitos perpassam lá. Então, para que seja possível reeducar as relações étnico-raciais, é preciso colocar à mostra as dores e medos que se tem gerado. Principalmente, compreender que “o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.” (BRASIL, 2013b, p.14).

6 CONCLUSÃO

Com a conclusão da pesquisa, novamente, eu esperava o acalento no coração. E, novamente, finalizo com a mesma inquietação que me leva a vários outros questionamentos perante a aplicação da Lei 10.639/03 e os conhecimentos que estamos apresentando para as crianças dentro da sala de aula.

Durante toda a pesquisa, buscamos responder “quais as percepções de professores e alunos/as sobre a história e as vivências da população negra em Laguna, sob o olhar da Lei 10.639/03?” e para isso, foi necessário revisitar o passado, revisitar Laguna. Uma Laguna, que como foi possível perceber, não está entre os monumentos mais importantes da cidade e não é citada dentro das escritas das crianças.

Precisamos voltar ao passado e compreender os conceitos de raça, racismo, negritude e branquitude no contexto brasileiro. Além de entender o processo de estruturação brasileira durante o período colonial, principalmente refletindo como o racismo desde o princípio foi utilizado como justificativa para a escravidão, o domínio e todos os atos que vieram junto. É preciso também se atentar aos esforços realizados para que as falácias da democracia racial se tornassem o discurso defendido, em uma sociedade como a nossa em que o racismo é uma das estruturas fundamentais. Sociedade essa em que principalmente a branquitude – mesmo sem nunca ser citada – trabalha fielmente como guardiã dos privilégios brancos e sem nunca citar os benefícios gerados pela escravidão para aqueles que estavam no poder, os autodenominados elite.

Para falarmos de Laguna, necessitamos dialogar com uma história que era desconhecida até mesmo por aqueles que escreveram essa dissertação. Encontrar uma história que só era repassada para mim através das histórias orais foi um encontro entre o conhecimento científico e o conhecimento familiar. Laguna estava no mapa desde 1500, porém sua história se iniciou milhares de anos antes. Os sambaquis deixaram construções enormes que contam para aqueles que querem – e para aqueles que não querem – que a história da cidade não iniciou apenas no dia que Giuseppe pisou na cidade. Os indígenas poderiam contar a mesma história, mas o colonizador chegou, assim acreditou-se que apenas a história dos portugueses heróis é que deveria ser contada. Trocaram portugueses por italianos, mas a história principalmente ainda perpassa pela Europa. Quijano (2005) diria que eles conseguiram o que queriam, quem observa Laguna acredita que a cidade saiu de um estado de natureza e atingiu a Europa.

Mas a história da população negra está lá, não há tintas ou destruições que capazes de apagar a história de uma população inteira. A população em apenas estar na cidade demonstra

que há uma parte da história que necessita ser contada. Não apenas uma história de pessoas que construíram a cidade com seu suor e sangue, mas as vivências de sujeitos que resistiram e criaram seus próprios conceitos de liberdade e cidadania, não de forma linear, mas como resultado de todas as suas vivências – que são únicas e diferentes.

Nossa viagem ao passado para entender o presente – e tentar mudar o futuro – é necessária mais uma vez quando falamos de uma educação antirracista. Fomos ao passado conhecer a trajetória do Movimento Negro e suas lutas durante toda a história pela necessidade de políticas afirmativas que tratassem de relações étnico-raciais. Antes mesmo das Lei de Diretrizes e Bases, ou um governo que viu vantagens em escutar a população negra, o MNU já apresentava a escola como um dos lugares primordiais para se estabelecer uma luta antirracista. Se a escola é um dos principais lugares em que as crianças têm contato com o conhecimento, é dentro dela que os preconceitos e ideais racistas devem ser criticados e banidos.

Queríamos analisar como professores e alunos/as contam a história da cidade, partindo da perspectiva de análise da Lei 10.639/03, nas suas aulas. Mas como isso seria possível em um período pandêmico? Revisitamos então um antigo método de comunicação, a carta. O fato das crianças escreverem cartas com a ajuda da professora nos possibilitou receber escritas que vinham de um lugar confortável, de um lugar de aprendizagem. Algumas cartas se prenderam a informações extremamente precisas, que vinham de fontes da internet, outras contaram a história de Laguna que elas observavam acontecer ao seu redor. Os detalhes nos mostraram que foi um processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista que, algumas cartas continham datas anotadas enquanto outras vinham com fotos e desenhos.

Muito lemos sobre a história da Heroína Anita Garibaldi, nos recontaram a história daquela que tornou a cidade conhecida e como ela foi radical ao lutar em uma guerra. Alguns citaram seu marido e seus filhos. Frisamos aqui que as crianças contam a história que está visível, relatando o que os monumentos e os patrimônios históricos reforçam todos os dias. Algumas foram mais longe, nos contam sobre os sambaquis e os indígenas, e por mais que as informações são as mesmas que se fazem presente em sites, eles relataram histórias que normalmente não estão nos discursos oficiais.

E então nos deparamos com as vivências da população negra. Muitas crianças reproduziram os discursos de “somos todos iguais” e “negros são como os brancos”, enquanto isso algumas crianças apresentaram a cidade como um local que “poderia não ter mais pessoas racistas” como na carta de *EFA15*. É aqui que podemos visualizar um dos papéis fundamentais da educação antirracista e o porquê é necessário que ela se torne realidade. Em

um mesmo ambiente, há crianças que acreditam que “somos todos iguais” e outras que mostram como a sociedade é composta por pessoas racistas, e é neste ponto que a educação entra para ensinar que no mundo ideal todos seríamos iguais, porém a sociedade se constituiu de formas que resultaram em oportunidades diferentes e que reproduziram durante anos – e ainda há quem reproduz – a visão de superioridade e inferioridade.

Além disso, para o tão sonhado mundo em que todos somos iguais se torne realidade, há a necessidade de se lutar para isso. Como dito por *EFA11*, “Nós crianças somos o futuro e nós não podemos viver no mundo onde pessoas não podem ser elas mesmas [...]” e aqui tomo a liberdade de completar os pensamentos de *EFA11*, dizendo que não podemos viver em um mundo em que a cor de pele indique quem tem direito de viver e quem merece morrer. Cabe frisar aqui que as crianças reproduzem os discursos que elas têm contato, em um mundo em que ser racista é colocado na posição de natural – e não um crime – cabe a escola lutar e se posicionar como antirracista para que desde cedo os alunos compreendam que esses pensamentos são crime e principalmente que esta perspectiva é uma construção que se apoia no silenciamento da população negra.

Continuando nosso objetivo de compreender como os professores contam a história, nos deparamos com a descrição de como ocorreu a contextualização da escrita das cartas. A professora relata que partiu de uma roda de conversa, em que as crianças partiram de suas vivências e conhecimentos. É nesse momento que frisamos a importância do diálogo para uma educação antirracista, como iremos lutar para alcançar uma sociedade sem silenciamentos se silenciarmos nossas crianças? Em todas as cartas, as crianças se posicionam como sujeitos com pensamentos e que gostam de se expressar. Se a professora utiliza uma metodologia que se baseia na escuta, logo as crianças vão aprender a necessidade de escutar a história do outro e que não há uma hierarquização de conhecimentos ou vivências, que todos são importantes e precisam ser compreendidos como tal.

As cartas nos mostram que as crianças ainda estão em um processo de compreender o mundo em que estão inseridas e que reproduzem algumas falas que reforçam a igualdade que não é uma realidade. Pouco falaram sobre a história da população negra, as cartas pertencentes a Escola Marcelina nem ao menos chegaram a citar. Por outro lado, os alunos da Escola Francisca frisaram os preconceitos que atravessam a população negra no hoje e a necessidade de que isso deixe de ser normal. Alguns citam a cidade como um local racista e de pessoas racista, reforçando a necessidade de que isso deixe de ser uma realidade.

Quando analisamos os dados sob o olhar da Lei 10.639/03 percebemos que há ainda um percurso a se caminhar para que se torne uma prática e postura da escola e da comunidade

escolar – como é previsto por Lei. Aqui nos cabe reforçar que a Lei não apenas é um conteúdo que deve ser interdisciplinar, mas sim uma atitude e uma posição política. Precisamos frisar que não estamos aqui culpabilizando professores ou diretores pela não aplicação da Lei, mas também não tirando deles a responsabilidade. Porém, é necessário compreender que o jeito que os objetivos e metodologias da Lei chegam até os professores também influencia na forma que ela chegará até a sala de aula. Não adianta darmos várias formações sobre o tema, se colocamos a aplicação da lei como apenas uma atividade que é obrigação do professor realizar. E não funcionará se tivermos professores que não compreendam os seus privilégios e que na sociedade em que vivemos, como dito por Almeida (2018), o racismo não é uma exceção, mas sim uma regra naturalizada. Reforçamos com Cavalleiro (2001, p.141) que, para a Lei 10.639/03 se torne uma realidade, assim como a educação antirracista, “Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar.”.

Por fim, gostaria de deixar aqui uma frase escrita por uma das crianças, que me levou diretamente ao passado e me fez revisitar a Laguna de 2004, aquela que por falta de condições de vida fez com que meus pais buscassem oportunidades melhores em outro lugar. É também uma das frases que meu pai sempre falou, sendo uma das lendas da cidade, e que acalentou meu coração afirmando que eu nunca deixaria de ter Laguna comigo – e não a Laguna dos Garibaldis – mas a Laguna da população que sempre lutou por um futuro melhor. Desta forma, como dito por *EMA6* quando fala da Fonte da Carioca, “Conta a lenda que quem beber das águas dessa fonte acabará caindo de amor por Laguna.” e completo aqui com o dito por João César “quem beber a água desta fonte, sempre a Laguna retornará.”.

REFERÊNCIAS

Fontes

Arquivo da Comarca de Laguna. Inventário post mortem. Inventariado: Custódio José de Freitas. Inventariante: Joana Antônia de Jesus. 1871. Inv. Nº 1582 cx.61.

Autos de Libertação de Escravos: Suplicante – Promotor Público da Comarca de Laguna. Libertandos: Maria, Francisca e Joana, escrava do extinto casal Custódio Martins Simões e Maria Roza da Conceição, residentes em Sant’Tiago, caixa nº69. 1889, p. 6.

Inventário Post-Mortem de João José de Brito falecido em 1866 morador de Sant’Anna do Mirim, apresenta uma relação de bens onde se destacam um grupo de 13 escravos, além de propriedade nas freguesias de Sant’Anna do Mirim, Sant’Anna da Villa Nova e Nossa Senhora Mãe dos Homens de Araranguá, possuindo um patrimônio avaliado em 9:218\$000 réis. 1866 caixa – 058 p.04-05.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ARENDR, Hannah. *ORIGENS DO TOTALITARISMO*. São Paulo: Companhia de Bolso, 1873. 832 p.

BENTO, Cláudio Moreira. **O negro e descendentes na sociedade do Rio Grande do Sul (1635-1975)**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1976.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL*. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BUENO, Prof. Silveira. **Dicionário Tupi-Guarani-Português da USP**. Editora Nagy: São Paulo, 198.

BITENCOURT, João Batista. **Laguna**: uma análise sobre o discurso de cidade histórica. Criciúma: Ediunesc, 2016.

BOXER, Charles Ralph. *O Império Marítimo Português: 1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOXER, Charles Ralph. **A Igreja e a expansão ibérica: 1440-1770**. Lisboa: Edições 70, 2013.

BETHENCOURT, Francisco; CURTO, Diogo Ramada. **A expansão marítima portuguesa, 1400 – 1800**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Ações afirmativas**. [s.d.]. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/contato>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância **Correlata**: Declaração e Plano de Ação. 2001. Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de novembro de 1890. **Decreto Nº 847**: DOS VADIOS E CAPOEIRAS. Brasil, 11 nov. 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 1.695, de 15 de setembro de 1869. Proíbe as vendas de escravos debaixo de pregão e em exposição pública. **Decreto Nº 1.695**. Brasil, 15 set. 1869. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1695-15-setembro-1869-552474-publicacaooriginal-69771-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Diretoria Geral de Estatística (DGE)**. Recenseamento da população do Brasil a que se procedeu no dia 1º de agosto de 1872, 21 v. Rio de Janeiro, 1873.

BRASIL. **Diretoria Geral de Estatística (DGE)**. Relatório e trabalhos estatísticos apresentados ao [...] Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império pelo diretor geral, Conselheiro Manoel Francisco Correa. Rio de Janeiro, 1874.

BRASIL. **Diretoria Geral de Estatística (DGE)**. Relatório anexo ao do Ministério dos Negócios do Império de 1876. Rio de Janeiro, 1876.

BRASIL. **Diretoria Geral de Estatística (DGE)**. Relatório e trabalhos estatísticos apresentados ao [...] Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império pelo diretor geral, Conselheiro Manoel Francisco Correa. Rio de Janeiro, 20 nov. 1878.

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. **Nº 581**: Lei Eusébio de Queiroz. Brasil, 04 set. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. **Lei Nº 3.270**: Lei do Sexagenários. Brasil, 28 set. 1885. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. **Lei Nº 3.353**. Brasil, 13 maio 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10639**, de 7 de novembro de 1831. BRASIL, 07 nov. 1831. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Feijó**, de 09 de janeiro de 2003. BRASIL, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. **Lei do Ventre Livre**. Brasil, 28 set. 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm . Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 01 DE 2004 - 9 anos**. 2013b. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/noticias/106-resolucao-cne-cp-n-01-de-2004-9-anos>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 17 jun. 2004.

CADORIN, Adilcio; CADORIN, Lucas. **Laguna Terra Mater: dos sambaquis à república catarinense - cronologia histórica**. Blumenau: Nova Letra, 2013.

CANTINO, Alberto. **Mapa de Cantino**. 1502. Disponível em: <http://www.mapas-historicos.com/cantino.htm>. Acesso em: 06 ago. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Prefácio. In: HENRIQUES, Ricardo. **Raça e cor nos sistemas de ensino**. Brasília: Unesco, 2002. p. 6-9.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro: experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX**. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Quase cidadãos: história e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2007.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 13, n. 150, p. 84-100, nov. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21122/11906> . Acesso em: 10 fev. 2021.

DALL'ALBA, João Leonir. **Laguna Antes de 1880: documentário**. Florianópolis: Editora Lunardelli, 1976.

DEBRET, Jean Baptiste. Laguna. 1827. Disponível em: <https://www.margs.rs.gov.br/catalogo-de-obras/J/38572/>. Acesso em: 06 ago. 2021.

ECOSTEGUY FILHO, João Carlos. **Concepções escravistas de Império: Saquaremas, tráfico de africanos e escravidão na formação do Estado imperial brasileiro (1837-1850)**. Fundação Biblioteca Nacional. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa – Ministério da Cultura, 2008.

FAUSTO, Boris. As causas da expansão marítima portuguesa e a chegada dos portugueses ao Brasil. In: **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013, p.19.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Ática, 1986.

FERREIRA, Lígia Fonseca. Luís Gama: um abolicionista leitor de Renan. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 271-288, 2007.

FILHO, Walter Fraga. **Encruzilhadas da Liberdade**: Histórias de escravos e libertos na Bahia (1870 - 1910). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

FONSECA, Adão da. Significado do Tratado de Tordesilhas. **Revista Nação e Defesa**, Lisboa, v. 70, n. 19, p. 104-110, abr. 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986. 2º ed.

GAMA, Luís Gama Pinto. Carta Autobiográfica a Lúcio de Mendonça, de 25 de julho de 1880. In: MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2005.

GARCIA, José Manoel. **Breve História dos descobrimentos e expansão de Portugal**. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

GE (Globo Esporte). **Malcom sofre com racismo da torcida do Zenit em sua estreia pelo clube russo**. 2019. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/malcom-sofre-com-racismo-da-torcida-do-zenit-em-sua-estrela-pelo-clube-russo.ghtml>. Acesso em: 02 jan. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 33, n. 120, p. 727-744, set. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302012000300005>.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. -, n. 15, p. 134-158, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. **A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental**. Entretextos, Londrina, v. 13, p.1-22, jul/dez., 2013.

GRAHAM, Richard. Brasil – Inglaterra. In: **História Geral da Civilização Brasileira – O Brasil monárquico**, t. 2 v. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raça e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GURGEL, Argemiro Eloy. **A Lei de 7 de novembro de 1831 e as ações cíveis de liberdade na Cidade de Valença (1870 a 1888)**. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História Social, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

HELMS, Janet E. **Black and white racial identity: theory, research and practice**. New York: Greenwood Press, 1990.

HOFBAUER, Andréas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Laguna**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/laguna.html>. Acesso em: 02 dez. 2022.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108 p.

JANZ, Rubia Caroline. **LEI 10.639/03: O Que os Alunos do 1º Ano do Ensino Médio Sabem Sobre a História Africana e Afro-Brasileira?**. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em História, Cultura e Identidades) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.

LAGUNA. **Dados Gerais**. 2021. Disponível em: <https://www.laguna.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/100433>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LIAUZU, Claude. **Race et civilization; l'autre dans la culture occidentale**. Paris: Syros, Alternatives, 1992.

LIMA, Fernanda da Silva. **A proteção integral de crianças e adolescentes negros: um estudo do sistema de garantia de direitos para a promoção da igualdade racial no Brasil**. 2010. 320 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LUCENA, Liliane M. F. de. **Laguna de ontem a hoje: espaços públicos e vida urbana**. 1998. Dissertação de mestrado em geografia. Universidade Federal de Santa Catarina.

KLOCK, Ana Maria; FLECK, Gilmei Francisco. O surgimento da América no imaginário ocidental: os registros pioneiros de Cristóvão Colombo. **Temporis (Ação)**, Goiás, v. 14, n. 2, p. 110-119, jul./dez. 2014.

KOLBERT, Elizabeth. **Não há base científica para raça:** trata-se de um rótulo inventado. trata-se de um rótulo inventado. 2018. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/2018/04/raca-nao-existe-conceito-cientifico-racismo-revista>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARIN, Richard. Zumbi dos Palmares: Um novo Tiradentes?. **Clio Séria História do Nordeste**, [S.L.], n. 20, p. 233-247, 2003.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos xvii a xix. **Novos Estudos** - Cebrap, [S.L.], n. 74, p. 107-123, mar. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002006000100007>.
MATTOSO, Katia M. Queirós de. **Ser escravo no Brasil: Séculos XVI – XIX**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 9, n. 36, p. 83, 23 out. 2012. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v9i36.8639642>.

MULLER, Liane Susan. **As contas do meu rosário são balas de artilharia**. Porto Alegre: Pragmatha, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro:** trajetória e reflexões. Estudos Avançados, [S.L.], v. 18, n. 50, p. 209-224, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142004000100019>.

PAIVA, José Maria de. Transmitindo Cultura: a catequização dos índios do Brasil, 1549-1600. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 1, 17 jul. 2000. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v1i2.3469>.

PEDRO, Joana Maria. **Negro em terra de branco**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PINHEIRO, José Maurício. **Da iniciação científica ao TCC:** uma abordagem para os cursos de tecnologia. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010. xv, 161 p.

PINHO, Osmundo Araújo. O sol da liberdade: movimento negro e a crítica das representações raciais. **ComCiência:** Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (online). 2003. Disponível em: < <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/negros/15.shtml> >. Acesso em: 24 jan. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PRŠA, Ivana. **Cristianismo e a expansão marítima portuguesa**. 2019. 54 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade de Zagreb, Zagreb, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Argentina: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. **Equador Debate**, Quito, p. 227-238, ago. 1998. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

RAMOS, Simone Calil. **Representações e ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil**. 2019. 256 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7Z8P5H/1/1000000760.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, [S.L.], n. 28, p. 14, 1 mar. 1996. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p14-39>.

REIS, Aloísio Luiz dos. **“BRINCA QUEM PODE”**: territorialidade e (in)visibilidade negra em laguna - santa catarina. 1996. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas**. Topoi, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 170-198, jan. 2004.

ROCHA, José Geraldo da. De preto à afrodescendente: implicações terminológicas. In: XIV Congresso Nacional De Estudos Filológicos E Linguísticos, 16, 2010, Rio de Janeiro. **Cadernos**. Rio de Janeiro: Cifefil, 2010. p. 899-907. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/899-907.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

RODNEY, Walter. **How Europe underdeveloped África**. Washington: Howard University, 1981.

ROHDE, Marina Luísa. **Anita Garibaldi: de heroína à mulher – a trajetória das imagens ficcionais de Ana Maria de Jesus Ribeiro**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo**. São Paulo: Studio Nobel: Fapesp, 1997, p.75

ROSA, Alexandre Valdemar da. **A escravidão em Laguna durante o período de 1880-1888**. 2005. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2005.

ROSA, Júlio César da. **Sociabilidades e Territorialidade: a construção de sociedades de afrodescendentes no Sul de Santa Catarina (1903/1950)**. Curitiba: CRV, 2019.

RUCQUOI, Adeline. **História Medieval da Península Ibérica**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995, p.215.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem a Curitiba e Província de Santa Catarina**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1978.

SALES JUNIOR, Ronaldo. **Democracia racial: o não-dito racista**. Tempo Social, São Paulo, v. 18, n. 2, p.229-258, nov. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-39.

SANTOS, Joel Rufino dos. Movimento negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, Artur Tranzola. Relações Brasil-Inglaterra pós 1845 e o tráfico de escravos: o rompimento, o bill aberdeen e a lei eusébio de queirós. **Revista de Iniciação Científica da Ffc - (Cessada)**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 1-17, 24 jun. 2013. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/1415-8612.2013.v13n2.2313>.

SAVAZZONI, Simone de Alcantara. Preconceito, racismo e discriminação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 39-75, ago./jul. 2015.

SAYÃO, Thiago Juliano. NEGRAS PAISAGENS: (in)visualidade afrodescendente na laguna (sc). In: 1º COLÓQUIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL DA CIDADE, 1., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Ufrgs, 2015. p. 854-869.

SCHEFFER, Rafael da Cunha. O comércio de escravos e os trabalhadores cativos em Laguna na segunda metade do século XIX. In: MAMIGONIAN, Beatriz G.; SAYÃO, Thiago J.

(org.). **Revisitar Laguna**: histórias de conexões atlânticas. Florianópolis: Editora da Ufsc, 2021. p. 177-197.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, insituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEPPPIR, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. **Subsídios à II CONAPIR** (Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial). Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – Seppir, 2009.

SILVA, Tomé Montanaro Ferreira da. **Lugares de memória das culturas negras em Bragança-Pará**: experiências com o ensino de História. Orientadora: Maria Roseane Correa Pinto Lima. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12130> . Acesso em: 23 jun. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

Skidmore, Thomas. **White into black**. Durham e Londres: Duke University Press, 1993.

THOMAZ, Omar Ribeiro; NASCIMENTO, Sebastião do. **Entre a intenção e o gesto**: a Conferência de Durban e a elaboração de uma pauta de demandas de políticas compensatórias no Brasil. Documento de Trabalho, São Paulo, v. 5, p.1-104, jun. 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0306.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2021.

TRAPP, Rafael Petry. O antirracismo no Brasil e a Conferência de Durban: identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978- 2010). **Cadernos do Ceom**: Identidades, Chapecó, v. 24, p.1-18, dez. 2011. Semestral. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1123> . Acesso em: 10 jun. 2021.

TREVISAN, Maria Carolina. O barulho e o silêncio por trás dos números sobre a cobertura jornalística da questão racial no Brasil. **Revista Fórum**. 2013. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/imprensa-e-racismo/> . Acesso em: 10 jun. 2021.

ULYSSÉA, Saul. **A Laguna de 1880**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943.

ULYSSÉA, Saul. **Coisas Velha**. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1946.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 1946. 164 p.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Sonhos africanos, vivências ladinas**: escravos e forros em São Paulo (1850-1880). São Paulo: Hucitec, 1998a. p. 238-239.

