



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

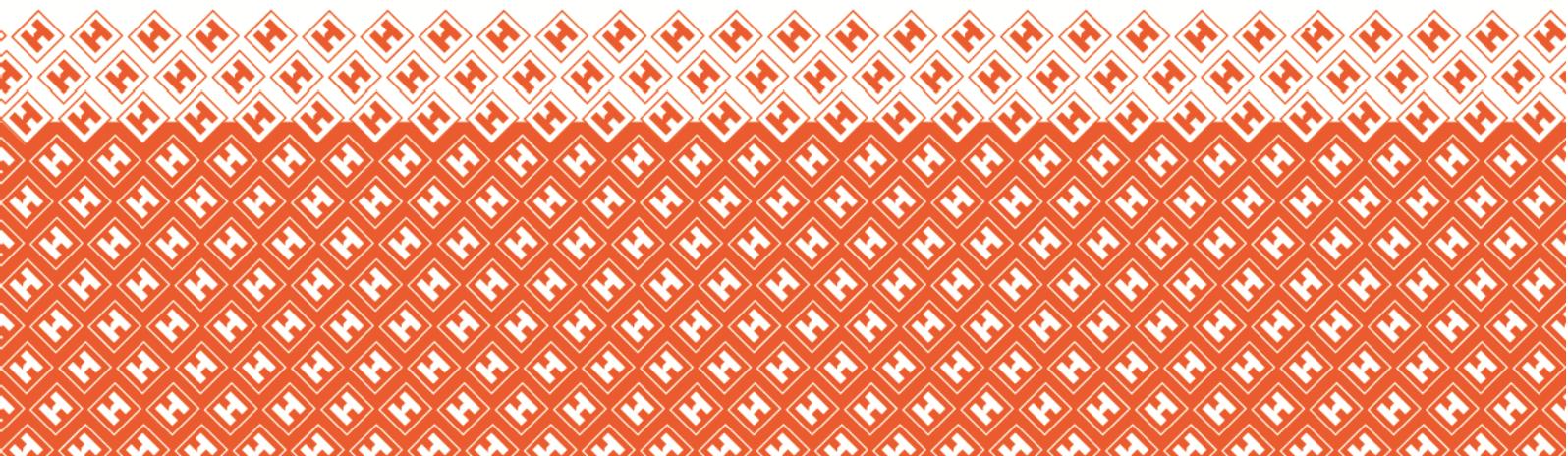
---

CAROLINA CORBELLINI ROVARIS

**NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA  
AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
TRAJETÓRIAS DE AFRICANOS EM  
DESTERRO/SC NO SÉCULO XIX**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA/UEDESC

Agosto/2018



**CAROLINA CORBELLINI ROVARIS**

**NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
TRAJETÓRIAS DE AFRICANOS EM DESTERRO/SC NO SÉCULO XIX**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Claudia Mortari.

**FLORIANÓPOLIS**

**2018**

R873n      Rovaris, Carolina Corbellini  
Narrativas sobre a diáspora africana no ensino de História: trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX / Carolina Corbellini Rovaris. - 2018.  
141 p. il.; 29 cm

Orientadora: Claudia Mortari

Bibliografia: p. 108-114

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2018.

1. História - Estudo e ensino. 2. Africanos - Florianópolis. 3. Narrativa (Retórica). I. Mortari, Claudia. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDD: 907 - 20.ed.

## CAROLINA CORBELLINI ROVARIS

"NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA: trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX "

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre/a, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Banca julgadora:**

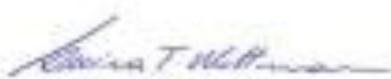
Orientador/a:

  
\_\_\_\_\_  
Doutora Claudia Mortari  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

\_\_\_\_\_  
Doutora Mônica Lima e Souza  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
(Participação via Web Conferência)

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Doutora Luisa Tombini Wittmann  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 16 de agosto de 2018.

## AGRADECIMENTOS

A Sankofa, símbolo adinkra, representa a filosofia de que nunca é tarde para voltar e buscar aquilo que ficou para trás. Em outras palavras, posso afirmar que significa a sabedoria de aprender com o passado para compreender quem sou no presente.

Para a autora deste trabalho, este é o significado da História em nossas vidas. E por acreditar nele, esta proposta surgiu.

Eu tinha um sonho de transformar aquilo que pesquisei durante a graduação em uma proposta de ensino, concreta e possível para minhas alunas e alunos. Este era meu intuito, desde o início, ao entrar para o ProfHistória.

Agradeço, então, primeiramente àqueles que inspiram minha prática pedagógica e me fazem ir além do que considerava como meus limites, superando os obstáculos e desafios: alunas e alunos. Já foram algumas Marias, Pedros, Eduardas e Joãos, até a concretização deste trabalho. A cada turma, novas experiências. Sem eles, possivelmente as páginas que seguem, seriam outras, completamente diferentes.

À minha família, pelo apoio incondicional aos meus projetos. À minha mãe, Jane, hoje companheira de profissão, com quem compartilhei ideias e hipóteses da construção do site, já figurando em mente como tal aluna ou aluno reagiria, quais seriam suas possíveis reflexões frente aos desafios. Ao meu pai, Marco, pelos abraços, olhares silenciosos que me incentivaram a, sempre, seguir meus sonhos. À minha irmã, Bárbara, que se tornou minha consultora e cobaia, para quem eu perguntava se gostaria de estudar sobre este tema de determinada forma. Ao Eduardo, companheiro, pelos ouvidos sempre disponíveis e palavras de afeto para acalmar minhas ansiedades e frustrações.

Aos colegas do ProfHistória, por compartilharem experiências e práticas, para mim (a da turma que possuía menos tempo em sala de aula) foram muito enriquecedoras e modificaram minha atuação.

Aos professores e professoras que acompanharam esta jornada, alguns cujo tive o privilégio de ser aluna novamente: professor Rogério Rosa Rodrigues, por resgatar o gosto pelo estudo da teoria e do planejamento de objetivos, essenciais para a construção de uma aula de História; à professora Luísa Tombini Wittmann, por me dar mais segurança de que a sensibilidade é uma palavra fundamental para o ensino de História; ao professor Henrique Luiz Pereira Oliveira, por nos desafiar a ensinar história por meio de outras linguagens; à professora Luciana Rossato, por discutir conosco as mudanças e desafios de ser professora de História; à

professora Martha Borges, do PPGE/UDESC, por mostrar que a tecnologia deve estar aliada ao processo de aprendizagem.

À Aryana Daboit Valcanaia e Rafael Branco, em nome da Ueek Agência Digital, por concretizarem em um site meus rascunhos e rabiscos do produto final deste trabalho. Pelo trabalho delicado e dedicado ao dar vida em ilustrações aos protagonistas desta história.

Agradeço, por fim, à minha orientadora, professora Claudia Mortari, pelo incentivo a dar continuidade à pesquisa iniciada na graduação. Sem sua leitura atenta e cuidadosa e o compartilhamento de ideias sobre as propostas didáticas deste trabalho, a caminhada não teria sido tão rica.

Ser professora de História tem sido um processo contínuo de transformação. Este trabalho é um reflexo disto. Assim anseio continuar: construir conhecimento junto com alunas e alunos, me modificar a cada nova proposta e experiência, ter ao meu lado aqueles com quem compartilho lágrimas e risadas. Tenho um horizonte de expectativa: que possa contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, na qual Augusto, Francisco, Antonio e Manoel teriam vivido outras histórias.

## RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UDESC, tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino por meio da construção de narrativas históricas que tenham como foco trajetórias de africanos que viveram em Desterro/SC no século XIX. Tendo como aporte teórico os Estudos Culturais, a intenção é propor a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir de uma hermenêutica do cotidiano, que permita aos estudantes evidenciar e conhecerem a agência dos sujeitos de origem africana ao longo dos processos históricos. Com isto, objetivo contribuir para um ensino de História que rompa com uma abordagem que se refere às populações de origem africana exclusivamente a partir da escravidão e da categoria jurídica de escravizado. Através da análise de documentos históricos do período, aliado a uma ampla discussão bibliográfica atual sobre o tema, o resultado final do trabalho se constitui, além do texto dissertativo, da proposição de um site educativo (<http://trajetoriasdadiaspora.com.br/>) com propostas didáticas para que o professor da educação básica possa trabalhar com produção de narrativas a partir de trajetórias, tomando como base um ensino de história no qual o passado é visto como um universo de experiências possíveis e diversas traçadas por sujeitos.

**Palavras-chave:** Ensino de história, narrativa, africanos, trajetória, ProfHistória.

## ABSTRACT

This work, developed in the Professional Master's in Teaching History – ProfHistória/UDESC, aims to present a proposal for teaching through the construction of historical narratives that have a focus on trajectories of Africans who lived in Desterro/SC in the 19<sup>th</sup> century. It has as theoretical contribution the Cultural Studies, with the intention to propose the construction of historical knowledge in the classroom from a hermeneutic of everyday life, allowing students to show and meet the agency of African origin people in historical processes. I wish to contribute to a teaching history that breaks with an approach that refers to African people exclusively from the slavery context and the slave legal category. Through the analysis of historical documents of the period, combined with an extensive discussion on the subject's current bibliography, the result of this work is, in addition to the argumentative text, the proposition of an educational website (<http://trajetoriasdadiaspora.com.br/>) with teaching proposals in which the education basic teacher can work with production of narratives from trajectories, based on a teaching history that see the past as a universe of many and possible experiences drawn by people.

**Keywords:** Teaching History, narrative, Africans, trajectory, ProfHistória.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração de Augusto.....	89
Figura 2 – Ilustração de Manoel.....	89
Figura 3 – Ilustração de Antonio.....	90
Figura 4 – Ilustração de Francisco.....	90
Figura 5 – Laguna, 1827. De Jean-Baptiste Debret.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACMF	Acervo da Cúria Metropolitana de Florianópolis
AINSRSB	Arquivo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
SC	Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA.....</b>	<b>21</b>
2.1 ENTRE PRÁTICAS E LEGISLAÇÕES: O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS.....	21
2.2 ENSINAR E APRENDER HISTÓRIAS POR MEIO DE NARRATIVAS.....	37
2.2.1 História do Ensino de História e Formação de Professores: um processo contínuo de transformação .....	38
2.2.2 A construção de narrativas como um método para o Ensino de História.....	44
<b>3 AS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA E A HISTORIOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO A PARTIR DE TRAJETÓRIAS DE SUJEITOS.....</b>	<b>49</b>
3.1 PRÁTICAS DE LIBERDADE EM UM CONTEXTO DE ESCRAVIDÃO .....	51
3.2 AFRICANOS NA DIÁSPORA: SUJEITOS DE IDENTIDADES PLURAIS .....	61
3.3 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA PARA TECER A TRAJETÓRIA DE SUJEITOS ..	66
<b>4 O DESENVOLVIMENTO DE UM SITE EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>83</b>
4.1 NARRATIVA, LETRAMENTO E O CIBERESPAÇO: A PROPOSTA DE UM SITE EDUCATIVO PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA .....	83
4.2 O DESENVOLVIMENTO DO <i>SITE NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA</i> .....	88
4.2.1 O Cotidiano de Augusto .....	91
4.2.2 O Cotidiano de Manoel .....	94
4.2.3 O Cotidiano de Antonio.....	97
4.2.4 O Cotidiano de Francisco.....	98
4.2.5 O porto de Desterro .....	100
4.2.6 Orientações e Referências .....	101
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>115</b>
APÊNDICE A – <i>SITE NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA</i> .....	115
APÊNDICE B – PÁGINA ORIENTAÇÕES E REFERÊNCIAS DO <i>SITE NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA</i> .....	135

## 1 INTRODUÇÃO

Augusto caminhava pelas ruas de uma Desterro<sup>1</sup> ainda não cobertas pelo asfalto ou repleta de carros como as vemos nos dias de hoje. Ele viveu por lá entre 1850 e 1861. Morador da rua da Palma, seguia um pequeno trajeto até chegar no porto, seu local de trabalho. Era homem de boas maneiras e qualidade, como dizia o Coronel Manoel José de Espindola, para quem trabalhava. Tinha um vício: o cigarro, que segundo consta, não precisava comprar com o seu dinheiro, pois como era bom trabalhador, emprestava dos comandantes dos navios. Havia chegado ao Brasil com apenas quinze anos, na Província de Alagoas e não se sabe como nem quando veio parar no sul do país<sup>2</sup>. Morava em uma casa alugada com mais cinco companheiros, que assim como ele, vieram da África e aqui mudaram seus destinos. O mais peculiar de sua trajetória: guardava consigo uma pequena fortuna, que acumulara com os bons trabalhos que havia prestado no porto<sup>3</sup>. Quais sonhos ou esperanças possuía para com aquele dinheiro não é possível precisar, mas sabemos que foram interrompidos em 1861, quando as águas do mar de Desterro levaram Augusto para o mundo dos mortos<sup>4</sup>.

A construção da trajetória de Augusto se torna possível a partir das evidências de documentos históricos consultados para a pesquisa<sup>5</sup>. Mais que isso: a partir de uma leitura à contrapelo e análise sensível (BENJAMIN, 1994), o historiador problematiza estes documentos a fim de perceber e evidenciar as experiências dos sujeitos. A história de Augusto, assim como a de Francisco de Quadros, Manoel Luis Leal e Antonio da Costa Peixoto<sup>6</sup>, inspiraram a escrita

---

<sup>1</sup> Refere-se à Vila de Nossa Senhora do Desterro, localizada na Ilha de Santa Catarina, atual Florianópolis. Era a sede administrativa e capital da província.

<sup>2</sup> Augusto chegou em terras brasileiros a partir do tráfico ilegal. No início do século XIX foi estabelecido por convenções internacionais, que visavam abolir gradualmente o tráfico de pessoas escravizadas, a condição de *africano livre*. Enquadravam-se nesta categoria, portanto, homens e mulheres vindos do continente africano em navios condenados por tráfico ilegal. Augusto se encontrava nesta condição. Esta categoria será abordada no segundo capítulo.

<sup>3</sup> Augusto possuía guardada na gaveta de um banquinho em sua casa, a quantia de quatrocentos mil réis, que foi apresentada às autoridades ao inventariar seus bens. Para um africano livre naquele contexto, é um valor considerável. Este fator será trabalhado de maneira mais aprofundada adiante.

<sup>4</sup> As informações utilizadas para construir a narrativa foram obtidas no documento: Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina.

<sup>5</sup> Os documentos pesquisados para a escrita deste trabalho estão distribuídos em diferentes locais. Fazem parte do acervo do Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais – AYA, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), ambos da Universidade do Estado de Santa Catarina; e do Laboratório de História Social do Trabalho e da Cultura da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>6</sup> Documentos consultados: Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina; Autos de Arrecadação dos Bens do falecido Africano liberto Francisco de Quadros, 1854, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina; Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina. Estes processos compõem um conjunto de documentos digitalizados, pertencentes ao Acervo do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, que foram gentilmente cedidos pelo Professor Henrique Espada Rodrigues Lima Filho, do Departamento de História da UFSC, a quem agradecemos.

deste trabalho de Mestrado Profissional em Ensino de História. Aspiro com ele, contribuir para superar a perspectiva de uma abordagem no ensino em que as populações de origem africana são abordadas apenas sob o viés da escravidão e, portanto, em contextos escravistas, reduzidas às expectativas de um escravizado colocadas pela legislação enquanto sujeito coisificado, que é propriedade de alguém. Pressupõe-se nesta abordagem que a categoria jurídica de escravo por si só não dá conta de referenciar e caracterizar a vida dos sujeitos de origem africana colocados nesta condição. Por outro lado, o que buscamos evidenciar com este trabalho é o dever de construir coletivamente com os estudantes e apresentar-lhes histórias que expressem as diversas experiências destes sujeitos como pessoas plurais, que possuíam família, aspirações, choravam, riam, resignificavam suas práticas e reconstruíram suas vidas na diáspora. Marcados pela violência da escravidão, porém não restritos a ela. Pretende-se, desta forma, investigar e evidenciar maneiras de produzir conhecimento histórico a partir do estudo de documentos que possibilitam construir trajetórias de sujeitos de origem africana em sala de aula e da elaboração de narrativas acerca da temática.

Além disto, o tema faz parte de outra inquietação da autora no ensino de História: ao estudar os mais variados conteúdos históricos com os alunos, geralmente os abordamos no coletivo ou a partir de acontecimentos, sem nomearmos os sujeitos que dele fizeram parte. A produção de narrativas a partir de trajetórias individuais, neste sentido, pode contribuir para uma percepção do passado como um universo de experiências possíveis e articuladas, não somente fatos e datas. Nomear os sujeitos significa reconhecer sua agência na história, retirando-os assim da invisibilidade.

Como professora e mulher branca devo tomar meu papel na luta pela igualdade, trabalhando com meus alunos e alunas o reconhecimento da agência de sujeitos africanos e afrodescendentes nos mais variados processos históricos. Minha trajetória se iniciou quando, como estudante de História na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, atuei como bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), na pesquisa “Homens e mulheres de cor e de qualidade. Um estudo acerca das identidades/identificações das populações de origem africana em Desterro/Florianópolis, 1870/1910”, coordenada pela professora Dra. Claudia Mortari. Lugar de questionamento de privilégios e de conscientização acerca da temática das relações étnico-raciais, o NEAB teve fundamental importância na minha formação como pessoa, historiadora e professora: o repensar sobre mim mesma. Logo, o meu lugar de fala se tornou um compromisso social e político na luta pela igualdade.

Assim, a partir da pesquisa, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso intitulado “Práticas de Liberdade na Diáspora: Rastros de experiências dos africanos de nação Augusto,

Manoel, Antônio e Francisco em Desterro/SC (1818-1879) ”. Este trabalho, apesar de uma produção individual, foi resultado das discussões, conversas e aprendizados que tive no convívio dentro do Núcleo. Então, no Mestrado Profissional em Ensino de História, dou continuidade a este trabalho, para que ele possa ultrapassar os muros da universidade e chegar à escola, lugar onde me encontro hoje<sup>7</sup>.

Esta pesquisa e a proposição de um material didático (produto) têm como pressuposto a ideia de que na escola, muito mais do que transmitir informações, há uma construção do conhecimento histórico na relação de ensino-aprendizagem entre professores e alunos. Considero que a disciplina de História tem como objetivo desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar criticamente sobre aquilo que está posto ao seu redor, fazendo conexões entre acontecimentos do passado e do presente. Estas conexões são, também, realizadas a partir da leitura e interpretação de documentos históricos, nas quais o estudante utiliza ferramentas de investigação próprias do saber histórico com a orientação do professor.

Alguns trabalhos no âmbito do ProfHistória da UDESC já abriram caminhos para a proposição de práticas de ensino na temática da história e cultura africana e afro-brasileira<sup>8</sup>. Com o mesmo intuito de discutir a legislação e o ensino desta temática, agora com um olhar acerca de trajetórias de sujeitos de origem africana no século XIX, este trabalho se apresenta.

A problemática desta pesquisa, portanto, é: como trabalhar com trajetórias individuais em sala de aula, visando um ensino de História mais sensível às experiências dos sujeitos? Como construir conhecimento histórico a partir de uma hermenêutica do cotidiano que permita aos estudantes evidenciar e reconhecerem a agência e a pluralidade de identificações/identidades dos sujeitos de origem africana ao longo dos processos históricos?

---

<sup>7</sup> O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) faz parte de um programa de pós-graduação em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e tem como objetivo promover e aperfeiçoar a formação de professores que estão atuando em escolas da educação básica com a disciplina de História. A partir dele, temos a possibilidade de realizar pesquisas no campo do ensino e refletir sobre nossas práticas pedagógicas em sala de aula com leituras sobre teoria da história e historiografias diversas.

<sup>8</sup> Na primeira turma do ProfHistória da UDESC, colegas professores já abordaram a temática que perpassa este trabalho: as populações de origem africana. Identificaram em suas práticas e cotidianos, a necessidade de se trabalhar mais a fundo com uma determinada abordagem de África e dos sujeitos de origem africana, visando desmistificar estereótipos e romper com preconceitos. São eles: VARGAS, Karla Andrezza Vieira. **Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016; SANTOS, Carina Santiago dos. **Educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016; ZILIOOTTO, Bruno. **Provocações Crônicas: a construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de história e as Áfricas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

Assim como preparar nossas aulas antes de entrar em sala, é necessário apresentar as estratégias e encaminhamentos que fazem deste trabalho uma proposta possível.

A perspectiva de ensino de História que tomamos por base é centrada na ideia de que a construção do conhecimento histórico se dá por meio da investigação do passado e do presente. De acordo com Clarícia Otto (2013), a aprendizagem se dá quando o estudante apreende os métodos de pesquisa e dá significado àquilo que escreve ou lê a partir de uma dada interpretação da história. Com isto, o professor orienta e cria possibilidades para que o aluno desenvolva seu pensamento histórico a partir de ferramentas próprias do campo historiográfico, ao que Maria Auxiliadora Schmidt (2009) denomina de cognição histórica situada.

Isto significa que ao se debruçar sobre o Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, por exemplo, os estudantes darão significado à leitura deste documento a partir de questões elaboradas para ele, problematizando conceitos e o contexto do passado, e por fim, construir uma narrativa verossímil que encadeia as experiências de Manoel, evidenciadas pelos rastros deixados pela documentação.

Aliás, esta abordagem está conectada com a hermenêutica do cotidiano tal qual se refere Maria Odila Dias (1998): através de uma história do cotidiano, podemos elaborar mediações entre pormenores significativos e processos sociais mais amplos. Isto é, o que é possível perceber entre as estruturas já consolidadas na sociedade e a ação dos sujeitos frente a elas. Esta habilidade, a interpretação, é fundamental para ser desenvolvida com os estudantes, afinal é por meio da linguagem que o aluno mobiliza sua experiência no mundo e a relaciona com o conhecimento obtido em sala de aula (SOARES, 2004). Se pretendemos um ensino de história nas escolas no qual esta disciplina é encarada como uma possibilidade de construção de um futuro possível, a partir da inserção do indivíduo na sociedade e da sua atuação crítica em relação ao que está ao seu redor, é necessário e imprescindível considerar de que maneira estes estudantes articulam suas vivências cotidianas à narrativa histórica, conforme afirma Clarícia Otto (2013).

Deste modo, para a escrita de uma história mais sensível às experiências dos sujeitos de origem africana, a abordagem micro-histórica nos servirá como um método. Apropriamo-nos de Revel (1998) quando afirma que uma mudança na escala de observação nos permite modificar a forma e trama da História, uma vez que a análise do social se torna mais diversificada e móvel. Neste sentido, por meio da microanálise é possível observarmos como identidades e modos de viver coletivos pré-estabelecidos se transformam a partir da experiência do sujeito-indivíduo. O contexto, conseqüentemente, se torna mais complexo e dialógico: sem dúvida, as relações de poder e de força estão presentes, mas a partir delas ou contrariamente a

elas, são os sujeitos que determinam suas ações. Tal escolha metodológica se faz necessária para desenvolvermos em sala de aula o ensino de história a partir de trajetórias de sujeitos e não somente trabalharmos os contextos a partir do coletivo ou de acontecimentos históricos, inquietação anteriormente colocada pela autora.

Aliás, a partir da busca pelos seus nomes em documentos é possível evidenciar as práticas de sujeitos específicos. Consoante com o que diz Claudia Mortari (2007), ao cruzar os nomes dos indivíduos com outras fontes documentais, conseguimos complexificar a análise das mesmas: construir as redes de relações estabelecidas, trilhar seus passos pela cidade, observar as diferentes identificações atribuídas em determinado contexto.

Trajeto, portanto, é um dos termos essenciais deste trabalho. A palavra carrega consigo a ideia de um trajeto percorrido, um caminho trilhado. Podemos transpor esta ideia para as experiências de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio, personagens deste trabalho, que foram sendo construídas e ressignificadas pelos rumos que tomaram suas vidas no século XIX. João José Reis (2008, p. 316) afirma que histórias pessoais se transformam em trajetórias quando as confrontamos com o processo histórico a ser estudado, pois “além de relevantes em sua singularidade, servem para melhor perceber experiências coletivas e iluminar contextos mais amplos e complexos”. De acordo, portanto, com uma microanálise da História.

As trajetórias desta proposta serão estudadas a partir de fontes documentais<sup>9</sup> e trabalhos já realizados sobre sujeitos de origem africana<sup>10</sup>. Os documentos, ao serem interrogados, possibilitam acessar algumas informações a respeito de seus modos de viver, sua rede de

---

<sup>9</sup> As fontes pesquisadas se encontram nas instituições de Florianópolis: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Arquivo Histórico de Município de Florianópolis e o acervo da Irmandade do Rosário. Estes documentos foram transcritos a partir da pesquisa desenvolvida no período de 2011 a 2015, coordenada pela professora Claudia Mortari (FAED/UDESC), anteriormente citada na introdução do trabalho. A pesquisa tinha como objetivo apreender e evidenciar as diversas maneiras pelas quais as populações de origem africana se identificavam, criavam laços de afeto e de solidariedade e constituíam suas famílias no contexto da segunda metade do século XIX e primeiros anos do pós-abolição em Desterro/Florianópolis. O conjunto de fontes era variado: inventários *post mortem*, testamentos, processos de tutoria, de pecúlio e de liberdade, e registros de batismo da Paróquia de Nossa Senhora do Desterro. Contou com a participação de Vinícius Pinto Gomes, acadêmico do curso de História da UDESC e dos egressos Gabrielli Debortoli, Fábio Amorim Vieira, Tamires Tavares Pacheco e Mariana Heck Silva.

<sup>10</sup> A partir deste viés, alguns trabalhos foram apresentados nos últimos anos: CARDOSO, 2008, que consta nas referências; SOUZA, Maysa Espíndola. **Africanos livres em Desterro: tutela, trabalho e liberdade**. 2012. 60p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012; VIEIRA, Jurama Bergmann. **O filho ilegítimo de Antonio Manoel Victorino de Menezes, traficante de escravos, com a escrava parda Maria Margarida Duarte**. 2014. 69p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014; DEBORTOLI, Gabrielli. **Fios que tecem as tramas de vidas em diáspora: fragmentos das trajetórias de Ritta Pires, Joaquim Venâncio e outros sujeitos de origem africana na Ilha de Santa Catarina (1815-1867)**. 2015. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

relações, e nos dão indícios de algumas de suas táticas, estratégias<sup>11</sup> e negociações; ou seja, de suas experiências. A construção de narrativas sobre a Diáspora Africana que abordem versões outras do passado, para além da abordagem da escravidão, torna-se possível por meio de análises feitas a contrapelo de fontes históricas, como diria Walter Benjamin (1994), – inventários post mortem, testamentos, processos de tutoria, de pecúlio e de liberdade, e registros de batismo; para citar algumas possibilidades. Evidentemente, pensamos de acordo com Carlo Ginzburg (2002) que os documentos nos deixam apenas um ponto de vista sobre a realidade, pois se constituem de maneira seletiva e parcial, dependendo das relações de força que os permeiam. Porém, através de um método interpretativo atento aos rastros e indícios, é possível evidenciar múltiplas vivências ou aspectos de uma visão de mundo de determinado sujeito ou de uma sociedade (GINZBURG, 1989).

O recorte temático desta pesquisa se refere à cidade de Nossa Senhora do Desterro no século XIX, em Santa Catarina, inserido no campo dos Estudos Culturais e da Diáspora Africana. Stuart Hall (2003) define Diáspora como um movimento de deslocamento territorial e, também, de transformação cultural do sujeito, de redefinição de pertencimento, de constituição de identidades/identificações. O sujeito diaspórico tem uma sensação constante de resignificação de valores, práticas e sentimentos pois eles são, a todo o momento, mutáveis e reconfigurados a partir de conjunturas históricas e geográficas que se cruzam. Isto porque, a cultura é uma produção: “estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44).

Neste sentido, as identidades também não se encontram prontas e acabadas: elas se transformam e são reapropriadas dependendo dos locais, das relações de poder e dos significados que permeiam os sujeitos a que se referem. Ao trabalharmos com a trajetória de Augusto, por exemplo, precisamos discutir com os alunos a pluralidade de identificações com as quais se encontrava este sujeito: denominado de africano por aqueles que o capturaram, provavelmente ouvia falar de uma tal África aqui no Brasil, território do outro lado do Atlântico que afirmavam ser sua procedência. Ao mesmo tempo que carregava consigo marcas e práticas de onde nascera, ao aportar no Brasil, as resignificou diante das experiências novas a que foi apresentado.

---

<sup>11</sup> Táticas e estratégias fazem parte de um conjunto de práticas que, conforme evidencia Michel de Certeau (1994) geralmente aparecem como plano de fundo da atividade social geral. Analisá-las nos permite observar determinado contexto de maneira mais complexa. Segundo o autor, a estratégia é uma manipulação das relações de poder, na qual o sujeito se apropria de determinadas forças e as transforma em um meio para conquistar um lugar próprio. A tática, por outro lado, se configura como uma prática que se dá por entre as relações de poder, tentando se esquivar de regras já pré-estabelecidas, porém sem a autonomia de um lugar próprio. Estes conceitos serão aprofundados com a análise das trajetórias dos sujeitos no segundo capítulo.

É preciso considerar, então, que a caracterização como africano, para homens como Augusto, foi estabelecida quando, após seu aprisionamento e na condição de cativo, atravessaram o oceano Atlântico. Possivelmente, eles mesmos nem se reconheciam como tais e, talvez, se descobriam como africanos somente ao chegarem no Brasil. Portanto, consoante com Claudia Mortari (2007), o termo africano, é um conceito moderno, construído para se referir a uma imensa variedade de povos de África e aqueles que foram levados pelo tráfico para outros espaços geográficos. Optamos, desta forma, por apresentar nossos personagens como sujeitos de origem africana. Com isto, enfrentamos uma noção generalizada e homogeneizante da pluralidade de povos e experiências existentes no continente africano no passado e em outros territórios na Diáspora, como afirmam Cardoso e Rascke (2014). O termo se refere também aos descendentes destes homens e mulheres, que reconhecem sua ascendência africana como forma de identificação.

O mesmo acontece para a referência ao continente: África. De acordo com Claudia Mortari (2015), vários estudiosos têm utilizado o termo Áfricas, no plural. Isto porque valoriza e caracteriza o continente e suas populações a partir da diversidade; em contraposição a uma ideia consolidada de África como um espaço homogêneo e como construção do outro.

Mapear a agência destas pessoas na História e evidenciar-las em sala de aula, portanto, é fundamental para um ensino mais sensível às experiências dos sujeitos. Aliás, abre espaço para que o aluno pense sobre si mesmo e qual é o seu lugar na História, isto é, desenvolva a consciência de ser agente histórico.

Assim, ao propor a construção de narrativas históricas sobre trajetórias de sujeitos de origem africana em sala de aula, o professor terá uma ferramenta de ensino que possibilitará trabalhar conceitos substantivos e de segunda ordem. Os primeiros dizem respeito aos conteúdos propriamente ditos da História, como Brasil Colonial, Escravidão ou Segundo Reinado, entre vários outros. Já os de segunda ordem referem-se à cognição histórica, englobando conceitos teóricos e metodológicos do campo historiográfico, como interpretação, análise, experiência, narrativa (SCHMIDT, 2008)<sup>12</sup>. Além disso, poderão estudar História a partir de narrativas que os instiguem a problematizar o passado e as suas reverberações no presente, desenvolvendo o pensamento crítico e contribuindo para o questionamento das desigualdades presentes na sociedade em que vivem.

Como afirma de maneira poética Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2007), a arte de escrever a História está na narrativa: é a partir da consulta de arquivos que o historiador compila

---

<sup>12</sup> Para maior aprofundamento sobre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem ler SCHMIDT (2008), que consta nas referências deste trabalho.

um conjunto de textos e imagens deixadas pelas gerações passadas, para então revê-los e analisa-los a partir dos problemas do presente e de novos pressupostos. As evidências extraídas da documentação são resultado das perguntas que se fazem a ela.

Eu diria que assim o é, também, a construção do conhecimento histórico em sala de aula: ao fazer a leitura de documentos históricos, os estudantes transformam sua textualidade a partir da linguagem que lhes é característica, fazendo relações entre presente e passado, questionando a partir das suas próprias vivências e olhar de mundo determinadas experiências ou acontecimentos. Evidentemente, uma narrativa histórica não é um texto ficcional, como lembra Durval Albuquerque Jr. (2007), pois está fundamentada em evidências e rastros documentais. Mas mobilizar dados, informações e relatos em uma trama é um exercício de interpretação, característica do campo historiográfico, e uma pitada de imaginação. Assim, a narrativa pode usufruir de recursos literários, como diálogos e metáforas, aproximando a escrita historiográfica de um fazer artístico para que o enredo de uma trajetória ganhe vida e significado. Produzir narrativas sobre as vivências de africanos na diáspora e trabalha-las em sala de aula se apresenta, portanto, essencial para explorarmos as potencialidades do passado como um espaço de experiências diversas, nas quais as populações de origem africana participaram ativamente construindo suas histórias.

Observar as práticas dos sujeitos significa considerar na análise histórica a sua experiência. Este conceito abarca uma maneira de analisar as práticas cotidianas, os costumes, comportamentos, valores e conflitos, desenvolvido por Edward Thompson (1981), no qual é possível percebermos a autonomia e agência dos sujeitos dentro de determinado espaço, onde permeiam relações de poder, discursos e hierarquias. A experiência para este historiador é a base material da produção de conhecimento e da consciência de si. Podemos afirmar, portanto, que foi a partir das suas experiências que Francisco, Manoel, Augusto e Antonio davam significado ao seu modo de ser, de reconhecer e de se relacionar.

A leitora ou leitor deve estar se perguntando: não há mulheres nesta história? Como se verá adiante, elas aparecem inúmeras vezes na trajetória de nossos personagens. Contudo, nesta proposta não são as protagonistas por uma única razão: a documentação a qual tivemos acesso nos permitiu evidenciar as trajetórias destes quatro homens dentro do tempo de desenvolvimento da pesquisa disponível e a elaboração do produto.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> A partir da mesma perspectiva da proposta que elaboramos aqui, outros trabalhos foram realizados com enfoque na trajetória ou representação de mulheres de origem africana. Ver: DEBORTOLI, Gabrielli. **Fios que tecem as tramas de vidas em diáspora:** fragmentos das trajetórias de Ritta Pires, Joaquim Venâncio e outros sujeitos de origem africana na Ilha de Santa Catarina (1815-1867). 2015. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015; SANTOS, Aline Dias do.

Os conceitos aqui elencados servirão de base para a orientação e desenvolvimento de trabalhos em sala de aula sobre trajetórias. Pensando nisto, os trabalhos do ProfHistória promovem, além da escrita da dissertação, a elaboração de um produto que sirva de proposta pedagógica para que outros colegas professores possam repensar suas práticas de ensino.

Assim, este trabalho também possui como objetivo a criação de um site educativo que apresente propostas pedagógicas e possibilidades de trabalhar com a construção de narrativas de trajetórias individuais em sala de aula. Neste site, os personagens desta pesquisa estarão em rede, conectados por vários aspectos (que serão abordados ao longo desta dissertação), sendo possível construir narrativas e dar significado ao que está sendo estudado, a partir de um clique no mouse.

A ideia principal do site é que professores e alunos possam caminhar pelas redes de relações construídas por estes sujeitos do passado e identificar suas experiências. No entanto, o caminho a ser percorrido dependerá do usuário que está na frente do computador, pois ele poderá fazer conexões diversas a partir das possibilidades ali apresentadas. A escolha por um site se deve ao alcance e acessibilidade que o mesmo proporciona.

Nas páginas a seguir, buscaremos evidenciar como construir conhecimento histórico a partir do estudo de trajetórias de sujeitos de origem africana no ensino de História. No primeiro capítulo, visamos apontar e problematizar discussões sobre o ensino de história das populações de origem africana, de modo a compreender os limites e as possibilidades que esta temática encontra em sala de aula. O segundo capítulo, por sua vez, tem como objetivo apontar e problematizar produções historiográficas sobre as populações de origem africana, a fim de identificar as possibilidades de construir conhecimento histórico a partir do estudo de trajetórias individuais em determinado contexto. De certa forma, a constituição deste capítulo já faz parte da proposta do site educativo: as discussões empreendidas no texto abordarão não somente a produção historiográfica atual acerca da temática desta dissertação, mas a própria problematização de uma abordagem que pensa a ideia das lutas por liberdade e autonomia, expressas em suas vivências, por parte das populações de origem africana num contexto marcado pela violência da escravidão. Tal discussão se constituirá, também, de propostas didáticas a serem disponibilizadas no site ao professor. Por fim, o terceiro capítulo apresentará os elementos que constituem o produto final deste trabalho e, em especial, as escolhas realizadas, os caminhos trilhados, o que foi construído para compor o site ([www.trajetoriasdadiaspora.com.br](http://www.trajetoriasdadiaspora.com.br)): as trajetórias dos personagens e os documentos utilizados.



## 2 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA

O presente trabalho surge de inspirações e desafios presentes no cotidiano da escola, ambiente profissional no qual se encontra a autora que escreve estas linhas. Refletir sobre as práticas, estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula, sabemos, é deveras importante. Tão fundamental quanto esta reflexão é o repensar sobre os conteúdos e temas abordados em nossas explicações e atividades com as quais buscamos instigar e desenvolver o pensamento crítico de nossos estudantes.

Desta forma, este capítulo tem como objetivo discutir o Ensino de História e, mais especificamente, o ensino sobre as populações de origem africana. O objetivo é evidenciar e problematizar desafios e possibilidades do ensino da temática, ao mesmo tempo em que aponta a historicidade e a importância dos dispositivos legais que o tornaram obrigatório.

### 2.1 ENTRE PRÁTICAS E LEGISLAÇÕES: O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

A temática que será abordada em todo este trabalho se relaciona com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: construir conhecimento histórico a partir da trajetória de sujeitos de origem africana que viveram em Desterro/SC (atual Florianópolis) no século XIX. Além do conteúdo em si trabalhado, objetiva-se também sensibilizar os estudantes para as experiências do passado de sujeitos outros, muitas vezes invisibilizados na história e que sofrem a violência no nosso cotidiano no tempo presente.

Com estas aspirações em mente, em minha experiência como professora do Ensino Fundamental II em uma escola particular de Lages/SC, já desenvolvi algumas propostas. Dentre estas, uma teve o objetivo de evidenciar experiências de africanos e africanas que viveram na cidade durante o século XIX, décadas após sua fundação<sup>14</sup>.

Depois de algumas visitas ao Museu Thiago de Castro, que contém um grande acervo documental do período, identifiquei mulheres e homens categorizados como *de nação*<sup>15</sup>, significando que provavelmente vieram de alguma região ou porto da costa africana na condição de escravizados para o Brasil. Nestes documentos, além da idade, nome e a quem

<sup>14</sup> A cidade de Lages foi fundada no ano de 1766 como a vila de Nossa Senhora dos Prazeres das Lages. Era um núcleo de apoio ao Caminho das Tropas, estrada que ligava a cidade de Viamão/RS à Sorocaba/SP, pela qual passavam os tropeiros que levavam até a região sudeste animais para serem comercializados. Lages pertencia, naquele período, à província de São Paulo. Disputas por este território foram travadas desde a sua fundação entre esta província e a de Santa Catarina. Foi somente em 1820 que o governo de SC recebeu a posse da vila.

<sup>15</sup> O termo aparece na documentação para se referir a procedência destes sujeitos. Abordaremos os significados deste termo no segundo capítulo.

juridicamente pertenciam como propriedades, em alguns casos, constavam os vínculos familiares destas pessoas<sup>16</sup>.

Concomitante a esta pesquisa, em sala de aula estávamos estudando sobre a história da cidade, em virtude da comemoração dos seus 250 anos de fundação. Propus aos estudantes que investigássemos sobre africanos e afrodescendentes que foram os responsáveis por erguer as taipas que hoje conhecemos como O Caminho das Tropas na Coxilha Rica e por construírem as primeiras casas em fazendas da Vila de Nossa Senhora dos Prazeres das Lages. Com o auxílio da bibliografia<sup>17</sup>, compreendemos o contexto do período. Porém, nomes de pessoas e suas experiências não apareciam nas narrativas.

Aliado a isto, uma dinâmica intitulada “África, que Continente é este?” foi realizada com os estudantes, com o objetivo de discutir e problematizar estereótipos relacionados ao território, suas populações e sua história. Com o mapa político do continente africano no chão, alunas e alunos se sentaram em círculo ao seu redor. Espalhadas ao entorno do mapa, havia imagens e palavras diversas<sup>18</sup>. Cada estudante escolheu uma delas e explicou aos colegas porque a considerava representativa daquele espaço. A partir daí a discussão poderia ser feita. Ao final, um vídeo com fotografias da diversidade de pessoas, lugares e culturas que existem no continente foi exibido, instigando os estudantes a se questionarem porque ainda existem tantos estereótipos sobre as Áfricas e africanos em geral.

Assim, a proposta de atividade para alunas e alunos era que a partir dos dados e evidências recolhidas na documentação do Museu, criassem histórias possíveis para aqueles sujeitos, relacionando-as com o estudo do período que já havíamos realizado. Por meio de uma narrativa em forma de história em quadrinhos, os estudantes deram significado às possíveis experiências de Catharina, Delfina, Manoel e Josepha: a saída do continente africano, a separação da família, a chegada em um porto do Brasil, a viagem até o interior de Santa Catarina com os tropeiros, a construção de uma nova família, os trabalhos domésticos que ali faziam ou a construção civil<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup> Meia Siza de Escravos, 1860-1870, Collectoria Provincial da Cidade de Lages, Província de Santa Catarina.

<sup>17</sup> Ver: BRUGGEMANN, Adelson André. **Ao poente da Serra Geral**: a abertura de um caminho entre as capitanias de Santa Catarina e São Paulo no final do século XVIII. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008; SANTOS, Fabiano Teixeira dos. **A Casa do Planalto Catarinense**: Arquitetura rural e urbana nos campos de Lages, séculos XVIII e XIX. Lages, SC: Super Nova, 2015; VICENZI, Renilda. Presença negra no planalto catarinense. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 1, n° 4, dez. 2012, p. 54-67. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/27/101>>

<sup>18</sup> Imagens de recortes de revista. Foram selecionadas para a dinâmica imagens de cidades, tecnologia, dança, pessoas, comida, animais, entre várias outras. Algumas representavam estereótipos negativos correntes do continente, como miséria e doenças.

<sup>19</sup>Relato de experiência. Atividade realizada no segundo semestre de 2016, com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental.

Meu objetivo com estas atividades em sala era desenvolver com alunos e alunas as habilidades de construir narrativas históricas a partir de evidências documentais compreendendo as experiências do passado e, ao investigar trajetórias de sujeitos na História, problematizar o contexto em que viviam. Utilizando de ferramentas próprias do campo historiográfico (como a interpretação e análise de indícios), os estudantes construíram conhecimento acerca das experiências dos sujeitos mencionados, dando significado ao que foi estudado por meio de uma narrativa.

Ao buscarmos outros relatos de experiências de ensino sobre esta temática, encontramos uma lacuna no que diz respeito ao estudo de trajetórias<sup>20</sup>. Há muitas pesquisas e práticas de ensino que abordam as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras de maneira geral. Fala-se em ritos, tradições, mitos de diferentes organizações político-sociais em África, nas sociedades que viviam em diferentes regiões do continente africano, práticas culturais ressignificadas por sujeitos de origem africana na diáspora; festas, religiosidades e cotidiano de afro-brasileiros; entre vários outros. Embora esta abordagem seja fundamental para que os estudantes tenham contato com a temática, ela não trata das experiências concretas de sujeitos na história, proposta que amplia e torna mais complexo o seu estudo. Aliás, mais do que isso, permite que pessoas comuns tenham nome, local de moradia, práticas cotidianas visibilizadas, o que, a nosso ver, contribui para a superação da objetificação de homens e mulheres de origem africana.

Também há produções historiográficas mais recentes que abordam especificamente experiências individuais<sup>21</sup>. Porém, na área do ensino de História, se há práticas desta dimensão, não conseguimos localizá-las. Identifico aqui dois possíveis obstáculos para a não evidência destas atividades em sala de aula: primeiro, a dificuldade em reconhecer a professora e o professor da educação básica como pesquisador/a e construtor/a de conhecimento, de maneira geral não há um incentivo para a escrita das atividades que realiza em suas aulas<sup>22</sup>; segundo, a dificuldade de implementação da lei 10.639/03, que apesar de já difundida, com materiais

---

<sup>20</sup> A pesquisa foi realizada por meio da ferramenta de busca do Google Acadêmico, banco de teses e dissertações da CAPES e no portal de periódicos da CAPES. Os descritores utilizados foram: “trajetória de africanos”, “ensino de história e trajetória”, “experiência de africanos”. Há pesquisas e estudos sobre a trajetória de sujeitos de origem africana no Brasil. Porém, não encontramos, na pesquisa, relatos de atividades ou propostas pedagógicas realizadas em sala de aula.

<sup>21</sup> Sobre estas pesquisas, discutiremos no segundo capítulo as possibilidades e desafios de construir conhecimento histórico em sala de aula a partir de trajetórias.

<sup>22</sup> A formação do professor de história no Brasil priorizou por determinado tempo a habilitação destes profissionais em técnicas e conteúdos para o exercício do magistério, sem considerar a prática pedagógica como pesquisa. Este é um debate mais recente, datado da década de 1990. Para uma discussão mais aprofundada, ver: NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**. v. 2, n. 4 (2013); AZEVEDO, Cristiane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012, p. 108-122.

didáticos diferenciados e cursos de formação de professores ainda não é realizada da maneira como se propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>23</sup>, por diferentes razões que discutiremos adiante. Começamos então, retomando uma experiência da autora em sala de aula.

Sentada no chão da sala com o mapa do continente africano, e ao seu entorno, várias imagens e palavras, espero meus alunos e alunas escolherem uma que represente o território ao seu ver. São imagens diversas: cidades a noite com suas luzes em destaque, aldeias, floresta, safari, modelos, crianças em uma sala de informática, homens trabalhando em uma indústria, crianças raquíticas, mulheres carregando cestos em suas cabeças, um hospital sem espaço para atender todos que precisam, entre outras. As palavras também são diversas: tecnologia, miséria, doença, cidade, campo, preconceito, escola, oportunidade, países, beleza, natureza, tradição, cultura. Observo como eles se demoram nas imagens e palavras, tentando identificar aquela que melhor representa.

Os estereótipos acerca do continente africano apareceram. Ao mesmo tempo, alguns comentaram que escolheram tal palavra ou imagem porque é o que a grande mídia nos passa sobre o território. Como a palavra preconceito. Outros escolheram imagens que continham homens ou mulheres negras. Pois na África há pessoas negras, nos seus dizeres. A roupa de uma modelo tinha a estampa de oncinha: “na África há diferentes espécies de animas, né professora? Sempre vejo em filmes as florestas e os passeios que se fazem nelas”. A pobreza representada em fotografias também chamou atenção. “Pois lá, eles vivem mais em tribos, não há desenvolvimento como aqui”, afirmação que vários da turma concordaram. Percebi que estudar sobre este continente era algo novo para meus estudantes. E necessário.

Necessário porque considero que as aulas de História possuem também como objetivo criar empatia e sensibilidade às experiências outras. Para que isto aconteça, é preciso ampliar e modificar a lente do olhar para o mundo. Penso que a História pode funcionar como uma lupa: evidenciar e nos aproximar da diversidade de modos de ser, estar e fazer que existem. Depois da atividade realizada com as imagens, passei aos estudantes um vídeo<sup>24</sup>. Neste, uma série de

---

<sup>23</sup> Para uma leitura mais aprofundada sobre a questão ver: OLIVA (2009) e LIMA (2008), que constam nas referências deste trabalho; WITTMANN, Luisa Tombini; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa; DEBORTOLI, Gabrielli; CARVALHO, Carol. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **CADERNOS DE PESQUISA DO CDHIS** (UFU. IMPRESSO), v. 29, 2016

<sup>24</sup> O vídeo foi produzido pela própria autora, com uma compilação de imagens diversas dos países africanos e suas respectivas capitais, suas vestimentas, fotografias de rituais e patrimônios históricos, vistas aéreas das cidades e áreas rurais; evidenciando a diversidade presente no continente.

fotografias de cidades de diferentes países africanos entremeadas por homens e mulheres trabalhando em indústrias, escolas, correndo por entre os prédios e asfalto, crianças brincando na rua, comunidades tradicionais, vestimentas ritualísticas, pessoas de calças jeans, robôs de alta tecnologia; impressionaram os estudantes. De onde eu estava sentada era possível ouvir os sons de surpresa e admiração. Aquele era um mundo novo diante dos estereótipos negativos que carregam sobre as Áfricas. No entanto, também familiar, já que segundo alguns alunos “há várias coisas que se parecem com a gente”.

Tal experiência, aliada a algumas leituras, me permitem tecer reflexões acerca da legislação sobre o ensino de história das populações de origem africana. No ano de 2003 foi sancionada a lei 10.639<sup>25</sup>, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas unidades de educação básica e de nível médio do país. Qual a motivação e necessidade para que se instituísse uma lei específica para tratar de conteúdos acerca da temática africana e afro-brasileira? Para responder a esta questão, precisaremos analisar alguns documentos oficiais referentes a educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamenta o sistema educacional brasileiro. Publicada no ano de 1996, começou a ser elaborada logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ela é resultado de várias negociações entre movimentos sociais e parlamentares, que discutiam sobre o que deveria ser considerada uma educação universal para todos e todas.

No entanto, a lei pouco atendia à necessidade de reconhecimento da diversidade étnica que constitui o país. De acordo com Jeruse Romão (2014), dos 83 artigos apresentados na proposta, nenhum abordava as demandas políticas dos movimentos negros e indígenas. Diante das críticas e debates realizados, na década de 1990, outra proposta foi apresentada, incorporando ao texto demandas do movimento indígena brasileiro, tratando especificamente de cultura e educação.

Apesar de influentes e ativos nesta época, as propostas colocadas pelos movimentos negros não foram consideradas na escrita do texto. O reconhecimento da pluralidade étnica e das várias culturas brasileiras não cabia na formulação de uma base curricular comum, como defendia o discurso dominante (ROMÃO, 2014). A lei, portanto, foi sancionada em 1996, sob

---

<sup>25</sup> A Lei 10.639/03 alterou um dos artigos da LDB e foi modificada novamente pela Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Optamos também por referenciar a Lei 10.639/03 para demarcar a sua importância histórica e política representativa da luta empreendida pelos movimentos sociais, em especial, os Movimentos Negros Brasileiros. (MORTARI; WITTMANN, 2018, p. 164)

o número 9394, tratando sobre a questão no artigo 26: “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia”.

Com a entrada da LDB em vigor, seguiu-se a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes têm como função orientar e garantir a qualidade dos investimentos do sistema educacional, apresentando uma proposta flexível para o currículo, que será consolidado pelas secretarias regionais da educação. É dividido em ciclos do Ensino Fundamental, indicando conteúdos e objetivos por disciplina escolar. Aprovado em 1998, os PCNs apontavam para uma sutil aproximação com os estudos africanos na área de História, no entendimento de Anderson Oliva (2009).

Em vista disto, Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) afirmam que a construção destes dois documentos que guiam a educação brasileira, é resultado do crescimento da força política dos movimentos negros e de uma nova maneira de questionar no campo pedagógico o mito da democracia racial<sup>26</sup>. Segundo as autoras, pelos documentos oficiais, está marcado que não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão da questão racial, que é estruturante da sociedade. Desta forma, a pluralidade cultural foi definida como tema transversal dos parâmetros curriculares.

Um dos principais objetivos para o Ensino Fundamental, segundo o documento, está amparado na necessidade de que estudantes e professores reconheçam e valorizem a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, a medida em que estudam características socioculturais de povos outros para assim se posicionar contra qualquer forma de preconceito ou opressão.

Os PCNs denunciam a ideia de uma cultura uniforme sem diferenças, construída originalmente pelas três raças<sup>27</sup> – o indígena, o branco e o negro – que perpassam os livros

---

<sup>26</sup> A ideia de uma democracia racial no Brasil surgiu nas décadas de 1930 e 40, a partir de uma interpretação da mestiçagem, perspectiva na qual as relações presentes no sistema escravista aparecem como mais brandas e benevolentes. Com isto emerge também a ideia de que haveria no país uma harmonia nas relações raciais, marcada por uma convivência de tolerância e hibridismo cultural, tendo como símbolo principal o mestiço. Esta abordagem contribuiu para que durante certo tempo fosse silenciado o racismo estruturante da sociedade brasileira bem como o não questionamento da ideologia de branqueamento praticada até então. A questão racial era vista como problema do negro e que se limitava à discussão dos movimentos sociais do respectivo grupo, retirando dos demais brasileiros a responsabilidade no combate ao racismo. Para aprofundamento sobre uma perspectiva da mestiçagem, ver: FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 13. Ed. Brasília, D.F.: UNB, 1963; e para uma discussão acerca da relação entre o conceito de mestiçagem e democracia racial, ver: SILVA, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. **Casa-grande e senzala e o mito da democracia racial**. 39º Encontro Anual da ANPOCS, 2015; MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999; DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Tempos Históricos**, v. 05/06, p. 275-292, 2003/2004.

<sup>27</sup> Utilizamos aqui o termo apontado pelos documentos oficiais. De maneira breve, podemos historicizar o conceito: criado na Modernidade Europeia para categorizar a humanidade em pequenos grupos, possíveis de serem identificados por meio de atributos físicos e características fenotípicas. Dele advém a justificativa científica para o racismo. Evidentemente, a utilização do termo em seu sentido biológico já está comprovada e muito discutida

didáticos no ambiente escolar. De fato, como concordam Abreu e Mattos, esta é uma questão fortemente enraizada na sociedade e que faz parte de uma representação comum da identidade brasileira, como se fosse possível pensa-la a partir de uma unidade, sem conflitos, hierarquias ou diferenças: “o texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar” (2008, p. 7).

O que significaria então esta pluralidade cultural quando aplicada à realidade escolar? Quais estratégias e práticas devem ser tomadas para que de fato haja uma transformação social? Estas são algumas questões que podemos colocar para uma análise crítica dos PCNs. Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) sugerem, por exemplo, refletir sobre o conceito de cultura que advém da leitura dos documentos. Ao invés de pensar a pluralidade como diversas identidades que dão origem a uma única e determinada cultura brasileira, é possível pensarmos a cultura como processo e construção coletiva, tanto históricas quanto relacionais.

Para as autoras, é isto que o texto do documento sugere: “não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas.” (2008, p. 8).

No entanto, Anderson Oliva (2009) pontua que os PCNs teriam caráter mais sugestivo do que indicativo do que deve ser constituído o processo de ensino e aprendizagem na escola, conforme determinação própria da LDB. Desta forma, por mais que o documento assinale a inclusão equilibrada de recortes cronológicos e temáticos de história do Brasil, América, Europa e África, ele apresenta indicações de abordagens superficiais sobre estudos que poderiam envolver a história africana. A fim de exemplificar esta distribuição e perspectiva, o autor comenta (2009, p. 152):

Enquanto a África é apresentada apenas a partir das experiências históricas das chamadas “culturas tradicionais dos povos africanos”, outros conjuntos civilizatórios têm suas contribuições localizadas em um recorte temático-cronológico muito mais amplo. É o caso, por exemplo, da abordagem enfocando alguns impérios da humanidade como o “Império Persa, Império Macedônio, Império Romano” ou ainda as “cidades-estado gregas, a República Romana e a descentralização política na Idade Média”. Podemos encontrar para esses modelos, elementos similares ou convergentes na trajetória histórica das sociedades africanas, mas nenhum deles é lembrado.

---

como equivocada. No entanto, nos documentos ele é utilizado em seu sentido político-ideológico, de afirmação de uma identidade negra na luta pela garantia de direitos sociais e civis (CARDOSO; RASCHE, 2014).

Não citá-los é um dado que revela o olhar eurocêntrico lançado sobre a história.

Percebemos, portanto, mais uma vez, na documentação oficial uma ideia vaga do que seria o estudo desta tão mencionada pluralidade étnica que compõe o Brasil ou mais pontualmente, como indica Oliva (2009), a permanência do eurocentrismo nas abordagens.

Destarte, para Jeruse Romão (2014) foi somente com a sanção da Lei Federal n.º 10.639/2003 que as demandas dos movimentos negros foram atendidas. A lei avançou no sentido de instituir nas escolas brasileiras não somente o papel das culturas africanas na constituição do país, como também o dos seus descendentes ao longo da história. Ademais ela contribui para avançarmos em iniciativas visando romper com o currículo de tradição eurocêntrica que aborda tais conteúdos com um olhar estereotipado, quando não os exclui da sala de aula (ROMÃO, 2014).

Ainda que a lei seja importante para uma educação plural e democrática se faz necessário uma leitura que amplie alguns de seus pressupostos. O primeiro ponto que podemos destacar é a noção de unidade na “história e cultura africana e afro-brasileira”. São histórias e culturas diversas que não podem ser dimensionadas dentro do singular, pois podemos cair novamente na estereotipia destes grupos que formam o país, no caso dos descendentes de africanos na diáspora brasileira, ou um continente, no caso dos africanos.

O parágrafo primeiro do artigo 26 desta lei complementa: “o conteúdo programático incluirá o estudo da história da África e dos Africanos e a luta dos negros no Brasil resgatando sua contribuição nas áreas social, econômica e política da história do país” (BRASIL, 2003). A palavra contribuição pode parecer, para professoras e professores não familiarizados ou comprometidos com as demandas da luta antirracista, uma ideia de que este grupo tem uma parte em um todo já construído. É necessário observar com mais cuidado a maneira como nos referimos a estes conteúdos, pois podemos cair em uma armadilha curricular e epistemológica de colocá-los apenas como apêndices de uma história política nacional que foi construída por europeus e seus descendentes.

A fim de estabelecer princípios e diretrizes para as formas de implementação da Lei 10.639/03, em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Elas compõem um conjunto de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e execução da educação nesta temática. Ainda que história e cultura tenham sido mantidas no singular, as diretrizes incluem um fator importante que não havia sido colocado expressamente na lei anterior: a educação das relações étnico-raciais.

No parecer homologado referente às Diretrizes, sua relatora, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004), afirma que estas têm como objetivo oferecer na área da educação respostas às demandas das populações afrodescendentes, a partir do estabelecimento de políticas de ações afirmativas, visando, por sua vez, políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de suas histórias, culturas e identidades. Neste sentido, trata-se de uma política curricular que tem como fundamento as dimensões históricas, sociais e antropológicas provenientes da realidade brasileira, que tem como objetivo combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Para a relatora, ser negro não se limita às características físicas, mas também uma escolha política e do reconhecimento da ascendência africana por parte dos sujeitos<sup>28</sup>.

Desse modo, as Diretrizes analisam e evidenciam historicamente as relações étnico-raciais no passado, denunciam a constituição do racismo em nossa sociedade, bem como suas consequências para a estrutura social vigente hoje no país, propondo para isto um ensino no qual todos os sujeitos (negros e não negros) sejam reeducados.

As questões introduzidas pelo parecer abrangem um amplo público alvo: professores/as, gestores/as e todos/as aqueles/as envolvidos/as na elaboração, execução e avaliação de programas de interesse educacional. Assim, torna-se necessário o planejamento de ações que efetivem a implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes nos sistemas educacionais, o que inclui também a introdução de novas abordagens e perspectivas de ensino na escola e a produção de novos conhecimentos. Para isto, a formação inicial e continuada de professores é visada pelas Diretrizes. Aliás, a produção de materiais didáticos é outro item apontado no documento: a partir do incentivo a unidades de ensino, núcleos de estudos e professores e professoras especializados, materiais diversos darão apoio para que esta educação seja implementada no ensino básico.

Como afirma Petronilha Gonçalves (BRASIL, 2004), há uma necessidade de orientação de projetos educacionais comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas e de uma política educacional para o combate ao racismo e a valorização da diversidade. A

---

<sup>28</sup> Conforme Paulino Cardoso e Karla Rascke (2014), o termo negro foi muito utilizado durante o regime escravista para se referir ao sujeito de condição escravizada, atuando como sinônimo de escravo. No pós-abolição, apoiando-se em teorias raciais para diferenciação, o termo passou a abarcar a totalidade de africanos e seus descendentes no Brasil, associado a ideias negativas com o objetivo de desumanizar o grupo e privá-los de direitos e oportunidades. A partir da segunda metade do século XX, como afirma Petronilha Gonçalves (BRASIL, 2004), os movimentos sociais negros ressignificaram o termo, ainda amparados em teorias raciais, porém para positivar a herança ancestral de africanos que, em tese, os unia como um grupo e acrescentava um caráter político na luta contra o racismo. Neste trabalho o termo será utilizado para discutir os documentos oficiais que o trazem como justificativa para as políticas educacionais e de reparação. Ainda sobre o termo negro e os movimentos negros contemporâneos no Brasil ver importante trabalho: PEREIRA, Amílcar Araujo. **O Mundo Negro: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

experiência relatada no início deste subcapítulo pela autora com seus alunos não é uma exceção que demonstra a necessidade do estudo da temática. Paulino de Jesus Francisco Cardoso (apud MORTARI, 2015) evidencia a partir de pesquisas realizadas em escolas nos municípios de Lages, Itajaí, Jaraguá do Sul, São Bento, Criciúma e Florianópolis (todas no estado de Santa Catarina) que noções estereotipadas e negativas acerca do continente são comuns, tanto para professores como alunos: África como um país, a miséria e fome que assolam o continente. De certa forma, estes ideais são transferidos e relacionados aos descendentes de africanos no Brasil, no passado ou presente.

Assim, a discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, deve ser feita por meio de uma educação para pessoas negras e brancas. Isto é uma responsabilidade da escola, garantindo uma educação democrática, na qual a identidade sócio-política e cultural daqueles seja valorizada e para estes seja problematizada a sua posição de privilégio construída historicamente na sociedade, como também sua responsabilidade moral e política frente ao racismo (ABREU; MATTOS, 2008).

Uma crítica à essencialização dos diferentes grupos étnico-raciais foi feita na época, como lembram Abreu e Mattos (2008), pois poderia levar a uma abordagem de que tais grupos são como dois blocos monolíticos em choque, fixos e imutáveis, sem considerar os processos sociais em que estão inseridos. O estudo das populações de origem africana, como o leitor ou a leitora já deve ter percebido, parte do pressuposto de mudanças e ressignificações a todo o momento, assim, o entendimento da diversidade poderia estar comprometido. Porém, as autoras também salientam que as expressões bem definidas de negros e brancos no documento estão amparadas no entendimento da noção de raça como construção social e histórica produzidas a partir do racismo moderno. Em vários trechos, a relatora do parecer aborda historicamente a noção de identidade negra. Então, mais do que polarizar e aprofundar as tensões sociais existentes acerca destas dualidades, o parecer adota uma posição política de combate ao racismo e de tomada de responsabilidade dos diferentes grupos em relação a isto. Concordamos que estas construções históricas precisam ser problematizadas em sala de aula.

Citando Stuart Hall<sup>29</sup>, as autoras sugerem que uma possibilidade de estudo da temática para combater o racismo sem tropeçar em essencialismos culturais, seja a atenção à diversidade e não à homogeneidade das experiências dos sujeitos. Na proposta de ensino aqui trabalhada, uma visão não essencializada requer também uma perspectiva não racializada destas

---

<sup>29</sup> As autoras se referem à obra: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Humanitas, 2003.

experiências, pois nosso recorte temático e temporal refere-se à sujeitos de origem africana na diáspora.<sup>30</sup>

Outro fator apontado pelas Diretrizes é a obrigatoriedade da formação de professoras e professores sobre a temática, item tão importante quanto a inclusão dela na educação básica. Institui ainda que a Educação das Relações Étnico-Raciais deverá compor disciplina curricular no ensino superior. Afinal, como executar uma nova proposta educacional se não há conscientização e preparo dos profissionais para realiza-la?

Devemos considerar que a escola é um campo no qual os profissionais reproduzem, produzem e promovem reflexões que contribuem para a formação de posturas dos indivíduos na sociedade, bem como para a construção de visões de mundo. Evidentemente se sabe que a educação não está presente somente no âmbito escolar, mas este ainda é considerado o principal espaço de formação de posicionamentos e perspectivas. Assim, a capacitação de professoras e professores é fundamental para a implementação da lei, uma vez que, como afirma Mônica Lima (2009), é na sala de aula que a maioria dos jovens terá possibilidade de entrar em contato pela primeira vez com o continente africano como um espaço de produção de saberes, técnicas e riquezas, e com diversos sujeitos como agentes da história e possuidores de direitos.

Todavia, para Lima (2009), várias dificuldades e obstáculos estão presentes neste caminho. Primeiro devemos considerar que o currículo multicultural para o ensino escolar ainda se configura como uma proposta pedagógica inovadora, visto que não cabe no funcionamento tradicional das instituições de ensino. Segundo, grande parte da geração de professores que atua no ensino básico e procura cursos de formação continuada em história da África, afirmam nunca terem tido contato com a temática na graduação, portanto, não se consideram preparados para ensiná-la na sala de aula. Além disso, alegam que não encontram bibliografias de boa qualidade nem material didático para trabalhar com alunas e alunos<sup>31</sup>. Isto não justifica, entretanto, um absoluto imobilismo dos professores em tratarem da temática.

---

<sup>30</sup> Esta discussão será aprofundada no segundo capítulo, no qual os termos *preto* e *africano de nação* serão abordados.

<sup>31</sup> Tais questões apontadas por Mônica Lima (2009) foram identificadas no desenvolvimento do Curso de Formação Continuada de Professores Introdução aos Estudos Africanos nos anos de 2012 e 2013. O curso, constituinte de uma ação de extensão, coordenada pela Prof. Cláudia Mortari, desenvolveu-se no período de 03 de abril a 21 de junho de 2013, pela Plataforma Moodle. O curso ofereceu 500 vagas a nível nacional, sendo que todas foram preenchidas. Dos que iniciaram o curso, 168 concluíram os estudos e receberam a certificação. No questionário de inscrição respondido pelos professores e professoras, identificamos que 53% se graduou entre os anos de 2006 e 2012, portanto, após a sanção da Lei 10.639/2003, mas afirmaram não ter em sua formação, preparação para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A busca pelo curso teve como objetivo o conhecimento e aprofundamento na temática visando a atuação em sala de aula para implementá-la e, mais especificamente, para lidar com questões relacionadas ao racismo no cotidiano escolar. Outro fator importante do perfil dos professores cursistas é que 17 dos que receberam certificação, ou seja, 10% do total, tem formação e atuam na área de História. O restante (90%) está inserido em diversas áreas do conhecimento, desde a Biologia ao Teatro. Especificamente

Ademais, é preciso pontuarmos outra questão que mantém os discursos com estas justificativas: a permanência da colonialidade do saber em nossa sociedade. Aníbal Quijano (2002) explica a colonialidade como um fenômeno de imposição e hierarquização de modos de fazer e de saber, formulado nos processos de colonização empreendidos por Estados-nação europeus em outros continentes, que caracteriza a modernidade. O eurocentrismo foi imposto e, de certa forma, legitimado como modelo único a ser seguido e alcançado, em uma perspectiva evolucionista e racionalista. No conhecimento eurocentrado, portanto, não há espaço para formas outras de saber, como temáticas relacionadas às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Estas são tidas como conteúdos secundários.

A colonialidade do saber também é alimentada pela branquitude. Este conceito se refere à identidade racial branca, construída historicamente como um lugar de privilégios simbólicos e subjetivos que colaboram para a manutenção e reprodução das desigualdades raciais, conforme explica Lia Vainer Schucman (2014). O não reconhecimento da sua identidade racial faz com que sujeitos brancos não questionem seus privilégios e poderes estruturados na sociedade ao longo dos séculos. Aliás, através de mecanismos de discriminação e da reprodução do discurso da democracia racial, as desigualdades foram construídas historicamente de modo que a ocupação mais alta do branco na hierarquia social não fosse considerada como um privilégio. Desta forma, a branquitude e a colonialidade do saber são pilares que estruturam e barram uma efetiva implementação da lei 10639/03.

Daí a importância de as Diretrizes colocarem como meta a conscientização e a educação de cidadãos para atuarem em uma sociedade multicultural e pluriétnica, visando assim a consolidação da democracia. Entende-se, desta maneira que não só de conteúdos esta educação será realizada, mas também de atividades e construção de valores que busquem o reconhecimento e a valorização das identidades dos afro-brasileiros e afro-brasileiras; e do questionamento do não-negro acerca dos seus privilégios e lugares de poder. Isto significa, portanto, mudar práticas e falas na educação.

---

em relação aos professores de história, onze já haviam realizado cursos na temática e outros onze cursado alguma disciplina que apresentou temas em relação a História da África na graduação. No entanto, a abordagem dada à história das populações africanas e afrodescendentes apresenta variações: para alguns houve a valorização e discussão crítica das contribuições destas para a cultura e história brasileira; para outros, além de não contarem com uma disciplina específica de história da África, a abordagem em relação ao tema foi feito sob a ótica da escravidão nas disciplinas de História do Brasil. Contudo, em todos os casos, esta perspectiva foi abordada somente numa disciplina e durante um semestre. Estas informações foram analisadas em um artigo escrito para apresentar o curso: ROVARIS, Carolina Corbellini. O Ensino de História da África: apontamentos da experiência em torno do Curso de Formação Continuada de Professores(as). In: XV Encontro Estadual de História - ANPUH/SC:1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado, 2014, Florianópolis. **Anais do XV Encontro Estadual de História - ANPUH/SC: 1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado**", 2014.

A palavra reconhecimento está presente inúmeras vezes ao longo do documento. Para Petronilha Gonçalves (BRASIL, 2004), esta implica justiça e iguais direitos sociais, para além da valorização da diferença, para que seja possível desconstruir o mito da democracia racial, estruturante na nossa sociedade. Assim, reconhecimento exige criação de políticas educacionais e estratégias pedagógicas. A Conselheira afirma, de forma contundente, a importância da educação para a consolidação de uma nação democrática.

Há que se destacar também o artigo 5º do documento, que discorre sobre a garantia do direito de alunas e alunos afro-brasileiros ao ensino de qualidade e que se sintam acolhidos em uma instituição que deverá ser capaz de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Desta forma, aponta como responsabilidade da escola uma ação frente ao racismo, em respeitar e possibilitar um ambiente seguro para os diversos modos de ser e viver existentes na sociedade.

Por meio do acesso ao conhecimento científico e a registros culturais diferenciados, sejam de diferentes raízes (africana, indígena, europeia ou asiática), o papel da escola é o de eliminação da discriminação e emancipação dos grupos discriminados.

O que se quer com estas determinações não é modificar o foco eurocêntrico para outro afrocentrado, mas sim questionar a raiz única europeia do currículo. Para que isto seja problematizado, toda a escola deve ser envolvida. A fim de contribuir para a execução deste plano, sugere-se relacionar o ensino e as atividades com as experiências diversas de alunos e professores, pois isso por si só, já é um ponto de partida para abordar a diversidade presente na sociedade. Concomitante, a educação das relações étnico-raciais se desenvolverá no cotidiano da escola.

As determinações das Diretrizes explicitam que o conteúdo de história da África deve ser abordado visando romper com os estereótipos negativos e generalizações que recaem sobre o continente. O ensino de História da África deverá ser realizado a partir de uma perspectiva positiva, que não enfoque somente a miséria e as dificuldades que enfrentam o continente. Ela será articulada com a história dos afrodescendentes no Brasil, naqueles tópicos em que for pertinente esta conexão.

Quanto aos conteúdos, os documentos descrevem de maneira pontual os objetos e temas que deveriam ser tratados na abordagem de história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Para a disciplina escolar de História, os autores indicam uma lista de assuntos e recortes que vão desde a antiguidade africana até a contemporaneidade.

Os conteúdos para História da África destacados pelo parecer incluem ancestralidade e religiosidade, o papel dos anciãos e griots nas comunidades, as contribuições de núbios e

egípcios para o desenvolvimento da humanidade, as civilizações pré-coloniais, o tráfico do ponto de vista dos sujeitos escravizados, o papel de europeus, asiáticos e africanos no tráfico; a ocupação colonial, as lutas pela independência e as relações entre o continente e a diáspora, dando visibilidade para as experiências de vida de africanos fora do continente.

Há uma redefinição do local que ocupam historicamente os africanos e a África nos estudos históricos, como evidencia Anderson Oliva (2009). Se em documentos educacionais anteriores, seu papel estava relegado ao cenário da expansão europeia colonial, espaço de exploração e dominação associado à escravidão; neste os sujeitos do continente são vistos como sujeitos históricos e, portanto, partícipes dos acontecimentos e não apenas vítimas passivas. Nos PCNs havia um salto cronológico do estudo das primeiras civilizações para o processo de expansão marítima europeia, tornando a África um tema secundário e que ganha importância somente a partir de critérios externos. Nas palavras de Claudia Mortari (2015, p. 24), esta “abordagem que por si só acaba por contribuir na construção de uma imagem inferiorizada do continente e de suas populações”, foi substituída por uma imagem positiva e renovada sobre os diferentes contextos históricos africanos.

Ponto importante refletido nas Diretrizes também é a preocupação em perceber o continente como um universo histórico-cultural complexo e diverso, abordando processos a partir da perspectiva africana, por exemplo: “o tráfico do ponto de vista dos sujeitos escravizados”. Para Anderson Oliva (2009) os equívocos da abordagem do tráfico e da escravidão são os mais recorrentes no ensino de História, por serem justamente estes os temas mais tratados em sala de aula quando se fala das Áfricas. De fato, é fundamental relacionarmos os contextos endógenos e exógenos (M’BOKOLO, 2009) pelos quais passaram estas populações. No entanto, priorizar somente o ponto de vista exterior, do colonizador, contribui para a construção de uma história única, unidirecional. Assim, torna-se significativo retirar o continente deste espaço de generalizações, estereótipos e vitimizações, valorizando a perspectiva do continente como um local de diversas experiências.

Neste tópico referente à História da África está colocado também o estudo das “relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África” (BRASIL, 2004, p. 22). Como já apontado, é necessário fazer conexões entre processos interiores e exteriores ao continente africano. Entretanto, Anderson Oliva (2009) coloca que talvez fosse mais interessante que houvesse um outro tópico relacionado à História da Diáspora, abordando especificamente suas características.

Embora o desenvolvimento de estudos sobre as Áfricas contribua para compreendermos alguns processos dos sujeitos de origens africanas que vieram para o Brasil, o objetivo não é a busca de uma cultura original. Uma incorporação descuidada das diretrizes em relação a isto, pode resultar na construção de outros estereótipos, mesmo que positivos. Salientamos que a ideia não é construir uma visão das Áfricas como locais distantes, que mantem práticas culturais e identidades/identificações intocadas como blocos estacionados e originários em tempos remotos. Mas como locais de intensos e permanentes processos de transformação. É neste ponto que entram os estudos da Diáspora Africana.

Como já mencionado em páginas anteriores, Stuart Hall (2003) define o termo diáspora como um processo constante de transformações culturais e de redefinição de pertencimento e de identidades/identificações. Isto significa dizer que em um contexto diaspórico, africanos e africanas reinventaram seus modos de ser e fazer, tornando as identidades múltiplas, pois junto ao sentimento de pertencimento à terra de origem e ao que isto significa para o indivíduo, emergiram outras identificações e transformações do movimento da diáspora e do contexto em que foram inseridos. Esta especificidade do campo de pesquisa da Diáspora é essencial para o trabalho que segue, uma vez que a trajetória dos africanos que são os personagens desta proposta de ensino é marcada pelo processo. Sem este movimento, as histórias de Augusto, Manoel Luis Leal, Antonio da Costa Peixoto e Francisco de Quadros seriam diferentes, ainda que mantivessem características e práticas oriundas de seu local de origem no continente africano.

Ao estudar as histórias e culturas do continente africano, portanto, a professora ou professor deve valorizar e reconhecer a sua pluralidade, evidenciando as relações que estas populações mantiveram com outras ao longo de processos históricos sem hierarquizar-las. Como já mencionado, o foco é problematizar e ampliar nos currículos escolares uma abordagem da diversidade cultural atenta às experiências dos sujeitos.

Os conteúdos para História e Cultura Afro-Brasileira abrangem iniciativas e formas de associações de africanos ou seus descendentes na diáspora, desde a história do quilombo dos Palmares até os remanescentes quilombolas, associações recreativas, culturais, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro, destacando acontecimentos e realizações de cada região e localidade. A partir destes conteúdos, serão abordados o jeito próprio de ser, viver e pensar de acordo com as raízes africanas e suas ressignificações.

Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) pontuam ser esta uma consideração importante do parecer, pois amplia o espaço de experiência de afro-brasileiros para além da luta contra a escravidão, perspectiva única e majoritária de atuação que aparece nos livros didáticos e no

próprio ensino de história. Ademais, aponta para a pluralidade de práticas e realizações de sujeitos diversos.

Embora as experiências de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio estejam inseridas em um contexto escravista, a proposta aqui construída é de um ensino de história a partir de práticas dos sujeitos subalternizados, não do poder instituído sobre eles. Os três últimos personagens tiveram experiências na condição de escravizados, enquanto que Augusto, ao desembarcar no Brasil foi categorizado como africano livre<sup>32</sup>. Mesmo que a escravização, o tráfico atlântico e o desenraizamento desestabilizassem os vínculos que possuíam em África, estes homens não tiveram suas experiências anuladas como sujeitos históricos, segundo afirmam Claudia Mortari e Fábio Amorim (2014). Eles reinventaram suas identidades e redefiniram seu contexto histórico, social e cultural por meio de outras formas de devoção, construção de vínculos afetivos, rearranjos de sobrevivência e de luta por autonomia e liberdade. É possível, portanto, uma abordagem do contexto escravista para além da coisificação e da condição jurídica dos indivíduos, percebendo experiências diversas que os constituíam como sujeitos históricos.

O texto das Diretrizes sugere, ainda, o trabalho em forma de projetos ao longo do ano letivo com biografias de africanos e seus descendentes no Brasil e na Diáspora, a fim de divulgar e evidenciar a atuação destes nas mais diversas áreas do conhecimento. É uma proposta válida e de possibilidade de investigação, principalmente para a disciplina de História. Contudo, corre-se o risco de heroizar personagens e não historicizar sua trajetória, pois está vulnerável às decisões tomadas pelo professor em sala (ABREU; MATTOS, 2008). Por outro lado, é um item que permite aos estudantes afro-brasileiros se sentirem representados naquilo que estudam, já que trajetórias individuais e personagens da história nacional mencionados são, na maioria das vezes, homens brancos. Consoante com Abreu e Mattos (2008, p. 17), destacamos: “as experiências de vida de personagens negros também evidenciam o quanto, apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição. Suas experiências alargaram e diversificaram as possibilidades de vida e cultura dos afrodescendentes”.<sup>33</sup>

Aliado ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar, algumas datas significativas precisam ser assinaladas: o 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia

---

<sup>32</sup> Esta questão será aprofundada no segundo capítulo, ao discutir sobre o conceito de liberdade para estes sujeitos.

<sup>33</sup> O pós-abolição se refere ao marco temporal que se segue após a abolição da escravidão em 1888. Contudo, ele vai além de um recorte temporal específico, pois contempla expectativas, lutas e experiências das populações de origem africana relativas às mudanças políticas, anseios e melhores condições de vida e cidadania. Para maior aprofundamento, ver: RASCKE, Karla Leandro. **“Divertem-se então à sua maneira”**: festas e morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Florianópolis (1888 a 1940). 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

contra o racismo), 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e 21 de março (Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial). Obviamente que tais datas não servem meramente como ilustração ou como os dias nos quais a escola deve debater a temática. Este é um ponto a ser questionado do ponto de vista histórico. No entanto, como afirmam Abreu e Mattos (2008), é possível problematizar historicamente os contextos e processos históricos nos quais foram instituídas estas datas. Uma forma de fazê-lo, seria confrontar o significado das mesmas no passado, com documentos de época, e no presente, para que estudantes observem a perspectiva dinâmica na qual se encontram as relações raciais no Brasil.

Assim, pensar e discutir aspectos relativos à temática possibilita a formação de cidadãos que convivem e reconhecem a diversidade, lutando pelo direito à cidadania de todos. A legislação sobre o ensino de história das populações de origem africana foi elaborada com base na ideia de que o conhecimento pode romper e contestar ideologias e preconceitos instituídos na sociedade brasileira, orientando políticas educacionais para a realização de uma pedagogia antirracista (MORTARI, 2015). Apesar de indicar o trabalho com a temática em todo o currículo escolar, penso que a disciplina de História tem fundamental ação neste processo de mudanças, pois compete a ela desenvolver com os estudantes a capacidade de pensar sobre si mesmos e qual é o seu lugar nos processos históricos da sociedade a que pertencem e vivem. Esta será nossa próxima discussão.

## 2.2 ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA POR MEIO DE NARRATIVAS

Para ensinar e aprender sobre as experiências de sujeitos diversos, é preciso que tenhamos em mente qual a proposta de ensino de história que tomamos como base para o desenvolvimento deste trabalho. O processo de ensino-aprendizagem é realizado com uma via de mão-dupla: ao desenvolver práticas e atividades em sala, a aluna/aluno troca com a professora/professor experiências e conhecimentos que traz consigo<sup>34</sup>.

Aliás, considero uma palavra fundamental quando me refiro ao ensino de História e mais especificamente ao estudo de trajetórias individuais: sensibilidade. Penso que esta é uma habilidade que aperfeiçoamos com a prática. Ser sensível geralmente está relacionado a ser muito emotivo e a perceber com mais facilidade os estímulos sensoriais. Dentro da perspectiva

---

<sup>34</sup> A isto chamamos consciência histórica. Jörn Rüsen (2001) afirma que esta compreende o modo simbólico de processar o conjunto de informações reunidos no saber histórico para se orientar na temporalidade do passado, presente e futuro. Todo pensamento histórico é resultado de uma articulação da consciência histórica. Mais adiante neste capítulo, abordaremos este conceito.

proposta por este trabalho, conceituo a sensibilidade como a habilidade de estar atento as experiências que nos rodeiam, seja no passado e no presente, enxergar a potencialidade de pensamentos diversos (KRISHNAMURTI, 2009). É essencial que estejamos presentes no aqui e no agora, conectados com a realidade que está para além de nós mesmos e que nos torna parte de um grupo ou sociedade.

Ter sensibilidade é, também, um exercício de alteridade: observar o outro como ele o é, sem julgamentos ou preconceitos, tentando compreender a sua visão de mundo. Um olhar mais sensível pressupõe que observemos cada movimento da vida como algo que carrega potencialidades para nós mesmos, não como empecilhos. É o que Jiddu Krishnamurti (2009) no ensina: podemos aprender através da experiência, pois ela nos auxilia em nosso próprio processo de amadurecimento, basta que estejamos de mente aberta para novos sentimentos e descobertas, basta nos permitirmos. Este olhar sensível, considero deveras importante para o profissional que atua na educação.

O professor Marcelo Téó (2017) traz em suas reflexões a importância da empatia na construção de histórias. Ao mesmo tempo, de forma relacional, o exercício de compreender a diversidade que nos rodeia pode ser feito por meio da contação de histórias, que por sua vez nos possibilita experimentar a alteridade e a empatia: “As histórias estão no centro do processo de construção de uma vida e de um mundo mais empáticos. O consumo desequilibrado de histórias afeta nossa capacidade de compreensão do outro. E a diversidade de histórias nos habilita a viver a diferença de forma plena e confortável” (TÉO, 2017). É neste centro que a produção de narrativas de trajetórias de africanos no ensino de história se encontra.

Desta forma, este subcapítulo apresentará os pressupostos teóricos que ancoram a perspectiva de ensino de história tomada por este trabalho e, também, discutirá a consolidação da História como uma disciplina, aliada ao processo de formação de professores. Esta discussão se faz necessária para problematizarmos os desafios impostos à implementação da legislação que trata do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. O silenciamento acerca da temática nos cursos superiores de licenciatura por determinado período e um olhar conteudista para o ensino desta disciplina são fatores, entre outros, que contribuem para a insegurança ou não ação de docentes sobre o tema.

### **2.2.1 História do Ensino de História e Formação de Professores: um processo contínuo de transformação**

Tornei-me professora de História quando pela primeira vez pisei em sala de aula com esta função. Não havia me acostumado a ser chamada por este tratamento. Foi uma surpresa

quando percebi que meus alunos e alunas já me viam como professora, apesar de eu ainda não me ver a partir desta identidade. Porém, ser professora não é um processo que tem um fim: constantemente nos transformamos em professores.

A formação do professor de história é um processo contínuo que tem lugar tanto no espaço pessoal como profissional do sujeito. É importante considerarmos como o tempo e os diversos espaços socioeducativos formam o professor. Contudo, como afirma Selva Fonseca (2003), é na formação inicial nos cursos de graduação que os saberes históricos e pedagógicos são colocados como ponto central de debate e problematização. Este é o momento inicial do processo de formação da identidade profissional do professor ou professora, visto que, geralmente, será a primeira vez que ela ou ele refletirá sobre o seu modo de ser e estar na profissão.

A própria disciplina de História surgiu no século XIX como uma necessidade de formar profissionais aptos a ensinar uma história nacional, que formasse o cidadão (PROST, 2008). Daí porque a constituição do ensino de história e a formação de professores estão intimamente relacionadas.

Muito se discute sobre a distância entre as práticas e saberes históricos<sup>35</sup> que são produzidos e mobilizados na universidade e aquilo que está presente nas escolas<sup>36</sup>. Pois se a formação inicial da professora e do professor é fundamental, o que acontece quando ela ou ele se forma e passa a atuar na escola? E aqui se instala outro debate presente nos cursos de graduação: ser historiadora ou professora de História?

Fonseca (2003) defende que o exercício da docência abarca um conjunto de habilidades que possibilita trabalhar com saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Mas, no caso específico da disciplina, o saber docente consiste também no domínio do conhecimento historiográfico, fazendo com que o professor de História seja ao mesmo tempo um historiador. Não deveria haver dicotomia entre estas duas identidades profissionais, pois elas se complementam.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História apresenta um silêncio no que diz respeito ao papel destes cursos na formação do professor; a

---

<sup>35</sup> Referimo-nos ao conhecimento histórico, construído a partir de ferramentas de natureza historiográfica, da análise e investigação de documentos históricos. Maria Auxiliadora Schmidt discute sobre esta questão, dialogando sobre conhecimento histórico e saber escolar: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, Londrina, v. 11, 2005, p. 35-49.

<sup>36</sup> Aqui está inserida a ideia de cultura escolar. Esta compreende um conjunto de práticas e normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas ou comportamentos a inculcar na escola, dentro de determinado contexto social e construídos historicamente. Para uma leitura mais aprofundada do conceito de cultura escolar, ver: JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan/jun 2001, p. 9-43.

ênfase recai na formação do pesquisador. A autora, então, questiona: por que não ser historiadora e professora? Por que a dicotomia entre ensino e pesquisa? Selva Fonseca (2003) ainda faz uma crítica à formação aplicacionista presente no documento: os saberes pedagógicos aparecem como complementares, para cumprir uma função de instrumentação, ao invés de emergirem como parte fundamental da formação do pesquisador-professor.

Esta mudança de olhar para o professor ou professora que está atuando em sala de aula é uma das motivações do Mestrado Profissional em Ensino de História. O trabalho nestas páginas desenvolvidas parte do pressuposto de que a pesquisa é fundamental para a prática pedagógica do profissional e a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Podemos atribuir este fator à maneira como a formação de professores foi se constituindo na história recente do Brasil. Segundo Marcelo Magalhães (2006) foi somente com a transição do período de Ditadura Militar para a democracia que a professora ou professor deixou de ser visto/a apenas como um transmissor/a de conhecimento e passou a atuar como coautor/a no processo de ensino-aprendizagem. Isto significa que pensar a formação de professores como pesquisadores é relativamente recente e refletir sobre o seu processo de transformação também, desde o curso de graduação até a formação continuada, uma vez que o tornar-se professor/a nunca é um processo acabado. Além disto, Selva Guimarães (2003) ainda aponta como é necessário formar permanentemente o professor, ao mesmo tempo fazendo com que este processo também reverbere em mudanças concretas no sistema educacional brasileiro.

Na constituição da História como uma disciplina escolar podemos ver este processo: os objetivos e finalidades da disciplina dentro do espaço escolar foram se transformando ao longo do tempo e com isto a formação e o papel da professora ou professor em sala de aula. A existência da lei 10639/03 está intimamente relacionada com estes fatores. Para uma determinada perspectiva de ensino de história, não era necessário discutir identidades plurais ou desigualdades sociais. Assim como não era papel do professor ou professora instigar alunos e alunas ao desenvolvimento do pensamento crítico.

A História se tornou disciplina escolar no Brasil após a independência, momento em que se buscou estruturar um sistema de ensino para o Império, com objetivos definidos e métodos pedagógicos próprios. O objetivo principal da disciplina era a formação do cidadão e cidadã produtivo e obediente as leis, controlado pelo Estado por meio da educação nacional. Evidentemente que este ensino era voltado principalmente para formar as elites dirigentes do país.

Circe Bittencourt (2007) nos explica que a construção da identidade nacional esteve sempre relacionada à constituição de um sentimento nacionalista e uma concepção específica

de povo. Thaís Fonseca (2011) complementa que desde o século XIX até a década de 1930, as elites passaram a refletir sobre a construção da nação, que deveria levar em conta a mestiçagem, considerada então como um problema, pois envolvia aqueles indivíduos indesejados: os afro-brasileiros e indígenas.

Neste sentido, a escolha das elites no poder, provenientes do setor agrário e escravagista, foi a construção de um nacionalismo que se identificava com o mundo cristão e branco europeu, seguindo o modelo francês de escolarização e implicando na formação de uma consciência nacional repleta de estereótipos e exclusões sociais (BITTENCOURT, 2007).

Desta forma, as populações indígenas, por exemplo, apesar de representarem o símbolo da nação, principalmente com a emergência do romantismo, foram apagadas do ensino de História. Bittencourt (2007) afirma que tais populações apareciam somente no estudo da fase inicial da colonização e depois de maneira pontual quando se tratava de lutas e/ou confrontos na história do Brasil. Podemos nos questionar o quanto esta construção do passado acerca desta população ainda permanece no ensino de História e na formação dos professores da disciplina.<sup>37</sup>

Nas décadas de 1930 e 1940 o governo promoveu uma série de reformas para elaborar políticas educacionais. O ensino de História foi consolidado, então, como disciplina escolar dentro de uma proposta de formação da unidade nacional. A partir desse momento, programas curriculares foram estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais (FONSECA, 2011). Houve também a criação do Ministério da Educação e da Saúde, como eixo responsável pela definição de programas educacionais, implicando na retirada da autonomia das escolas no que diz respeito à elaboração de seu próprio programa.

Esta reforma também definiu a História do Brasil e da América como centro do ensino. No entanto, ela aparecia como componente da História da Civilização, tornando seu espaço reduzido dentre todo o conjunto de conteúdo a ser ensinado. Segundo explica Bittencourt (2007, p. 39):

---

<sup>37</sup> Para um maior aprofundamento no campo de ensino de história e de livros didáticos, ver: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. **O Lugar das Populações Indígenas nos Livros Didáticos de História: uma análise a partir da lei 11.645/2008 (2000-2012)**. 2015. 136 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015; SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**. v.1, nº 2, p. 213-223, 2012; WITTMANN, Luisa Tombini; SCHÜTZ, Kerollainy Rosa; DEBORTOLI, Gabrielli; CARVALHO, Carol. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. **CADERNOS DE PESQUISA DO CDHIS (UFU. IMPRESSO)**, v. 29, p. 01-01, 2016.

o ideário imperialista dos países europeus expressava-se na configuração de uma história profana que transformou a história universal em história da civilização. Civilização passou a ser o novo conceito para designar progresso, separando e identificando os povos cada vez mais em civilizados ou atrasados.

Somente com a Reforma Gustavo Capanema em 1942, a História do Brasil foi transformada em disciplina autônoma e consolidou como seu objetivo fundamental a formação moral e patriótica (FONSECA, 2011). Para consolidar o papel do estado-nação neste processo, os principais personagens desta história foram os chefes republicanos, construtores da pátria; reforçando a formação política do cidadão brasileiro sob um viés único e homogeneizante.

O ensino de História no Brasil, então, apresenta as disputas e confrontos entre grupos que apresentavam projetos diversos para a nação. A História da Civilização explicava, por exemplo, o porquê da dominação pelo racismo diante da superioridade do branco. É relevante mencionar que, neste contexto, a historiografia brasileira também confirmava este ideal, no qual o estágio de civilização do povo brasileiro estava em risco por conta da presença de afro-brasileiros e indígenas.

Durante o período da Ditadura Militar, esta concepção de formação do cidadão foi aprofundada, agora com restrição à formação e à atuação de professoras e professores a partir da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, visando eliminar qualquer tentativa de resistência ao regime então estabelecido. O ensino de História, neste momento, tinha como objetivo formar cidadãos não críticos, mas conformados com a sociedade hierarquizada que já estava colocada. Thaís Fonseca (2011, p. 58) afirma que “a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam a História.”.

Tal concepção de ensino de História criou o sentimento de um nacionalismo ufanista, conforme aponta Bittencourt (2007), no qual as diferenças e conflitos presentes na sociedade brasileira foram naturalizados. Os estudos sociais propostos eram uma junção reduzida de história e geografia, sem profundidade teórica e conceitual, somente o suficiente para que o aluno se adaptasse à comunidade brasileira e ao sistema. Ensinar se tornou reproduzir conhecimento e a didática se apresentava como uma instrumentalização das técnicas do professor para transmitir os conteúdos.

No final da década de 1970, com o processo de redemocratização, foi necessário repensar o ensino de História, agora com projetos educacionais que refletissem sobre o processo de construção da democracia no Brasil. Diferente do não questionamento colocado pelo regime militar, propunha-se um ensino de História crítico, que reconhecesse e problematizasse as desigualdades e conflitos presentes na sociedade brasileira. Além disto, o estudante deveria

desenvolver o domínio de algumas habilidades próprias do método historiográfico, como a análise de fatos e suas diferentes interpretações e o estudo de conceitos fundamentais para compreender a sociedade.

A historiografia brasileira também passava por um momento de revisitar obras consideradas clássicas e fazer novos questionamentos às mesmas fontes<sup>38</sup>. Bittencourt (2007) aponta como um exemplo a preocupação das reformulações curriculares na década 1980 em enfrentar o racismo, até então visto e analisado sob a ótica de um país da democracia racial, como já discutido anteriormente. Os movimentos sociais organizados tiveram um papel fundamental na construção de uma pauta democrática para o futuro do país. A qualidade do ensino de História, então, passou a estar relacionada à capacidade desta disciplina em levar para a escola as discussões historiográficas mais recentes.

Mas a luta pela implementação de uma proposta de ensino que incorporasse a temática das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras acompanha todo o século XX. Intelectuais e militantes negros e negras, bem como, pesquisadores apoiadores da causa antirracista, realizaram enfrentamentos em prol da questão.

A educação teve, e ainda tem, lugar fundamental nas discussões das organizações dos movimentos negros. Ela representa, nas palavras de Mariana Heck Silva (2017), um espaço de luta política e de empoderamento dos sujeitos, portanto de emancipação social e cultural. Além da inclusão de conteúdos no currículo, a expectativa é romper com o racismo institucional e modificar o sistema então estabelecido, eurocêntrico e branco. Destacam-se duas demandas sempre colocadas em pauta nesta área: a escolarização de homens e mulheres negros e a inserção das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no ensino.

Em relação a esta segunda demanda, se trata de uma reivindicação antiga: a partir da década de 1970, o movimento negro passou a denunciar o espaço escolar como excludente e a invisibilidade da experiência de africanos, africanas e seus descendentes na história do Brasil (SILVA, 2017). Assim, desde então, o movimento buscou formas de institucionalizar o ensino da temática por meio de projetos de lei. Conforme explica Willian Lucindo (2014), o primeiro projeto a ser apresentado com tais características foi elaborado pelo deputado federal Abdias do Nascimento<sup>39</sup>, no ano de 1983. Neste, seu autor propunha a criação de mecanismos de

---

<sup>38</sup> Do ponto de vista da historiografia acerca das populações de origem africana na Diáspora, também se produziram novas abordagens a partir de perspectivas teóricas diversas. Este tema será discutido no segundo capítulo do trabalho.

<sup>39</sup> Abdias do Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro em 1944, uma organização do movimento negro que questionava o sistema educacional como mantenedor de privilégios e da desigualdade racial existente no Brasil. Por meio da arte e da educação, a proposta de ação do TEN era valorizar a herança cultural, a identidade e a dignidade do povo afro-brasileiro.

compensação à discriminação racial, incluindo política de cotas para homens e mulheres negros no serviço público e a incorporação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos, educação básica e universidades. Apesar de aprovado, o projeto foi arquivado no ano de 1989, como pontua Mariana Heck Silva (2017). Para Willian Lucindo (2014), isto se justifica porque o projeto negava contundentemente a existência da democracia racial no Brasil, que mantinha a hierarquia e privilégios da branquitude, silenciando por sua vez o debate sobre o racismo estruturante da sociedade brasileira.

Todavia, a luta contra o racismo institucional posto não acabou: senadores e deputados do movimento negro continuaram a propor projetos sobre a temática, tomando como base aquele escrito por Abdias do Nascimento. Uma proposta apresentada no ano de 1995, pela senadora Benedita da Silva não foi aprovada e acabou sendo arquivada. No mesmo ano, Humberto Costa apresentou outro projeto de lei que, apesar de arquivado, foi reapresentado por Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi em 1999. Este projeto de lei, de número 259, tinha como foco a área da educação tornando obrigatório o ensino das relações étnico-raciais, História da África e da cultura afro-brasileira (SILVA, 2017). Segundo a autora, esta proposta foi a que resultou na aprovação da Lei 10.639 no ano de 2003, discutida no subcapítulo anterior.

Diante deste breve histórico, podemos observar como o ensino e a formação do professor e professora de história sempre esteve relacionado com a formação de um cidadão a partir de uma identidade nacional. Se no primeiro momento o cidadão seria aquele súdito fiel à monarquia, hoje a cidadania aparece como um valor de um sujeito participativo e consciente da sua agência na história e da sua responsabilidade perante a sociedade na qual vive. De uma identidade nacional homogênea e monolítica, passamos a identidades plurais e multifacetadas, que ressignificaram o conceito de cidadania, identidade e ensino de História no Brasil. Perspectiva esta na qual ancoramos este trabalho.

### **2.2.2 A construção de narrativas como um método para o Ensino de História**

A concepção de aprendizagem histórica que se quer como modelo significa apreender os métodos de pesquisa e dar significado ao saber histórico, uma vez que o mesmo adquire sentido no decorrer de preocupações do presente instigando à pesquisa do passado. Tomando o ensino de História a partir da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), considera-se que seu objetivo principal é desenvolver o pensamento histórico nos alunos, isto é, capacitá-los com ferramentas de investigação próprias do campo historiográfico para trabalharem a partir da análise de documentos e/ou acontecimentos históricos. A aprendizagem histórica deve ser

significada para o aluno ou aluna, daí porque considerar a consciência no ensino de História. Esta se caracteriza por ser uma forma de se orientar no espaço temporal; a maneira como as pessoas experienciam, interpretam e se ordenam no tempo – referenciado por passado, presente e futuro. Todo indivíduo possui consciência histórica, mesmo que inconscientemente, já que todos vivenciam experiências ou se projetam em diferentes períodos. Ou seja, é o modo simbólico de processar o contingente de informações reunidas no saber histórico para se orientar na temporalidade (RÜSEN, 2001).

Considerar as ideias prévias de alunas e alunos significa enxergá-los, também, na condição de sujeitos detentores de conhecimentos diversos. Uma vez considerada a sua consciência histórica e a cultura histórica ao seu redor, podemos planejar e realizar uma intervenção, e finalmente avaliar se houve alguma mudança na sua percepção, além de investigar questões referentes ao próprio processo de aprendizagem realizado pelo aluno sobre como ele ou ela aprende.

Para o desenvolvimento da consciência e pensamento do estudante a linguagem se configura como instrumento fundamental, uma vez que ela está inserida em um contexto sócio-histórico específico. Quando a consciência histórica é compreendida como aprendizagem, a competência narrativa, isto é, a escrita e interpretação de textos, configura-se como seu elemento essencial. Tal competência é definida como a habilidade de a consciência humana realizar procedimentos que dão sentido ao passado. A narrativa se torna, então, espaço de compreensão, lugar em que o sujeito narrador torna o mundo compreensível. Ao lidar com a língua escrita o/a estudante opera e transforma sua consciência histórica.

É por meio da narrativa que a aluna ou o aluno consegue se orientar temporal e espacialmente, dar significado ao passado e relacioná-lo com o presente. Ou seja, é a partir da narrativa que podemos complexificar a consciência histórica. Conforme afirma Maria Auxiliadora Schmidt (2008, p. 82), “isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios”.

Uma narrativa histórica composta por uma temática, um recorte cronológico, atores e episódios, que juntos se tramam para desvendar conflitos, negociações e experiências do passado, tem muito a contribuir para a compreensão e aprendizado histórico em sala de aula (SCHMIDT, 2008). A partir da narrativa, podemos trabalhar conceitos substantivos, aqueles referentes aos conteúdos propriamente ditos, como diáspora e africanos; e conceitos de segunda ordem, relativos as habilidades do pensamento histórico, isto é, interpretação, análise e narrativa, por exemplo.

Nesta perspectiva, Maria Auxiliadora Schmidt (2009) afirma que o conhecimento deve ser apreendido pelo estudante a partir da própria racionalidade e epistemologia do campo da História. Isto significa que a narrativa faz parte do processo de aprendizagem, uma vez que a própria História possui esta característica narrativística. Ademais, aprender história deve ser, acima de tudo, um processo de compreensão histórica por meio de conceitos substantivos e de segunda ordem.

A narrativa, portanto, nos aparece como um método de aprendizagem que busca apresentar aos alunos um problema histórico a ser desvendado e trabalhar conceitos fundamentais da ciência histórica que fogem da simples repetição mecânica de conteúdos predeterminados em sala de aula (OTTO, 2013). Sendo assim, ao ser explorada como ferramenta de ensino, tem como objetivo contribuir para a compreensão das experiências do passado que, nas palavras de Schmidt (2008), torna ativo o pensamento de quem aprende. Isto porque possibilita desenvolver com o aluno a interpretação e a problematização do passado e presente.

É por tais razões que o método de narrativa histórica em sala de aula foi escolhido como uma proposta para se trabalhar as trajetórias de sujeitos de origem africana na cidade de Desterro/SC no século XIX, visto que nos permite contextualizar estas experiências do passado em uma linguagem mais dinâmica, sensível e problematizadora.

Mesmo após a aprovação da Lei Federal n. ° 10.639/2003, algumas ferramentas de ensino, como o livro didático, e as mídias ainda apresentam as populações de origem africana somente a partir da escravidão, uma perspectiva de coisificação, como já foi sublinhado anteriormente. Esta representação invisibiliza e desumaniza as diferentes culturas, identidades e experiências destes sujeitos, bem como as formas de lutas por liberdade e emancipação. A luta por dignidade. Sendo assim, se torna difícil para o aluno romper com os estereótipos já naturalizados na sociedade brasileira advindos destas representações, que impossibilitam uma reflexão crítica acerca do assunto.

Hector Guerra Hernandez (2016) aponta que vivemos um fenômeno de dependência de produção do conhecimento que mantém uma ordem na qual os saberes são essencializados e enquadrados numa ontologia excludente. O conhecimento que não se encaixa em um modelo epistêmico eurocêntrico, não é levado em consideração na sua própria racionalidade, ficando às margens do que produzem estudiosos e pesquisadores. Assim, o autor (2016, p.37) considera que a primeira mudança na constituição de currículos que valorizam a pluralidade de modos de saber e de ser é a “desconstrução da universalidade da história europeia como modelo de análise e interpretação de outras temporalidades, nelas a africana incluída”.

Uma narrativa na qual as populações de origem africana apareçam como sujeitos ativos e donos de suas histórias; que negociaram, constituíram famílias e criaram estratégias, apesar dos obstáculos colocados pelo sistema escravista, pode contribuir para a valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula. Mais que isto: uma possibilidade de construção de um futuro possível, a partir da inserção do indivíduo na sociedade e na sua atuação crítica em relação ao que está ao seu redor; neste caso específico, no combate às desigualdades ainda presentes no século XXI.



### 3 AS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA E A HISTORIOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO A PARTIR DE TRAJETÓRIAS DE SUJEITOS

Em cima de sua carteira há um papel com trechos do inventário de Augusto, personagem desta história. A aluna lê: “tendo hontem 26 de cor<sup>e</sup>. procedido a arrecadação no dinheiro e bahú com roupa que se encontrou pertencente ao *preto* Augusto Africano livre que morrera afogado no mar no dia 25, junto envio a V.S<sup>a</sup>. os termos de achada dos ditos objetos” [grifos meus]<sup>40</sup>. Em seguida surge a questão: professora, como assim preto Augusto? Parece meio preconceituoso, não é?

Para responder à questão de minha estudante, preciso recorrer à explicação de termos que eram utilizados correntemente no século XIX para se referir a sujeitos de origem africana. O termo *preto* é um dentre vários outros que aparecem na documentação e devem ser problematizados em uma atividade de análise de documento<sup>41</sup>.

Desta forma, este capítulo terá como objetivo apontar e problematizar produções historiográficas sobre as populações de origem africana, a fim de identificar as possibilidades de construir conhecimento histórico a partir do estudo de trajetórias individuais em determinado contexto. Isto significa analisar conceitos e relacioná-los com uma discussão acerca do ensino de história, aprofundando o debate sobre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem.

A partir destas discussões e da análise das fontes que nos permitem evidenciar as experiências de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio, será possível a construção de propostas didáticas a serem realizadas em sala de aula e que serão disponibilizadas no site educativo, o produto deste trabalho.

Histórias de africanas, africanos e seus descendentes estão presentes na historiografia brasileira desde o início do século XX. As primeiras interpretações a respeito delas surgem como inquietações sobre a formação do povo brasileiro, na qual imperava a ideia da mestiçagem, isto é, a mistura entre indígenas, africanos e portugueses. A partir daí a escravidão e os sujeitos de origem africana aparecem em diversas pesquisas como componentes deste processo. Com isto emerge também a ideia de que haveria no país uma harmonia nas relações raciais, marcada por uma convivência de tolerância e hibridismo cultural, tendo como símbolo principal o mestiço<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls 2.

<sup>41</sup> Relato de experiência. Atividade realizada no segundo semestre de 2017, com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental.

<sup>42</sup> Para aprofundamento sobre esta perspectiva, ver: FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 13. Ed. Brasília, D.F.: UNB, 1963.

Tal perspectiva vai perdurar no ambiente acadêmico até a década de 1960, período no qual historiadores e sociólogos se propõem a rever esta perspectiva. A partir de uma interpretação acerca da violência e da crueldade da escravidão, estes autores e autoras questionaram a visão de uma escravidão branda, composta por relações harmônicas. Esta tese contribuiu para evidenciar as desigualdades ainda presentes no Brasil naquele momento, advindas deste passado escravista e da manutenção de estruturas hierárquicas do período pós-abolição. Contudo, ao denunciar a escravidão como um sistema cruel, por outro lado, coisificou a pessoa escravizada, despersonalizando-a<sup>43</sup>.

A partir da década de 1980, perspectivas historiográficas passaram a questionar esta visão do escravo-coisa, propondo interpretações do escravizado como sujeito atuante na sociedade em que vivia, influenciadas pelas lutas antirracistas e agência dos Movimentos Negros, em um contexto de redemocratização. O objetivo era revisitar valores e sociabilidades empreendidas por estes sujeitos, visando compreender como teciam significados próprios às suas experiências, mesmo em uma sociedade escravista.<sup>44</sup> Esta abordagem foi essencial para o reconhecimento da agência política e ativa das populações africanas e afrodescendentes no curso da história, pauta e reivindicação muito cara para os Movimentos Negros e intelectuais antirracistas; além de denunciar o racismo presente na sociedade brasileira na atualidade, resultado deste passado escravista. Contudo, estas análises ainda foram feitas a partir da categoria de escravo. Esta categoria, além de objetificar e racializar as pessoas, exclui sujeitos de origem africana que pertenciam a diferentes condições sociais e origens. A proposta em desenvolvimento neste trabalho levará em consideração o contexto escravista no qual se encontram nossos sujeitos, porém a escravidão não será nosso foco. Por tal razão, trabalharemos com o termo sujeitos de origem africana, que compreende pessoas escravizadas, libertas, livres, africanas e crioulas, conceitos que serão discutidos mais adiante neste capítulo.

Pesquisas mais recentes, a partir dos anos 2000, nos permitem ainda perceber o protagonismo de determinados sujeitos a partir de suas trajetórias de vida; perspectiva na qual

---

<sup>43</sup> Como expoentes desta perspectiva, ver: CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional. São Paulo Ed. Nacional 1960; COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala a colônia**. São Paulo: Difel, 1966.

<sup>44</sup> Para aprofundamento, ver: AZEVEDO, Célia M. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites no século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989; MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998; CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

este trabalho pretende se inserir<sup>45</sup>. Desta forma, para construirmos conhecimento histórico acerca das experiências diversas de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio é preciso discutir conceitos fundamentais que, a partir da mediação da professora ou professor, guiarão os estudantes a seguir os rastros deixados pela documentação e na escrita da narrativa.

### 3.1 PRÁTICAS DE LIBERDADE EM UM CONTEXTO DE ESCRAVIDÃO

Quando é chegado o momento de trabalhar em sala de aula com meus estudantes sobre a história do Brasil de meados do século XIX, gosto de lhes contar uma pequena narrativa que escrevi com base nos rastros que segui a partir do inventário de Augusto.

Era mais um dia de trabalho na cidade de Desterro, capital da Província de Santa Catarina. Naquela época, década de 1850, a paisagem era muito diferente da que nossos olhos estão acostumados hoje em dia. Para Augusto, um *africano livre*, provavelmente era ainda mais diferente. A data era 25 do mês de junho, mal começara o inverno. Augusto se levantou e vestiu-se para ir trabalhar no porto, aonde abastecia as embarcações de diversos comandantes com quem negociava. Colocou uma de suas calças velhas, afinal a ocasião não era especial; vestiu uma de suas camisas, calçou seu par de sapatos, objeto de distinção de sua liberdade; e talvez seu chapéu de palha, para melhor protegê-lo do sol que refletia no porto durante o dia. Cumprimentou os companheiros com quem dividia uma casa na Rua da Palma, os *pretos* Roque, Gregório, Francisco, Joaquim e João e seguiu seu caminho. Desceu sua rua, onde um dia também morou um preto de nação benguela chamado Francisco de Quadros, em direção ao cais do porto, na parte central da cidade. Mais ao leste, passando pela Igreja da Matriz, em direção ao bairro da Toca, na Rua do Vigário, Antonio da Costa Peixoto, pensava nas 23 braças de terra que pretendia comprar na Freguesia de Santo Antonio<sup>46</sup>. Ainda mais ao leste, no caminho para a Freguesia da Santíssima Trindade, no Saco dos Limões, Manoel Luis Leal também levantava para mais um dia de trabalho. Augusto passou pela Rua do Príncipe,

---

<sup>45</sup> Sobre esta perspectiva, são fundamentais tais obras: REIS, João José, **Domingos Sodré**, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008; REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus Joaquim de. **O alufá Rufino** – Tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro. (c. 1822-c. 1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

<sup>46</sup> Conforme aponta Ana Paula Wagner (2004), a Freguesia correspondia a uma divisão eclesiástica que indicava a presença de um núcleo de povoamento organizado, com certa representatividade econômica e reconhecido pelo Estado. A Ilha de Santa Catarina era composta por várias destas freguesias. Neste trabalho abordaremos os espaços que compreendem a Freguesia de Nossa Senhora do Desterro, a Freguesia da Santíssima Trindade e a Freguesia de Nossa Senhora das Necessidades e Santo Antônio.

perpendicular à rua de sua moradia, onde morava o Coronel Manoel José de Espindola, seu *amo*. Ao final da Rua da Palma estava o porto.<sup>47</sup>

Ao mesmo tempo que contamos a narrativa, além de aguçar a imaginação dos estudantes, é interessante também pedir-lhes que rabisquem um possível trajeto do caminhar de nosso personagem, para depois apresentar-lhes o mapa da cidade de Desterro, com a identificação de suas ruas.

Contar narrativas faz da disciplina de História uma oportunidade na qual os estudantes percebem o passado como um conjunto de experiências possíveis. Ao trazermos para sala de aula trajetórias individuais, os conceitos substantivos e de segunda ordem, tão necessários para a construção do conhecimento histórico, se tornam mais concretos. É com este intuito que este subcapítulo se apresenta: discutir os significados de liberdade e no que isto implicava nas práticas cotidianas de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio, por meio dos indícios que seguimos na documentação. As suas trajetórias nos trazem inúmeras possibilidades de como trabalhar tais conceitos em sala de aula. Este texto apresenta algumas delas. Mas, sem dúvida, o professor ou professora que fizer uso do site educativo Narrativas sobre a Diáspora Africana, encontrará em seus estudos outras formas de abordar os mesmos conceitos.

Mas, voltemos ao Augusto. Mesmo que protegidos pelos sapados que denotavam sua condição de livre, possivelmente seus pés não se moviam por Desterro como a maioria de nós hoje tem a liberdade de ir e vir para onde desejarmos. Por tal razão, é preciso discutir o que significava a liberdade para um homem de origem africana em um contexto de escravidão, período no qual se desenrolam as trajetórias de Augusto, Francisco, Antonio e Manoel.

Ao questionar meus estudantes em sala de aula sobre o que é liberdade, muitos tiveram dificuldade em responder. Ora, é fazer o que eu quiser professora, muitos disseram. À medida que a discussão ganhava mais consistência, outras falas se sobressaíram: liberdade de expressão, respeitar as diferenças para garantir os direitos individuais de cada cidadão. Ao passo que lhes perguntei: será que Augusto pensava o mesmo sobre o tema?

Assim, cara leitora ou caro leitor, faz-se necessário compreender o que as categorias jurídicas que acompanhavam os nomes de nossos personagens significavam e no que implicavam para estes sujeitos em seu cotidiano na cidade. Mais à frente, neste mesmo capítulo,

---

<sup>47</sup> As informações acerca dos locais de moradia e dos personagens utilizadas para construir a narrativa foram obtidas nos documentos consultados para a pesquisa: Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina; Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina; Autos de Arrecadação dos Bens do falecido Africano liberto Francisco de Quadros, 1854, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina; Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina.

discutiremos as experiências de nossos personagens e como elas foram reinventadas ao que chamamos de práticas de liberdade.

Para compreendermos a categoria jurídica de livre ou liberto, denominações que acompanham nossos personagens, precisamos voltar no tempo, especificamente em 1822. Momento de emancipação política do Brasil e quando começou a se pensar no território como uma nação. Conforme aponta Hebe Mattos (2000), mesmo a escolha por uma monarquia constitucional de base liberal, que considerava todos os homens e mulheres cidadãos livres e iguais, a escravidão permaneceu, garantida pelo direito à propriedade presente na Constituição de 1824. A cidadania garantia direitos tanto políticos quanto civis aos nascidos em território brasileiro. Contudo, para exercer os direitos políticos, o cidadão deveria apresentar determinada renda anual, logo, tinha característica censitária. Por conseguinte, a noção de cidadania estava estritamente ligada à noção de raça. A construção do brasileiro acabou por designar dois estrangeiros concomitantes: o português e o africano.

A Constituição de 1824 naturalizou os nascidos em Portugal que aqui estavam após a independência. Contudo, para o outro grupo estrangeiro, as leis não foram tão cordiais, como evidencia Hebe Mattos (2000). Os africanos escravizados e africanas escravizadas, considerados como propriedades, portanto sem direitos civis nem políticos, não eram cidadãos nem cidadãs. Quando conseguiam alcançar a liberdade por meio da alforria, outros empecilhos estavam colocados para que não pudessem exercer a cidadania em território brasileiro. Por exemplo, o voto censitário impunha ao eleitor que tivesse nascido ingênuo, isto é, não tivesse experiência na escravidão<sup>48</sup>. Consequentemente, somente filhos de libertos e de libertas poderiam exercer alguns direitos políticos no Império.

Beatriz Mamigonian (2011), ao discutir os direitos dos africanos e das africanas no Brasil oitocentista, afirma que quando das sessões em assembleia para se discutir a nova constituinte, um de seus artigos declarava que eram brasileiros os escravizados que obtivessem carta de alforria. No ato da emancipação, portanto, os africanos libertos e as africanas libertas poderiam se naturalizar em terras brasileiras. Contudo, na carta outorgada em 1824, continuaram a ser considerados estrangeiros.

Em geral, os críticos da proposta do projeto consideravam que os libertos africanos precisavam “se habilitar para serem admitidos à nossa família”, do contrário viveriam no país como estrangeiros, e ainda assim “muito melhor que na África onde vivem sem leis, sem asilo seguro, com elevação pouco

---

<sup>48</sup> Para maior aprofundamento neste quesito, ver: MATTOS, 2000; conforme consta nas referências bibliográficas deste trabalho.

sensível acima dos irracionais, vítimas do capricho de seus déspotas a quem pagam com a vida as mais ligeiras faltas” (MAMIGONIAN, 2011, p. 9-10)

Observamos então que a permanência da escravidão e a restrição legal do gozo dos direitos civis e políticos a este grupo evidencia uma prática colonial dos que estavam no poder<sup>49</sup>. A cidadania brasileira foi construída em contraposição a uma África não-civilizada imaginada, para proteger e distinguir seus cidadãos da barbárie vinda do continente africano<sup>50</sup>. Podemos pensar, também, que a elite branca tinha como objetivo evitar que estes sujeitos participassem das decisões políticas do Império. Do ponto de vista prático, isto implicava para nossos personagens a proibição de exercerem quaisquer direitos civis ou políticos, mesmo que tivessem renda e/ou propriedade como é o caso dos protagonistas desta história. Como muito bem lembra Hebe Mattos (2000), africanos, africanas e seus descendentes continuaram a ter restrito até mesmo o seu direito de ir e vir, dependente do reconhecimento da sua condição de liberdade, pois se confundidos com cativos, estariam sujeitos a todo tipo de violência e suspeitos de estarem fugindo de seus senhores ou senhoras.

A força da escravidão em terras brasileiras, parafraseando Sidney Chalhoub (2012), evidencia a operação do Estado em manter como legal a escravização de pessoas livres, garantida pelo direito à propriedade privada contida na legislação. Em defesa dos interesses de uma elite cafeeira, sobrepujou-se a vida de milhares de pessoas que cruzaram o Atlântico ou aqui nasceram. Evidentemente, como a leitora ou leitor já deve ter notado, este trabalho busca trazer experiências para além da escravidão. No entanto, sua força e violência eram tamanhas que marcavam a trajetória de sujeitos de origem africana. A liberdade aqui discutida, estava diretamente relacionada às práticas de uma sociedade escravista.

Diante desta legislação, ainda assim nossos sujeitos buscaram alternativas para viver da melhor maneira possível na diáspora: construíram laços de família e vínculos de solidariedade, adquiriram bens e propriedade, deram sentidos às suas liberdades.

Sidney Chalhoub (2011) buscou compreender os sentidos da liberdade para os sujeitos escravizados nas últimas décadas da escravidão na Corte. A partir deste estudo, apontou

---

<sup>49</sup> Por prática colonial compreendemos uma ação que legitima a inferiorização de povos e a subalternização do seu conhecimento através da colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade, por sua vez, administra a diferença através da hegemonia do eurocentrismo, ou seja, modos de viver, ser e saber diferentes dos modelos europeus são considerados inferiores. Para um maior aprofundamento, ler: MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

<sup>50</sup> Sobre a invenção da África ver: HERNANDEZ, Leila Leite. O Olhar imperial e a invenção da África. In: \_\_\_\_\_. **A África na sala de aula: visita a história contemporânea**. Belo Horizonte: Selo Negro, 2005, p. 17-44; SERRANO, Carlos, WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**. A temática africana na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

algumas considerações que nos servem de base para pensarmos a condição e as práticas de nossos sujeitos. Os sentidos desta tal liberdade foram construídos atrelados à noção de escravidão. A liberdade se constituía como um horizonte de expectativa dos sujeitos escravizados. Na maioria das vezes, o caminho para alcançá-la era longo e quando a conquistavam, ainda eram condicionados a fazer determinados trabalhos para o então ex-senhor ou ex-senhora por determinado tempo. No entanto, segundo o autor, a liberdade proporcionava o viver sobre si e ser dono de si próprio, isto é, deixar de ser propriedade de alguém. Em certa medida, isto significava viver do modo como escolhessem, ainda que sofressem as violências impostas àqueles que carregavam a insígnia da cor; porém com maior mobilidade e autonomia que aqueles na condição de escravizados.

Manoel, Antonio e Francisco se enquadravam na categoria de africanos libertos, sendo assim, uma vez deixando de ser propriedade de outrem, continuavam com o status de estrangeiro. Em algum momento de suas vidas, alcançaram a liberdade por meio da alforria. Não sabemos afirmar quando nem como eles a conquistaram, pois não foi possível até o momento localizar suas cartas de liberdade na documentação pesquisada. Porém, já eram libertos no momento do seu falecimento. Alguns indícios da documentação nos permitem traçar outras questões em relação às suas experiências e vivências.

No dia 25 de julho de 1820, Francisco de Quadros, forro, compareceu ao batizado de Joanna, escravizada de Joaquim José de Sousa, de nação Cabinda, de 16 anos, como seu padrinho<sup>51</sup>. Esta é a informação mais antiga que temos da sua trajetória. Sabemos então que, no mínimo, por trinta e três anos Francisco de Quadros andou pelas ruas de Desterro como um africano liberto. Isto porque identificamos no seu processo de arrecadação de bens, que faleceu no dia 22 de junho de 1853, acometido por alguma doença<sup>52</sup>.

No dia 1º de julho de 1878, quando Manoel Luis Leal comprou uma chácara no município de São José, de Bernardo Luiz de Espíndula e de Maria Rosa de Jesus, estes declararam ser ele um preto liberto<sup>53</sup>. O nome Manoel Luis Leal somente aparece completo em seu inventário. Contudo, em documentos do Acervo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, encontramos um Manoel Luis, entre os anos de 1825 e 1840, como escravo do Capitão Joaquim Luis do Livramento. O cruzamento com outras informações em documentos diversos, nos aponta alguns indícios que nos permitem pensar que

<sup>51</sup> Acervo da Cúria Metropolitana de Florianópolis. Livro de Batismo de Escravos 1818-1840, fls. 23v.

<sup>52</sup> Autos de Arrecadação dos Bens do falecido Africano liberto Francisco de Quadros, 1854, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina

<sup>53</sup> Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 16.

se trata da mesma pessoa. Por exemplo, no arrolamento dos bens de Manoel Luis Leal consta que o mesmo tinha uma imagem de Nossa Senhora da Piedade, o que pode ser um indício de que ele era um homem de devoção. No inventário não consta sua idade nem há quanto tempo estava por estas terras. Se for a mesma pessoa, em 1879, ano de falecimento de Manoel Luis Leal, este deveria estar com cerca de 70 anos. Os rastros deste Manoel nos documentos da Irmandade desaparecem depois das eleições de 1840 para 1841. Porém, no registro de batismo de Thereza, da Costa, preta, escrava de Joaquim Luis da Silveira no dia seis de junho de 1849, Manoel Luis aparece com proprietário do padrinho João<sup>54</sup>. Isto significa que Manoel já era liberto em 1849? Se esta hipótese for plausível, podemos inferir que, assim como Francisco de Quadros, Manoel também gozou de sua liberdade por três décadas na Desterro oitocentista<sup>55</sup>. Em 1820, o mesmo aparece como padrinho de Thomé, porém não foram registradas sua cor nem sua condição<sup>56</sup>. Mas podemos supor que o mesmo não era considerado cidadão, pois geralmente os homens e mulheres nascidos/as livres, descendentes de europeus, tinham seus nomes completos nos registros de batismos. Já em 1823, como padrinho de Francisco, Manoel aparece como escravo<sup>57</sup>. Ainda não encontramos mais evidências da trajetória deste sujeito. Só contamos, portanto, com fragmentos de histórias possíveis.

Sobre Antonio da Costa Peixoto, nosso outro personagem, também identificado como vindo da *Costa da África*, infelizmente, pouco sabemos. Quando faleceu em 1862, já contava com 80 anos. Não encontramos referência a ele em nenhum registro de batismo nem na documentação da Irmandade do Rosário. No processo de arrecadação de seus bens<sup>58</sup> consta que morava com o cidadão Duarte Teixeira da Silva. Seria este o seu antigo senhor nos tempos de sua experiência na escravidão? Haveria conquistado sua liberdade por meio de uma alforria condicional, na qual o senhor lhe entregava sua liberdade, mas o obrigava a servi-lo por determinado tempo? Aliás, esta era prática muito comum durante o XIX, segundo Henrique Espada Lima (2013). As alforrias condicionadas, durante a maior parte da vigência da escravidão no Brasil, correspondiam a uma doação que o senhor ou senhora fazia a pessoa escravizada que estava em seu poder. Até 1871, a alforria poderia ser cancelada por ingratidão daquele que a recebia. Ainda, segundo o autor, uma leitura possível desta situação evidencia

<sup>54</sup> ACMF. Livro de Batismo de Escravos de 1840-1850, fls. 83 v.

<sup>55</sup> Localizamos outro Manoel Luis no registro de batismo de escravos em 1793 como padrinho de Francisco, escravo (ACMF. Livro de Batizados de Escravos 1771/1798, fls. 137). Não consta a cor nem a condição de Manoel. No entanto, supomos que não se trata da mesma pessoa, em função do tempo decorrido do registro encontrado até a sua morte.

<sup>56</sup> ACMF. Livro de Batismo de Escravos de 1818-1840, fls. 20.

<sup>57</sup> Ibidem, fls. 62 v.

<sup>58</sup> Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 5.

que a alforria poderia ser utilizada como meio de garantir o bom comportamento e subordinação dos escravizados aos seus senhores e senhoras. No entanto, mais que uma concessão, poderia significar uma conquista de escravizados em utilizar o próprio sistema escravista ao seu favor, através de táticas e negociações.

Sidney Chalhoub (2011) evidencia em *Visões da Liberdade* inúmeros exemplos desta agência dos sujeitos de origem africana. Um deles consiste em uma história de duas mulheres, mãe e filha, Maria Ana do Bonfim e Felicidade, uma preta livre e uma crioula escravizada, respectivamente. Maria, a mãe, encontrou um negociante português que a ajudou a procurar pela filha, cujo destino ela desconhecia. Evidentemente, ela pagou a ele uma indenização prévia para trazer a filha para perto de si. Contudo, o português passou a exigir o pagamento imediato da soma que havia despendido para comprar Felicidade do antigo senhor. As duas acionam, então, sua rede de solidariedades e conseguem um empréstimo. Contudo, foram ludibriadas pelo credor, de modo que Felicidade foi tomada como escrava por este. Diante das injustiças, elas recorreram à outra negociação, desta vez, por meios legais: Felicidade seria liberta imediatamente e as duas teriam de prestar serviços ao negociante Costa, seu credor, durante três anos. Esta história é um indício da agência dos sujeitos em preservar uma relação que havia sido comprometida pelas transações comerciais típicas da escravidão, nos dizeres de Sidney Chalhoub (2011), e lutar para manter aquilo que lhes era de direito, neste caso, a liberdade de Felicidade.

De volta aos protagonistas deste trabalho, sabemos que no dia 1º de agosto de 1861, quando Antonio fez um empréstimo de 59 mil réis de Manoel José Machado para comprar 23 braças de terras na Freguesia de Santo Antonio, já era liberto. Quem assinou como testemunha foi Patricio Marques Linhares, um comerciante da cidade<sup>59</sup>: “E para lavrar e não saber escrever pede a Patricio Marques Linhares que este por mim ficou ao meu rogo como testemunha. Desterro 1 de Agosto de 1861, A rogo do devedor preto liberto An<sup>to</sup> da C<sup>ta</sup> Peixoto. [Assinatura de Patricio]”<sup>60</sup>.

É importante considerar que somente nove anos após a morte de Antonio, a lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como a Lei do Ventre Livre, regulamentou, entre outras questões, a possibilidade de a pessoa escravizada conseguir sua liberdade através do ressarcimento ao seu senhor ou senhora pelo seu valor avaliado. Por outro lado, como afirma

<sup>59</sup> Acervo do Cartório Kotzias de Florianópolis. Livro 22 do 2º Ofício de Notas do Desterro – 1859, fls. 19v, 20 e 20v; Livro 24 do 2º Ofício de Notas do Desterro – 1861, fls. 24v e 25.

<sup>60</sup> Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 11.

Henrique Espada (2009), ela também poderia ser instrumento para manter as pessoas recém-libertas sob controle, visto que segundo a lei, nenhuma delas poderia viver vadiando pelas cidades imperais. A alforria, neste sentido, poderia significar para além da transformação da condição jurídica da pessoa, mas também um rearranjo nas suas relações sociais de trabalho, uma vez que o resgate da liberdade, na maioria dos casos, implicava em um contrato de trabalho com terceiros ou mesmo com o senhor ou senhora. De qualquer forma, para além das intenções de uma sociedade reguladora, estava em questão a oficialização de práticas comuns no contexto. Segundo Paulino Cardoso (2008), a importância da lei não pode ser diminuída, uma vez que ela regulamentou outras formas de resgate da liberdade por parte de africanos, africanas e afrodescendentes.

Numa sociedade em que a escravidão era considerada legítima e a hierarquia estava estruturada sobre esta instituição, as discussões sobre o fim da escravidão e os direitos dos africanos, africanas e seus descendentes permanecerem latentes durante todo o século. Em várias partes do Ocidente, a escravidão foi tomada como algo que deveria progressivamente acabar. Sete anos depois de aprovada a Constituição (1824) que definia que africanos e africanas libertos não receberiam a cidadania, o tráfico de pessoas escravizadas da África foi proibido em território brasileiro<sup>61</sup>. Contudo, ele continuou a ocorrer a todo vapor até 1850, ano em que Augusto desembarcou na Província de Alagoas juntamente com outras cento e setenta pessoas, vindas ilegalmente da costa da África. Lá, este grupo é considerado como contrabando e coube ao presidente da Província distribuir os seus serviços pelo Império. É desta forma que Augusto veio parar em Desterro, sob os olhos do Coronel Manoel José de Espindola.

Como já mencionado, Augusto não recebeu a cidadania brasileira. Todavia, o Império reconhecia como categoria jurídica os africanos livres. Tal categoria foi criada no início do século XIX por convenções internacionais designadas para abolir o tráfico atlântico. Eram considerados africanos e africanas livres todos aqueles homens e mulheres vindos da Costa da África em navios que fossem capturados e condenados por tráfico ilegal. Mesmo livres da escravidão, estes sujeitos deveriam ficar sob custódia do governo por um período, que correspondia a um aprendizado, como ironiza Mamigonian (2000).

---

<sup>61</sup> Sobre o fim do tráfico atlântico e seus significados, ver: AZEVEDO, Célia M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GOMES, Flávio dos Santos; Carvalho, Marcus Joaquim de. **O alufá Rufino – Tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro**. (c. 1822-c. 1853). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo; SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de; CAMPOS, Adriana Pereira. **Nas rotas do império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português**. Vitória: EDUFES, 2006; MAMIGONIAN, Beatriz. **Africanos livres: A abolição do tráfico de escravos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

O Alvará de 26 de janeiro de 1818, que estabeleceu as normas para os condenados por tráfico ilegal de escravizados, declara em seu parágrafo 5º que

Os escravos consignados á minha Real Fazenda, [...], por não ser justo que fiquem abandonados, serão entregues no Juizo da Ouvidoria da Comarca, e onde o não houver, naquelle que estiver encarregado da Conservatoria dos Indios, que hei por bem ampliar unindo-lhe esta jurisdicção, para ahi serem destinados a servir como libertos por tempo de 14 annos, ou em algum serviço publico de mar, fortalezas, agricultura e de officios, como melhor convier, sendo para isso alistados nas respectivas Estações; ou alugados em praça a particulares de estabelecimento e probidade conhecida, assignando estes termo de os alimentar, vestir, doutrinar, e ensinar-lhe o officio ou trabalho, que se convencionar, e pelo tempo que fôr estipulado, renovando-se os termos e condições as vezes que fôr necessario, até preencher o sobredito tempo de 14 annos, este tempo porém poderá ser diminuido por dous ou mais annos, aquelles libertos que por seu prestimo e bons costumes, se fizerem dignos de gozar antes delle do pleno direito da sua liberdade.<sup>62</sup>

O Alvará evidencia a distinção da categoria de livre: mesmo libertos, estes africanos não gozariam de sua plena liberdade. Liberdade esta que significava ter o direito de poderem escolher de que maneira gostariam de viver. Era preciso, primeiro, que adquirissem bons costumes e a disciplina desejada pela elite branca para os africanos e africanas considerados boçais e bárbaros vindos do outro lado do Atlântico. Sob a tutela de um bom cidadão, Augusto poderia aprender um ofício e se demonstrasse ser um bom trabalhador, poderia ter sua emancipação um pouco antes do período de 14 anos. Isto é, poderia tornar-se independente daquele a quem estava sob custódia antes do tempo previsto. O Decreto de 28 de dezembro de 1853 declarava ainda sobre o destino destes africanos e africanas livres depois de terminado o período de 14 anos de trabalho:

Hei por bem, de conformidade com a Minha Imperial Resolução de 24 do corrente mez, tomada sobre Consulta da Secção de Justiça do Conselho de Estado, Ordenar que os africanos livres, que tiverem prestado serviços a particulares pelo espaço de 14 annos, sejam emancipados quando o requeiram; com obrigação porém de residirem no logar que fôr pelo Governo designado, e de tomarem occupação ou serviços mediante um salario. José Thomaz Nabuco de Araujo, do Meu Conselho, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em 28 de Dezembro de 1853, 32º da Independencia e do Imperio. Com a rubrica de Sua Magestade o Imperador.

---

<sup>62</sup>**Coleção de Leis do Império do Brasil -1818.** Alvará de 26 de janeiro de 1818. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889, vol. 1, fls. 7- 10.

Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/alvara/antioresa1824/alvara-39266-26-janeiro-1818-569131-publicacaooriginal-92391-pe.html>>. Acesso em 23 mai. 2018.

José Thomaz Nabuco de Araujo.<sup>63</sup>

Mesmo em condição de liberdade, deveriam morar no lugar especificado pelo Governo Imperial e continuar trabalhando. Percebemos no Decreto um instrumento normativo para evitar que tais africanos e africanas ficassem ociosos, perambulando pelas cidades, indisciplinados e criando tumultos entre os seus. Como bem aponta Maysa Souza (2012), tais práticas eram alvo de constante perseguição e violência da polícia, que não dispensava esforços para o tratamento rigoroso destas pessoas consideradas vadias. Por outro lado, a institucionalização de leis e regulamentos é um indicativo de que o controle pretendido poderia ser efetivamente colocado em questão.

Assim compreendemos a condição de Augusto: quando questionado sobre sua relação com o africano, o Coronel respondeu que em Alagoas, “na qualidade de contrabando, foi apreendido no desembarque pela força de governo, sendo que por isso o governo fez a respectiva distribuição, tocando a elle respondente o mencionado africano”<sup>64</sup>. Apesar de o negociante Maximiano afirmar que Augusto chamava o Coronel de senhor, este se apresentou como *amo* dele ao Juízo de Órfãos e Ausentes. A condição de livre e africano de Augusto nos indica que o mesmo nunca fora escravizado, porém estava subjugado às hierarquias e relações de poder do contexto escravista da época, além de ser considerado um estrangeiro. Encontramos aqui, portanto, o paternalismo da relação senhor-escravo traduzida para a figura do *amo*<sup>65</sup>. Compreendemos porque o Coronel Manoel José de Espindola afirmou para o Juiz que Augusto estava “em sua direção e de baixo de seu governo”. Ademais, segundo o negociante Maximiano, Augusto pagava determinada quantia diária para o Coronel, que ouviu dele ser no valor de dois cruzados. Percebemos aqui como esse paternalismo poderia ser utilizado como alternativa de um melhor viver por parte das populações de origem africana, como uma tática de sobrevivência. O caso de Augusto é indicativo disto: apesar de ter que viver sob o poder do seu *amo* e pagar uma quantia diária a ele, Augusto trabalhava fora e ficava com parte do dinheiro para si.

---

<sup>63</sup>**Coleção de Leis do Império do Brasil – 1853.** Decreto nº 1.303, de 28 de dezembro de 1853. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Vol. 1 pt II, p. 420. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1303-28-dezembro-1853-559276-publicacaooriginal-81405-pe.html>>. Acesso em 23 de mai. 2018.

<sup>64</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls.10.

<sup>65</sup> O paternalismo, a priori, define-se pela concentração de uma autoridade econômica e cultural, em uma relação de mão única, na qual o patriarca exerce poder sobre o outro. Contudo, para Thompson, ao mesmo tempo em que se estabelecem o controle e a disciplina, ocorre reciprocidade nas relações, de forma que a “classe” dominada se utiliza disso em benefício próprio. É no cotidiano, a partir das experiências dos sujeitos que podemos perceber estas negociações. Para maior aprofundamento ver: THOMPSON, Edward. **Costumes em Comum.** Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Notamos, portanto, que para estes homens de cor ter evidenciado a sua condição jurídica nos mais variados documentos era fundamental. Como já apontado, a todo o momento precisavam prová-la para que não sofressem tanto a violência da escravidão. Porém, uma leitura nas entrelinhas dos documentos (BENJAMIN, 1994), nos permite evidenciar que para além dos significados jurídicos da liberdade naquele contexto, nossos sujeitos reconfiguraram em suas práticas o viver como livre ou liberto.

### 3.2 AFRICANOS NA DIÁSPORA: SUJEITOS DE IDENTIDADES PLURAIS

Os nomes de Augusto, Francisco, Antonio e Manoel antes da travessia do Atlântico, não sabemos dizer. O que podemos afirmar é que a partir do processo de deslocamento da diáspora, estes sujeitos tiveram suas identidades reconfiguradas, seja em algum porto em África, no Brasil ou até mesmo no seu cotidiano no lado de cá.

A transcrição dos escrivães nos documentos de arrecadação de bens e no processo de inventário de nossos personagens, por si só, já não nos dá certeza sobre seus nomes. Para o escrivão Vidal Pedro Moraes, Antonio ora é da Costa Peixoto ora é Peixoto da Costa. Já para Augusto, o mesmo escrivão não registra sobrenome, é possível que ele não o tivesse. Por outro lado, as palavras *africano livre* sempre o acompanham, como se de fato pertencessem a ele; isto é, estes termos genéricos foram utilizados como critério de identificação deste sujeito. José Morais de Sousa Medeiros, escrivão responsável pelo processo de Francisco, parece não ter dúvidas sobre seu nome: Francisco de Quadros. Possivelmente, como ele mesmo atesta, porque era um homem conhecido em Desterro. O escrivão Miranda Santos, por sua vez, se refere a Manoel como Luiz Leal, também como Luis Leal e, às vezes, somente como Manoel Luiz. A pequena alteração na ortografia, a olhos descuidados, não parece ser de grande importância. Porém, ao cruzarmos seus nomes em outras documentações, encontramos dificuldades, pois não podemos constatar se estamos tratando da mesma pessoa.

Aqueles que os conheciam, quando perguntados sobre as suas naturalidades, respondiam que eram *africanos* ou que vinham da *Costa d'África*<sup>66</sup>. Maximiano, negociante com quem Augusto mantinha alguns serviços, afirmou que ele era *africano*, ao passo que

---

<sup>66</sup> Segundo o Decreto nº 2433, de 15 de junho de 1859, o qual dispunha o Regulamento para a Arrecadação dos Bens dos Defuntos e Ausentes, ao se ter conhecimento de algum falecimento em seu distrito, o Juiz de Órfãos e Ausentes nomearia um Curador afiançado, procederia com a arrecadação e inventário de todos os bens e verificaria a existência de testamento ou herdeiros do finado. Uma vez apuradas estas informações o mesmo juiz deveria comparecer na residência do finado a fim de arrecadar os seus bens. Todos os que moravam na mesma casa seriam chamados para depor no Juízo, além de outras pessoas conhecidas do falecido, declarando se tinham conhecimento de mais pertences do mesmo ou se sabiam da sua idade, estado, naturalidade e filiação.

Joaquim, companheiro de moradia de Augusto, declarou que “pelas marcas e língua sabe que era preto Mina”<sup>67</sup>. Por sua vez, Manoel foi descrito pelo crioulo<sup>68</sup> Joaquim Amaro de Sousa, com quem vivia, como africano *de nação Mina*, da *Costa da África*<sup>69</sup>. Duarte Teixeira da Silva, com quem morava Antonio, respondeu que sabia ser ele “da Costa, mas que não sabia de que paiz”<sup>70</sup>. Quanto a Francisco de Quadros, sabe-se que era natural da África, de nação Benguela<sup>71</sup>.

O olhar sobre o outro, aqui, nos revela o desconhecimento ou a indiferença em relação aos diversos povos e etnias que compõem o continente africano. O Coronel Manoel José de Espindola, ao falar em seu depoimento da relação entre Augusto e o negociante Maximiano, afirmou que “tanto mais quando é sabido a causa natural que os escravos sempre se achão [sic] com os seus senhores e somente com quem está mais em confiança e familiaridade é que se compreende se”<sup>72</sup>. Augusto, mesmo sendo livre, foi comparado à condição de escravizado pelo Coronel. Percebemos, portanto, a identificação homogeneizante dada a estes sujeitos: a insígnia da escravidão sempre atrelada à cor e a procedência. Já Joaquim, denominado como preto liberto na documentação, ao referir-se a Augusto, o identificou como *preto mina*: há uma referência não só ao continente africano, mas a uma região específica dele, a costa ocidental, caracterizada pela existência de diversos povos com marcas e línguas próprias.

Inicialmente, é preciso considerar que a caracterização destes homens como africanos foi estabelecida quando, após seu aprisionamento e na condição de cativos, atravessaram o Atlântico. Possivelmente, eles mesmos nem se reconheciam como tais e, talvez, se descobriam como africanos somente ao chegarem no Brasil. Portanto, na nossa perspectiva, o termo africano, é um conceito moderno, construído para se referir a uma imensa variedade de povos de África e aqueles que foram levados pelo tráfico para outros espaços geográficos (MORTARI, 2007).

Na diáspora brasileira, junto à terminologia de africanos, outro termo foi incluído: de nação. Esta denominação também foi apresentada para identificar a naturalidade de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio. A nação não necessariamente correspondia ao grupo étnico do

---

<sup>67</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 13 v.

<sup>68</sup> Conforme aponta Cardoso (2008) o termo crioulo era uma identificação dada àqueles que se encontravam na condição de escravizados, mas nascidos no Brasil. Tinham, portanto, ascendência africana. O termo era utilizado também para aqueles libertos (que haviam passado pela experiência da escravidão), mas de forma a diferenciá-los de acordo com a cor e origem. Este é o caso de Joaquim Amaro de Sousa, crioulo liberto com quem Manoel Luis Leal vivia.

<sup>69</sup> Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls 21.

<sup>70</sup> Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 5.

<sup>71</sup> Autos de Arrecadação dos Bens do falecido Africano liberto Francisco de Quadros, 1854, fls.1.

<sup>72</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 9.

qual o indivíduo pertencia. Segundo Mortari (2007), este termo poderia se referir a portos de embarque, regiões de procedência ou até uma identificação dada pelos traficantes, de acordo com semelhanças físicas e/ou culturais atribuídas a sujeitos escravizados. Contudo, este termo nos traz mais uma pista acerca de nossos personagens: é possível apontar a região de procedência dos mesmos, com veremos adiante.

Como afirmam Farias, Soares e Gomes (2005, p. 48) “corpos, línguas e mentes eram remarcados permanentemente em termos sociais e étnicos. Africanos [...] não tinham uma única identidade, mas várias. Símbolos, marcas, penteados e outros sinais ganhavam, mantinham, mudavam ou perdiam significados.”. Que marcas e língua Augusto possuía que era possível identificá-lo como preto mina? Joaquim, também africano, provavelmente teve contato ou conhecia povos da região de procedência de Augusto. Também podemos imaginar que Joaquim conhecesse os significados de ser preto mina na diáspora e os utilizasse para se referir a ele.

O termo mina refere-se à Costa da Mina, região correspondente à África Ocidental. Já o termo Benguela, utilizado para se referir à Francisco de Quadros, corresponde à região da África Central Atlântica, mais especificamente ao Porto de Benguela, local onde africanos e africanas escravizados eram embarcados para o deslocamento forçado para o outro lado do Atlântico<sup>73</sup>. É fundamental considerarmos que, como já mencionado, tais termos de nação correspondem a características que homogeneízam uma diversidade de povos africanos, desconsiderando suas especificidades. Sendo assim, só podemos apreender que Augusto, Manoel e Francisco foram assim identificados pelo olhar do outro. Por outro lado, é possível que tenham assumido tais termos como critérios de sua própria identificação, uma vez que a mesma foi transformada na diáspora (MORTARI, 2007).

Outra identificação dada aos nossos personagens é o termo preto. A todo o momento ele acompanha o nome de nossos homens: o *preto* de nação Antonio, o *preto* Augusto africano, o *preto* liberto Francisco de Quadros, o *preto* de nacionalidade africana de nome Manoel Luis Leal.

Mortari (2007) ao estudar e analisar mais de cinco mil registros de batismo da Catedral de Nossa Senhora do Desterro, correspondentes à primeira metade do século XIX, concluiu que o termo *preto* pode significar para além da cor. Esta característica, neste caso, implica em uma identificação social para estes sujeitos, nos quais origem e condição jurídica estão interligadas. A cor preta geralmente correspondia à condição de escravizado ou liberto. No entanto, é possível que remetesse à procedência dos sujeitos no caso específico de africanos ou africanas.

---

<sup>73</sup> Para maior aprofundamento sobre as regiões de procedência de homens e mulheres vindos do continente africano, ver: MORTARI, 2007; como consta nas referências bibliográficas deste trabalho.

No caso de nossos protagonistas, tal constatação se afirma: todos são provenientes daquele continente. Quando faleceram, já estavam em condição de liberdade. Talvez, é por tal razão, que ao se referir a Augusto, Manoel, Antonio e Francisco, o termo preto vem sempre acompanhado da condição jurídica dos mesmos: preto livre, no caso do primeiro, ou preto liberto/forro, para os três últimos.

Francisco de Quadros apresentava ainda mais duas identificações, conforme já apontado por Mortari (2007), em um capítulo de sua tese. Laurentino Eloy de Medeiros e Joaquim José Varella, proprietários dos terrenos alugados por Francisco, referem-se ao mesmo como Mestre. É possível que soubessem que pertencia à Irmandade do Rosário e das relações que mantinha na cidade, reconhecendo-o como um homem de certa posição<sup>74</sup>. Não sabemos dizer quem era Laurentino Eloy de Medeiros, mas Joaquim Varella teve contato com os membros da Irmandade, visto que foi Juiz Municipal interino de Desterro e esteve presente em algumas das decisões e conflitos judiciais ocorridos no período<sup>75</sup>. Segundo consta no auto de arrecadação de seus bens, Francisco era também conhecido por Francisco Pombeiro. Aqui, como evidencia Mortari (2007), há uma provável referência ao nome utilizado no período para comerciantes que adentravam o interior do continente africano, trazendo informações aos traficantes ou para fazer negociações. No Brasil, o termo identificava a profissão de vendedor ambulante.

Sabemos que Francisco era vendedor em Nossa Senhora do Desterro, visto que possuía quitandas em terrenos alugados e três tabuleiros, estes descritos na arrecadação de bens. Tal identificação, portanto, poderia corresponder ao exercício de seu trabalho tanto em África quanto no Brasil. O termo Mestre também poderia estar relacionado ao seu ofício, indicando que era alguém de muita habilidade no que fazia.

Ao se deparar com tais termos em sala de aula, a professora ou professor deve aproveitar o momento para discutir com seus estudantes o significado do termo identidade/identificação, iniciando uma conversa sobre como eles mesmos se identificam: se por características físicas ou de personalidade; se consideram que a sua identidade já mudou ao longo dos anos, desde quando eram crianças até a adolescência. Este é mais um dos conceitos de segunda ordem que podem ser trabalhados a partir do site Narrativas sobre a Diáspora Africana. A professora ou o professor pode instigar seus alunos a navegarem no cotidiano de cada sujeito e perceberem o que há de semelhante entre as suas identificações e o que há de diferente.

---

<sup>74</sup> Abordaremos sobre a Irmandade do Rosário mais a frente, especificamente ao evidenciar as experiências de nossos sujeitos.

<sup>75</sup> Arquivo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. Pasta da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário (1750-1865), passim.

O conceito de identidade/identificação refere-se a um processo constante de transformação e reconhecimento da diferença que um sujeito carrega em relação ao outro. Stuart Hall (2000) nos explica que a identidade é produzida a partir deste processo de identificação, que deve levar em consideração os locais e tempos históricos no qual foram construídos. Ao abordarmos as diferentes identificações de nossos personagens, precisamos ter em mente que, por um lado, tais nomenclaturas foram denominadas a partir de práticas discursivas compartilhadas por outrem; e por outro, possivelmente, que Augusto, Manoel, Antonio e Francisco deram novos significados às mesmas por meio de um processo de subjetivação: “ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, “ganha-la” ou perde-la; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada” (HALL, 2000, p. 106).

Com um olhar atento às fontes percebemos, portanto, que as identidades, assim como as diferenças que as produzem, fazem parte de uma relação social, nos dizeres de Tomaz Tadeu da Silva (2009). Elas estão sujeitas, desta forma, a relações de poder: por vezes são definidas, outras impostas ou disputadas. Tal afirmação nos auxilia a compreender as posições de nossos personagens: na documentação a afirmação de suas identidades como pretos, africanos ou de nação, traduzem a intenção de enquadrá-los em determinado grupo. Ao mesmo tempo, uma vez que a identidade não é fechada em si mesmo, diante das imposições estabelecidas por aquela sociedade escravista, ocorria simultaneamente um processo de subjetivação por parte de nossos sujeitos, dando novos significados a categorias anteriormente definidas.

É a partir destas reconfigurações de identidades que podemos afirmar que Augusto, Manoel, Francisco e Antonio eram sujeitos diaspóricos. Se entendemos por identidade aquilo que é proposto por Hall (2000), como uma característica pertencente a um processo de subjetivação, nunca acabado e em constante transformação, que se dá entre as práticas discursivas sobre os sujeitos e as relações que estes mantêm com o outro; podemos indicar que esses homens eram portadores de identidades plurais: eram provenientes de diferentes grupos étnicos, embora não seja possível apontar quais em África; na diáspora eram identificados por sua condição (livre ou liberto), por sua origem (africana), por sua nação (que poderia remeter a região de procedência em África ou ao grupo de procedência na diáspora). Estavam envolvidos em diversas atividades na cidade e estabeleceram vínculos de solidariedade com pessoas de diferentes condições jurídicas e origens, sendo que a partir das relações com cada uma delas, construíram para si identificações. Provavelmente, carregavam consigo alguns costumes, práticas e significados do continente africano. Mas moldaram suas identidades a partir do contato com o outro e através da travessia do Atlântico.

### 3.3 O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA PARA TECER A TRAJETÓRIA DE SUJEITOS

Não só de identificações viviam nossos personagens. As suas trajetórias podem ser traçadas por meio da análise de suas experiências. Considero este conceito de segunda ordem o mais interessante para ser trabalhado em sala de aula: é a partir do olhar atento aos detalhes e indícios da documentação que identificamos as práticas de sujeitos, damos vida ao passado.

O historiador Edward Thompson (1981) aborda o conceito de experiência como um conjunto de práticas que dão significado à existência de determinado sujeito. É a partir da experiência que evidenciamos táticas, estratégias, valores, conflitos, modos de ser, de pensar e de se relacionar. Neste subcapítulo, portanto, discutiremos os conceitos de táticas, estratégias e vínculos de solidariedade, identificados na problematização dos documentos referentes a Augusto, Manoel, Antonio e Francisco. Começemos esta história, então, com este último sujeito.

Foram trinta e cinco dias, no mínimo, que Francisco de Quadros compareceu à Igreja da Matriz para batizar pretos e pretas, crioulos e crioulas, escravizados e libertos, Moçambiques, Congos e Rebolos, na maioria crianças, de que temos registro. Em três outras ocasiões, para batizar seus filhos Francisco, Maria e José. Desde o ano de 1820, foram várias as vezes em que Francisco apareceu acompanhado de Joanna Rosa da Conceição, crioula de condição liberta, sua esposa, para apadrinhar crianças e recém-chegados a estas terras. A mesma mulher foi também a mãe de seus filhos. Reconhecidos como casados nos registros de batismo, muito possivelmente Francisco também adentrara a Igreja em outra data para se casar, da qual não temos notícias.

Outro espaço muito frequentado por Francisco de Quadros foi a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, anexa à Igreja de mesmo nome, localizada próxima à Igreja da Matriz. Nela Francisco atuou três vezes como Juiz, doze vezes como Irmão de Mesa, uma vez como Procurador da Irmandade e duas vezes como Procurador da Caridade<sup>76</sup>.

Percebemos então que este homem vindo da Costa da África, trazido à força para a escravização, estabeleceu na Ilha de Santa Catarina uma rede de relações de solidariedade com os mais diversos fins, desde a proteção até maior autonomia para viver sobre si.

Aliás, para viver sobre si, parece-nos que um fator importante para Francisco era ter locais em que ele mesmo pudesse administrar seus modos de viver. Segundo consta no processo de arrecadação de seus bens, nosso personagem morava na Rua da Palma, não sabemos

---

<sup>76</sup> AINSRSB. Livro de Atas de Reunião de 1830 a 1860, passim.

especificar se uma residência alugada ou uma propriedade em seu nome; possuía uma pequena morada de casas fazendo frente à Rua da Tronqueira; e devia aluguel a quatro pessoas diferentes de locais em que armou sua quitanda no quarteirão em que morava<sup>77</sup>.

Entre táticas, estratégias e vínculos de solidariedade vislumbramos na trajetória de Francisco práticas de um homem da Costa em liberdade, que sem dúvida, mantinha expectativas de viver dias melhores e com dignidade na diáspora. É neste horizonte de expectativas que encontramos também as experiências de Augusto, Antonio da Costa Peixoto e Manoel Luis Leal.

Em suas histórias, encontramos as mais diversas pessoas que faziam parte de suas redes de relações. Homens e mulheres brancos, crioulas e crioulas, africanos e africanas. Com cada um teciam vínculos parentais ou de solidariedade, horizontais ou verticais. Muitas destas relações podemos compreender como táticas. Michel de Certeau entende a tática como uma prática na qual o sujeito elabora maneiras de se esquivar das regras e imposições já pré-estabelecidas por determinado grupo: “a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo” e no espaço por ele controlado” (1994, p. 100). Para melhor compreender tal conceito, sigamos mais um pouco da trajetória de Augusto, nosso personagem.

No dia 26 de junho de 1861 o subdelegado da Polícia Antonio Morais da Costa e o escrivão Vidal Pedro Moraes se encaminharam para a casa onde morava Augusto, a fim de proceder com a arrecadação de bens do falecido. Pedro Moraes descreveu: “na rua da palma, em casa de moradia dos pretos Roque, Gregorio, Francisco, e Joaquim e João”<sup>78</sup>. Foi Roque quem apresentou às autoridades os pertences de Augusto; entre os quais um banquinho com gaveta contendo quatrocentos e trinta e oito mil réis<sup>79</sup>.

Possivelmente os companheiros de moradia de Augusto também vieram da dita Costa da África, pois foram identificados como pretos na documentação. Joaquim, aquele que identificou Augusto como preto mina, era liberto. Este também afirmou que todos moravam juntos em uma casa alugada na Rua da Palma, pelo valor mensal de quatro patacas<sup>80</sup> e seis vinténs<sup>81</sup> para cada um (aproximadamente 1400 réis)<sup>82</sup>. Na documentação há também referência

<sup>77</sup> Autos de Arrecadação dos Bens do falecido Africano liberto Francisco de Quadros, 1854, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls 21, 22, e 23-26.

<sup>78</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 3.

<sup>79</sup> Idem.

<sup>80</sup> Antiga moeda brasileira, de prata, equivalente a aproximadamente 320 réis. “Pataca”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], < <http://www.priberam.pt/dlpo/pataca>>. Acesso em 12 jun. 2018.

<sup>81</sup> Antiga moeda brasileira, de cobre, equivalente a aproximadamente 20 réis. “Vintém” in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/vint%C3%A9m>>. Acesso em 12 jun. 2018.

<sup>82</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 13 v.

a um Francisco, escravo de Antonio Rodrigues da Silva, porém não podemos confirmar se era o outro colega de moradia de Augusto. Este Francisco confirmou o que Roque havia dito às autoridades quanto ao valor diário que Augusto pagava ao Coronel José de Espindola. Roque, por sua vez, foi identificado como escravizado<sup>83</sup>.

Formar uma comunidade com os seus, mesmo que de condições jurídicas diferentes poderia significar para estes sujeitos maior estabilidade e a possibilidade de compartilhar entre si recordações e esperanças da vida familiar africana nas quais haviam sido socializados, no dizer de Robert Slenes (2011)<sup>84</sup>. Estes vínculos parentais entre africanos, africanas e afrodescendentes de diferentes categorias jurídicas, conforme nos explica Mortari (2007) compreendem relações de consanguinidade, de compadrio e de pertencimento (quando os sujeitos se reconhecem como parceiros ou parentes mesmo sem ter relações de consanguinidade). Neste sentido, a família poderia englobar também sujeitos com vínculos de apadrinhamento ou de coabitação entre si, conforme aponta Hebe Mattos (1995). Este alargamento do olhar é essencial para compreendermos nossos sujeitos, visto que não identificamos laços consanguíneos estabelecidos por Augusto em Desterro. Sendo assim, a família poderia significar um ponto norteador de projeto de vida e de autonomia, reelaborando heranças culturais de origem africana no contexto escravista (SLENES, 2011). Poderia ser este o sentido de família para Augusto e seus companheiros.

É interessante observar que o Código de Posturas de 1845 proibia alugar casas ou quaisquer espaços para que neles morassem pessoas escravizadas, independentes de seus senhores ou senhoras. Previa ainda uma multa de dez mil réis para o locatário, como aponta André Luiz Santos (2009). Sabemos, no mínimo, que Roque estava sob a condição de escravizado. Podemos supor, a partir daí, que os vínculos que Augusto ou que seus companheiros mantinham na cidade permitiram alugar uma casa, mesmo que a norma o proibisse. Em seu depoimento ao Juízo de Órfãos e Ausentes, o Coronel Manoel José de Espindola afirmou ter conversado com Daniel Antonio de Sousa, ferreiro, morador da Rua do Príncipe, e ficou sabendo que Augusto alugava um espaço debaixo do sobrado de um tal de Sousa Fagundes, onde ele e mais dois pretos com quem morava faziam seus descansos<sup>85</sup>.

---

<sup>83</sup> Ibidem, fls. 12 v.

<sup>84</sup> Segundo Robert Slenes (2011), a família nas sociedades africanas era formada através de uma linhagem, isto é, um grupo de parentesco que traça a sua origem a partir de ancestrais comuns. Devemos pensar aqui no conceito de família mais alargado, para além da ideia de família nuclear, composta por pai, mãe e filho ou filha. Outro aspecto a ser considerado, é que a família era fundamental para a transmissão e reinterpretação da cultura e da experiência entre as gerações. Neste sentido, é possível pensar que africanos e africanas, no Brasil, ressignificaram o conceito de linhagem, antes de abandoná-lo com princípio organizador da sociedade, formando novas famílias conjugais ou extensas ancoradas em suas experiências na diáspora.

<sup>85</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 9 v.

Esgueirando-se pelo labirinto de regras para aqueles vindos da Costa da África, Augusto tinha “maneiras de fazer”, nos dizeres de Certeau (1994), em que negociava com o que lhe era imposto por meio de táticas. Como afirma Mortari (2000), era na rua que estes sujeitos criavam laços de família e relações de solidariedade.

As táticas de Augusto talvez fossem proporcionadas pelos vínculos de solidariedade de relações verticais que ele mantinha com aqueles para quem trabalhava e, inclusive, para o Coronel Espindola, responsável por ele durante os catorze anos em que deveria servir ao Império Brasileiro.

Segundo o Coronel, fazia dois anos que Augusto recebia do negociante Maximiano José de Magalhães Sousa certa quantia em dinheiro, pelos serviços que prestava ao mesmo no porto. Maximiano e Daniel Antonio de Sousa afirmaram, que Augusto “era preto muito trabalhador diligente, activo e econômico”, tanto que suas boas maneiras e qualidades eram reconhecidas pelos comandantes dos navios em que trabalhava, recebendo deles suprimentos e roupas. Maximiano reconheceu em seu depoimento a economia, zelo e fiscalização que Augusto tinha para com seu dinheiro. Afirmou que o mesmo pagava determinada quantia diária para o Coronel, a quem ele chamava de senhor.<sup>86</sup>

Augusto, portanto, se configurava nos moldes de um bom trabalhador, talvez como tática de sobrevivência, diante do controle e poder que a sociedade impunha sobre ele. Ser reconhecido pelos comandantes e estabelecer vínculos com eles, mesmo implicando em uma relação vertical de subordinação, poderia lhe trazer certo prestígio e até funcionar como uma proteção aos olhos vigilantes de policiais e demais autoridades. Suas “boas maneiras” ainda garantiam que ele recebesse daqueles a quem prestava serviços, suprimentos básicos para sua sobrevivência, como comida, bebida e um local para dormir. Inclusive para compra de cigarros. Podemos compreender, então, como Augusto pagava pelo aluguel da casa na Rua da Palma e pela laje debaixo de um sobrado, onde fazia seus descansos.

Por outro lado, Antonio da Costa Peixoto, nosso outro protagonista africano liberto, vivia na casa de Duarte Teixeira da Silva, denominado como Cidadão na documentação, um indício de que era um homem livre, possivelmente fora seu senhor durante a experiência da escravidão. Isto, no entanto, não significa que Antonio não mantivesse boas relações na cidade, muito provavelmente provenientes de sua agência na mesma, afinal já contava com oitenta anos quando faleceu e como supõe Cardoso (2008), é possível que por meio século já vivesse em

---

<sup>86</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 12.

terras brasileiras; tempo suficiente para estabelecer vínculos de solidariedade verticais e, a partir deles, obter crédito na praça.

No arrolamento de seus bens consta uma dívida de 6\$640 réis com o pedreiro Angelo, crioulo, e outra dívida de 59 mil réis com Manoel José Machado, morador em Santo Antonio, para a compra de 23 braças de terra na mesma freguesia. Até a data de seu falecimento, segundo Manoel Machado, Antonio não havia pagado a dívida e por tal razão o mesmo solicitou ao Juiz de Órfãos o pagamento com a arrecadação do seu espólio<sup>87</sup>. Ainda segundo Cardoso (2008), os vínculos de Antonio na cidade permitiram que ele contasse com certo conforto e assistência médica quando ficou enfermo, visto que o cirurgião José Ferreira Lisboa solicitou o pagamento de 36 mil réis com o espólio de Antonio pelas visitas e receitas que ele fizera ao mesmo, na casa de Duarte da Silva<sup>88</sup>.

Outra história encontramos quando o processo de arrecadação de bens de Manoel Luis Leal, nosso outro personagem africano de condição liberta, foi aberto pelo Juízo de Órfãos e Ausentes de Desterro. Antonio Manoel da Rocha, como representante de sua mãe Maria Angelica da Conceição, moradora no Rio de Janeiro, apresentou uma petição ao escrivão em que afirmava ser irmã do finado Manoel Luis Leal e, portanto, herdeira dos seus respectivos bens<sup>89</sup>. Antonio afirmou também que o tio morava na casa de Fernando de Sousa, o qual mesmo sendo intimado a comparecer para dar depoimento, aparentemente não o fez, visto que não consta seu depoimento no processo. Os nomes de Antonio e Maria Angelica não aparecem mais no documento, o que indica também que Fernando não compareceu para depor a favor dos dois.

Diante do que foi apontado, o Juiz de Órfãos e Ausentes de Desterro, Antonio Augusto da Costa Barradas, abriu um edital para chamar aqueles que se declarassem como herdeiros ou sucessores do *africano liberto Manoel* naquele juízo por si ou por seus procuradores no prazo de trinta dias. Contudo, como é indicado mais adiante na documentação, não houve nenhuma declaração. Quando questionado se conhecia Antonio José da Rocha ou Manoel José da Rocha (o escrivão, provavelmente referia-se a Antonio Manoel da Rocha), Joaquim Amaro de Sousa, crioulo liberto com quem vivia Manoel Luis Leal, respondeu afirmativamente, dizendo que Manoel da Rocha, crioulo, aparecia por vezes na sua casa, porém depois do falecimento do africano Manoel Luis, “é que o dito Rocha andou a dizer que era sobrinho do dito finado”<sup>90</sup>.

---

<sup>87</sup> Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 10

<sup>88</sup> Ibidem, fls. 8.

<sup>89</sup> Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 8-8v.

<sup>90</sup> Ibidem, fls. 21 v.

Não conseguimos ainda identificar a relação de Maria Angelica e Antonio com Manoel Luis Leal. Duas hipóteses nos parecem prováveis: ou os dois primeiros estavam utilizando uma tática para conseguir ficar com os bens de Manoel, de modo a melhor sobreviver naquela sociedade, ou possuíam realmente algum vínculo que não foi considerado na partilha dos bens.

Por outro lado, outros indícios da documentação evidenciam que Manoel Luis Leal, assim como Augusto, nosso personagem africano livre, também vivia sobre si com Joaquim Amaro de Sousa. Foi este quem apresentou os bens de Manoel às autoridades e assinou o documento com a relação do seu espólio<sup>91</sup>. Saber escrever no período era uma habilidade para poucos que, aparentemente, o companheiro de Manoel dominava. Na documentação não há mais referências sobre ele. Contudo, seu nome aparece nos registros de batismo em 1848, como crioulo liberto e padrinho<sup>92</sup>. Aqui temos, portanto, outra configuração de rede de solidariedade. Estabelecer um vínculo com Joaquim, sendo este nascido no Brasil e liberto, poderia garantir maior autonomia e melhor sobrevivência para Manoel Luis Leal naquele contexto. Além disto, Joaquim era irmão da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Nos registros, aparece como irmão na eleição de 1852 a 1853 e como Juiz de São Benedito na eleição de 1854 a 1855<sup>93</sup>. Não temos certeza de que Manoel pertencia à Irmandade, mas o fato de seu colega de moradia fazer parte dela nos indica que ele poderia manter uma rede de relações mais amplas com Joaquim.

Aliás, a Irmandade era um importante espaço de estratégia de sobrevivência para africanos, africanas e afrodescendentes. Mortari (2000) ao estudar a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, afirma que a instituição representava práticas de uma cultura africana reelaborada na diáspora e se constituía como um lugar próprio para estes sujeitos, isto é, uma estratégia de sobrevivência (CERTEAU, 1994). Era neste local que a comunidade de origem africana poderia cuidar da educação dos seus órfãos, do enterro e sufrágio da alma do Irmão falecido e se organizar para comprar a alforria dos irmãos cativos. Quando Francisco de Quadros faleceu foi Feliciano dos Passos, preto, Juiz da Irmandade quem se encarregou de seu enterro<sup>94</sup>. Francisco já se encontrava viúvo e não temos notícias de seus filhos. Portanto, os vínculos de solidariedade que mantivera na Irmandade lhe garantiram amparo até mesmo para que pudesse ter uma boa morte.

---

<sup>91</sup> Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 3 v.

<sup>92</sup> ACMF. Livro de Batismo de Escravos de 1840-1850, fls. 78.

<sup>93</sup> AINSRSB. Livro de Atas de Reunião de 1830 a 1860, passim.

<sup>94</sup> Autos de Arrecadação dos Bens do falecido Africano liberto Francisco de Quadros, 1854, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 16-20.

O Compromisso da Irmandade de 1842 estabelecia que qualquer um poderia participar da instituição, sem distinção de sexo, cor e condição. No entanto, para exercer o cargo de Juiz, o Irmão deveria ter representação civil e possuir bens, excluindo-se a qualidade de preto para o cargo. A denominação representação civil, implicava em um não escravizado e não africano. Contudo, Mortari (2007) aponta que mesmo com a nova lei, a maioria dos juízes continuou a ser de origem africana, apontando a identidade da instituição como um lugar próprio de africanos, como foi o caso de Francisco de Quadros em 1844, 1848 e 1850. O cargo de mesário, por outro lado, poderia ser exercido tanto por pessoas escravizadas como pelos seus proprietários. Há uma distinção, também, entre homens e mulheres na Irmandade, cada um exercendo funções específicas. As mulheres, geralmente, tinham a função de manter a instituição, com bons exemplos de devoção, limpeza e decência. Junto ao nome da maioria das mulheres não estava especificada sua condição. Podemos considerar que a participação de homens ilustres na Irmandade, configurava-se como uma estratégia para fazer da instituição mais prestigiada e forte dentro da comunidade desterreense (MORTARI, 2007).

Pela importante representação de Francisco de Quadros na Irmandade, podemos supor porque ele foi padrinho de tantas crianças e recém-chegados na condição de escravizados do continente africano. É fundamental lembrar que Francisco também era identificado como Mestre, como apontado anteriormente, o que também denota certo reconhecimento de sua condição. Mortari (2007) aponta ainda que talvez um dos critérios para a escolha dos padrinhos fosse a condição de forro ou livre, visto que em muitos dos registros estes predominavam sobre as pessoas escravizadas. O batismo poderia ser, neste contexto, a oportunidade de criar laços afetivos de proteção e de ajuda mútuas. Conforme aponta Ana Paula Wagner (2004), as escolhas para padrinhos quando se faziam entre pessoas de condições jurídicas diferentes poderia indicar o desejo dos pais em ampliar suas redes sociais em direções para fora do grupo. Talvez, por esta razão, Francisco de Quadros, preto forro, e Joanna Rosa da Conceição, crioula liberta, escolheram para batizar seus filhos livres, padrinhos também livres. Em 16 de março de 1827, batizaram Francisco, nascido em 2 de janeiro do mesmo ano, tendo como padrinho o Capitão Francisco José e como madrinha Nossa Senhora. Em 9 de Agosto de 1829 foi a vez de Maria, segunda filha do casal, a ter como padrinhos Luis Correia do Nascimento e Melo e Anna Bernardina e Melo, aparentemente casados e livres. O terceiro filho, José, foi batizado em 3 de novembro de 1832, pelos padrinhos Luis Coelho e Francisca Antonia de Meneses<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> ACMF. Livro de Batismo da Catedral de 1820-1829, nº 13, fls. 204; Livro de Batismo da Catedral de 1829 – 1837, nº 14, fls. 110, respectivamente.

Quanto ao batismo de africanos e de africanas recém-chegados não havia relações afetivas para escolherem seus padrinhos e madrinhas. Neste caso, é possível que a escolha tenha sido feita pelos seus proprietários. Visto que o batismo era uma obrigação colocada pela legislação eclesiástica, é possível que em muitos casos o sacramento tenha sido uma mera formalidade. Por outro lado, como afirma Mortari (2007), o vínculo de apadrinhamento também era uma tática destes sujeitos para criar laços de solidariedade em um contexto escravista.

Francisco batizou como padrinho onze pessoas adultas, vindas da costa africana: Joanna, Cabinda; Anna, Moçambique; Maria, da Costa; Domingos, da Costa; Pedro, da Costa; José, da Costa; Maria, Moçambique; Catharina, Cabinda; Luis, Congo; Isabel, Moçambique e Domingos, Moçambique<sup>96</sup>.

A partir de tais dados, podemos supor que havia uma tentativa de consolidação de uma comunidade de sujeitos de origem e descendência africana no contexto oitocentista de Desterro, através do estabelecimento de vínculos de solidariedade. Evidentemente, como em qualquer comunidade composta por pessoas plurais, conflitos e tensões sempre existiram; não podemos pensar tais sujeitos como blocos homogêneos<sup>97</sup>. Porém, como aponta Robert Slenes (2011), as experiências em comum de africanos, africanas e afrodescendentes possivelmente os fizeram compartilhar de expectativas e recordações, traduzidas em uma comunidade na qual eles e elas se uniam e se solidarizavam em um lugar próprio, para atuar com mais autonomia. O estabelecimento de vínculos de solidariedade oriundos de relações verticais, nos parece também fundamental para a manutenção destes espaços, visto que a partir deles era possível tramar uma gama de negociações (REIS; SILVA, 1989) para estabelecer acordos a seu favor e viver melhor com os seus e sobre si.

A partir das experiências de Francisco relatadas acima é que compreendemos o conceito de estratégia. Diferente da tática, a estratégia se apresenta como um lugar próprio, um espaço no qual os sujeitos mesmos elaboravam e propunham suas regras nas relações de poder. Nas palavras de Michel de Certeau (1994, p. 102), “as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder”.

Tão importante quanto manter vínculos de solidariedade pela cidade, nos parece ser o viver sobre si de nossos personagens. Este viver sobre si compreende tanto o trabalhar para

---

<sup>96</sup> ACMF. Livro de Batismo de Escravos de 1818-1840; Livro de Batismo de Escravos de 1840-1850.

<sup>97</sup> Vide, por exemplo, o conflito entre os irmãos da Irmandade do Rosário, pretos, e os irmãos da Irmandade de Nossa Senhora do Parto, crioulos, em: MORTARI, 2000; indicado nas referências bibliográficas.

própria subsistência quanto ter acesso a uma propriedade. Segundo Hebe Mattos (1995), o viver sobre si era uma expressão utilizada para identificar aqueles que viviam de seus bens e lavouras, em contraponto às pessoas escravizadas, que serviam a alguém.

“Não lhe consta ter serviços”, foi o que respondeu o crioulo Joaquim Amaro de Sousa, quando perguntado pelo Juiz de Órfãos e Ausentes, José Porfírio Machado de Araujo, se o africano liberto Manoel Luis Leal tinha algum serviço em algum lugar conhecido<sup>98</sup>. De fato, não descobrimos qual o ofício de Manoel na cidade ou como o mesmo mantinha o próprio sustento.

Entre os bens deixados por Manoel, além de roupas, lençóis, travesseiros e uma colcha, foram listados uma mesa pequena em bom estado, um baú, uma viola e uma imagem de Nossa Senhora da Piedade<sup>99</sup>. Objetos de pequeno valor monetário, conforme atestaram os avaliadores, porém, sem dúvida, com algum valor simbólico para a dignidade humana deste homem, parafraseando Slenes (2011), que se encontrava em um contexto perverso e excludente. Uma imagem de Nossa Senhora, a quem possivelmente Manoel rogava por dias melhores e uma viola para distraí-lo enquanto esperava por tais dias. Como adquiriu tais bens não sabemos dizer. Será que Manoel tirava seu sustento tocando pelas ruas perto de sua moradia? Ou contava histórias com a sua viola? Seria ele um griot? Talvez uma maneira de manter consigo a importância da oralidade trazida da África, porém com sentidos reconfigurados na diáspora<sup>100</sup>.

No dia 26 de abril de 1879, chegou às mãos do escrivão José de Miranda Santos outro documento pertencente ao espólio de Manoel, que Joaquim Amaro de Sousa havia encontrado e o entregou ao subdelegado da polícia da freguesia da Santíssima Trindade. Isto é, três meses depois da arrecadação dos bens de Manoel. Tal documento referia-se a escritura de um terreno no município de São José, do outro lado da baía de Desterro, uma pequena chácara situada em Picadas do Norte, que Manoel havia comprado no dia 1º de julho de 1878 de Bernardo Luiz de Espindula e Maria Rosa de Jesus, moradores na Ponte de Imaruim no mesmo município, pelo

---

<sup>98</sup> Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 21.

<sup>99</sup> Ibidem, fls. 3 e 3 v.

<sup>100</sup> Para as sociedades africanas a oralidade é um elemento importante que serve de base para o seu ser, estar e explicar o mundo. A palavra falada possui um valor moral fundamental além de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e é considerada a materialização da vibração das forças. A oralidade é, neste sentido, a maneira pela qual se transmite o conhecimento, a história e a memória. Para maior aprofundamento sobre a oralidade nas sociedades africanas ver: KI-ZERBO, J., BOUBOU, Hama. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO (coord.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982, p. 61-71; HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO (coord.). **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982, p.181-218.

valor de 60 mil réis, pago no mesmo dia em moeda corrente do país, conforme a escritura presente no processo<sup>101</sup>.

É interessante observar que Antonio Manoel da Rocha, aquele que se diz sobrinho de Manoel, na declaração de bens que fez ao escrivão no dia 29 de janeiro de 1879, já constava descrito tal terreno, contudo, com dados diferentes: “1 chacinha no Saco dos Coqueiros que comprou, da qual deve a Bernardino de tal, morador da rua de S. Sebastião na Praia de Fora, a quantia de 50 mil réis, que pedio para concluir o pagamento”<sup>102</sup>. Seria possível que Joaquim Amaro de Sousa, crioulo liberto com quem morava Manoel, estivesse guardando o documento para ficar com a chácara para si? Afinal de contas, ao entregá-la para o Juízo de Órfãos, caso ninguém se apresentasse como herdeiro do espólio, a propriedade seria vendida e o dinheiro arrecadado seria destinado aos cofres públicos. Além de que não sabemos como Manoel conseguiu comprar o terreno. Podemos supor que pela sua condição e qualidade, ele provavelmente juntou o dinheiro por alguns anos até poder efetivar a compra. Aliás, conforme aponta Biléssimo (2008), os imóveis representavam a face mais visível da riqueza na cidade. Em seu estudo, o autor analisa inventários daqueles que possuíam grandes fortunas em Desterro, no entanto, podemos pensar que para os homens de cor e libertos, como Manoel, conseguir comprar uma propriedade também poderia ser uma marca de distinção social.

Outro fator tornava a propriedade importante para este sujeito, talvez até mais que a marca da distinção: na avaliação da mesma, consta que a chácara contava com algumas árvores frutíferas, identificadas como cafeeira, laranjeira e bananeira<sup>103</sup>. Estaria Manoel cultivando tais produtos e os vendendo pela cidade? Não seria uma surpresa, visto que tal prática era comum entre africanos, africanas e afrodescendentes em espaços urbanos.

Antonio da Costa Peixoto poderia também ser um destes personagens. Assim como Manoel Luis Leal, não sabemos do seu ofício ou no que trabalhava Antonio antes de falecer. Contudo, um conhecido seu, ao depor no Juízo de Órfãos e Ausentes, quando perguntado o que sabia do falecido, respondeu que uma vez ou outra comprava dele café, mas não sabia se era produzido nas terras do mesmo<sup>104</sup>. As terras a que se referia Frederico Alves Correa provavelmente eram as que Antonio havia comprado na Freguesia de Santo Antonio e para

---

<sup>101</sup> Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, p. 16.

<sup>102</sup> Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 8.

<sup>103</sup> Ibidem, fls. 58.

<sup>104</sup> Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 6.

efetivar a compra, pediu um empréstimo de 59 mil réis a Manoel José Machado, morador daquela freguesia, como já mencionado.

Já Francisco de Quadros, sabemos que era quitandeiro por excelência. Assim como Antonio, seus vínculos e agência na cidade permitiram que ele pudesse ter crédito na praça para alugar um quarto do médico Henrique Schutel na Rua do Senado; um terreno em frente à Rua da Paz, de Laurentino Eloy de Medeiros; outro terreno do juiz Joaquim José Varella, que extremava com as terras de Medeiros e um terreno pertencente à Dona Maria Luisa Barbosa ou Luisa Maria Barbosa; todos nos quais Francisco ou armou telheiro para quitanda ou plantava os produtos que vendia. Ao primeiro, ficou devedor de 21\$120 réis, atestados pelo locador, contudo, o curador das heranças se opôs a tal sentença, visto que desta dívida não tinha conhecimento. Ao segundo ficou devendo o pagamento de 22 mil réis, que segundo o locador, deixou de fazer quando o mesmo havia adoecido gravemente, meses antes de falecer. Ao terceiro, pelas mesmas razões que o segundo, 5\$658 réis. Por fim, a Dona Maria, a importância de cinco mil réis. Aos três últimos, as dívidas foram pagas, totalizando 27\$663 réis.

Como não morava no mesmo local em que trabalhava, Francisco residia em outra casa na Rua da Palma, que não temos notícia se era alugada ou não. Era também proprietário de uma pequena morada de casas bastante danificadas fazendo frente à Rua da Tronqueira, cuja avaliação foi declarada no valor de 100 mil réis. Como Francisco ocupava tal morada ou se alugava para outrem, também não sabemos dizer. Viver sobre si, afinal, parecia ser de fundamental valor para este sujeito.

Ter seu próprio espaço, um terreno na cidade ou em terras fora do perímetro urbano, se configurava como uma estratégia (CERTEAU, 1994), da qual a partir dela poderiam tirar seu sustento, viver sobre si, e talvez um local no qual pudessem estabelecer vínculos de solidariedade com os seus para melhor viverem.

De Augusto, o africano livre, por outro lado, não temos nenhum registro de que possuía alguma propriedade em Desterro. Já sabemos, como mencionado, que alugava uma casa na Rua da Palma com mais cinco companheiros e uma laje com dois destes para fazer seus descansos na hora do trabalho. No entanto, Augusto também vivia sobre si. Trabalhava no porto para diversos comandantes, conforme depoimento do negociante Maximiano José de Magalhães e Sousa, conseguindo ficar para si com uma parte do dinheiro que recebia dos mesmos.

Como já apontado, os que conheciam Augusto admiravam seu zelo para como seu dinheiro. Tanto o negociante quanto o Coronel Espindola disseram que ouviram de *voz pública* que Augusto deveria ter alguns réis guardados, mas não sabiam quanto. A quantia foi descoberta quando o subdelegado da Polícia Antonio Morais da Costa e o escrivão José Marcelino da Silva

juntamente com as testemunhas Antonio Caetano de Sousa e Jacinto Vera, no dia 26 de junho de 1861, se dirigiram para casa onde morava Augusto para arrecadar seus bens:

e sendo ahi pelo preto Roque foi apresentado um banquinho com gaveta, [ilegível], disendo pertencer ao preto Augusto Affricano livre que hontem se virou no mar e morrera afogado, e procedendo se por ordem do dito Subdelegado a abertura da gaveta, se encontrou dentro da mesma gaveta, em ouro três moedas de 20\$000r, e uha de 10\$000r; em prata trinta e tres moedas de 1\$000, quarenta de 500 reis; em papel, duas notas de 10\$000 rs, onse de 5\$000 rs, desassete de 2\$000 rs, e dusentos e seis de 1\$000 rs; somando tudo em **quatro centos e trinta e oito mil reis.** (Grifo nosso).<sup>105</sup>

Não por acaso, Augusto é o único de nossos personagens que teve processo de inventário aberto depois de sua morte. Conforme aponta Angelo Biléssimo (2008, p. 22), somente pessoas com patrimônio ou bens suficientemente grandes na cidade justificavam a abertura de um processo de inventário, “que no caso de Desterro no período estudado [1860-1880], parece girar em torno dos 700\$000 a 1:000\$000.”. Quatrocentos mil réis para um homem vindo da Costa da África, na condição de livre, sob tutela de um Coronel a quem ele pagava uma quantia diária de réis, nos parece um valor considerável, mesmo não se enquadrando na categoria de mais afortunados que aponta o autor. Tanto o é, que no processo de inventário, as autoridades buscam saber daqueles que depõem se sabiam como Augusto havia acumulado tal quantia e quanto de dinheiro recebia pelos seus serviços.

O modo de viver de Augusto permitiu que ele pudesse comprar um número considerável de vestimentas, mesmo que descritos como insignificantes pelos avaliadores: dois chapéus de pelo preto, uma gravata de cetim preto, um barrete de algodão de cores, um par de sapatos; um baú no qual guardava um chapéu de malhas, três pares de calças de pano preto, um paletó de pano preto, uma jaqueta de pano preto, uma jaqueta de algodão branco, uma calça de brim branco, duas camisas brancas, três pares de calças velhas e um chapéu de palhas<sup>106</sup>. Tais vestimentas indicam a condição social e bem-estar de nosso personagem. Nas palavras de Cardoso (2008, p. 246), “não por acaso, [...], africanos guardavam em baús bem fechados, suas poupanças em dinheiro e suas coberturas”. Evidente neste trabalho é o caso de Augusto. Possuía um par de sapatos, indicativo da condição de liberdade como aponta Chalhoub (2011). Nos bens de Antonio da Costa Peixoto nenhuma vestimenta foi arrolada, a não ser por um par de sapatos de cano<sup>107</sup>. Manoel Luis Leal, também era dono de um par de botinas, mesmo que de

<sup>105</sup> Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 3

<sup>106</sup> Ibidem, fls. 3 v-4.

<sup>107</sup> Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 4 v.

mau estado, arrolado na relação de bens<sup>108</sup>. Já os calçados de Francisco, não encontramos. Interessante notar que as roupas de Augusto foram entregues ao curador de heranças pelo Coronel Espindola, talvez um sinal de que ele vivia tanto na casa do amo, quanto com seus companheiros na Rua da Palma. Mas o dinheiro que economizava, encontrava-se naquela morada alugada por ele. Confiava mais em seus companheiros da Costa da África do que no Coronel para guardar suas economias? Compartilhava com eles expectativas para o futuro? Estas são perguntas que não conseguiremos responder.

Sujeitos de uma sociedade na qual a escravidão era considerada legítima, ter pessoas escravizadas trabalhando para si também era uma marca da liberdade. Não à toa, Francisco de Quadros aparece como proprietário de Maria, crioula, batizada em 1826 por Domingos e Esperança, ambos escravizados, cuja senhora era Dona Maria Cidade<sup>109</sup>. Em 1829, a mesma Maria, ainda na condição de escravizada e sob o governo de Francisco de Quadros, batizou sua filha Julia, com a mesma condição jurídica da mãe, tendo como padrinhos Manoel e Eufrásia, também escravizados<sup>110</sup>. No ano de 1827, Francisco de Quadros e Joaquina, que aparece no registro como sendo sua escrava, apadrinharam Joanna, também escravizada, porém com senhor de nome Vicente José Duarte<sup>111</sup>. Quando faleceu em 22 de junho de 1853, aparentemente Francisco já não possuía pessoas escravizadas, visto que nenhuma aparece na relação de bens arrolados. De fato, como aponta Hebe Mattos (1995), ter pessoas escravizadas que os servissem se caracterizava como uma representação da liberdade, sempre pensada em oposição à escravidão, como o ideal de não-trabalho. Francisco, como um homem de seu tempo, não fugiu a tal representação.

O viver sobre si que buscavam Augusto, Manoel, Antonio e Francisco, mais do que ter um lugar próprio, uma propriedade para chamar de sua ou viver do ganho de serviços que executavam pela cidade; significava possuir uma representação civil que os diferenciava daqueles considerados propriedade de alguém. Além de possuir uma maior mobilidade para se inserir em outras tramas de relações e adquirir bens que não imaginavam ser possíveis quando se encontravam na condição de escravizados. Afinal, entrar para o mundo dos livres para estes sujeitos significava uma longa e tortuosa caminhada.

Já enfermo e pelo avançado da idade, Antonio da Costa Peixoto provavelmente não gozava mais do seu modo de viver na cidade de Desterro. Restava-lhe ficar e repousar em casa

---

<sup>108</sup> Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 3.

<sup>109</sup> ACMF. Livro de Batismo de Escravos de 1818-1840, fls. 103.

<sup>110</sup> Ibidem, fls. 144.

<sup>111</sup> Ibidem, fls. 107 v.

de Duarte Teixeira da Silva, na Rua do Vigário. O par de sapatos que um dia usara para caminhar pelas ruas da cidade, como um homem liberto, agora descansava ao lado de sua cama. Foi durante a segunda quinzena do mês de abril de 1862 que Antonio deixou para sempre a Ilha de Santa Catarina e foi se juntar ao lado de seus ancestrais e familiares da África, que há muito tempo não via. Pelas várias visitas que fez o cirurgião José Ferreira de Lisboa para medicar Antonio é provável que já há algum tempo ele não andava em suas terras na Freguesia de Santo Antonio onde, quem sabe, cultivava o café que vendia aos moradores da Freguesia do Desterro e dali tirava um pouco do seu sustento e, possivelmente, algum valor que pagava diariamente a Duarte Teixeira da Silva. Não pôde, desta maneira, pagar a dívida que tinha com o pedreiro Angelo e com Manoel José Machado, homens com quem talvez mantivesse boas relações e vínculos de solidariedade verticais para lhe darem crédito a empréstimos.

De enfermidades também faleceu Francisco de Quadros no dia 19 de junho de 1853. Um ano antes de seu falecimento, Francisco pediu sua exoneração do cargo de Juiz aos irmãos da Irmandade do Rosário. O caso foi deliberado pela mesa no dia 4 de julho de 1852, dia no qual os irmãos nada puderam fazer, visto que Francisco não compareceu no consistório da capela de Nossa Senhora do Rosário, “acometido por uma enfermidade”<sup>112</sup>. Na trajetória de Francisco pudemos identificar inúmeros vínculos de solidariedade, a partir dos vários apadrinhamentos a que compareceu e pela sua agência na Irmandade do Rosário, local estratégico para as experiências de muitos; bem como vínculos de solidariedade, que fizeram com que alguns daqueles com quem ele manteve contratos de locação o chamassem de Mestre e que fosse conhecido na cidade como o africano liberto Francisco de Quadros, ou simplesmente, Francisco Pombeiro. Não descobrimos por quanto tempo Francisco ficou viúvo antes de falecer ou que ocorreu com seus filhos, que não aparecem como herdeiros do patrimônio que acumulou em Desterro.

Possivelmente, desde junho de 1852, quando solicitou exoneração de seu cargo na Irmandade, Francisco teve que se privar das práticas que empreendia na cidade. Não compareceu mais à Irmandade, pelo menos seu nome não consta mais nas atas após esta data. Contudo, os Irmãos de Nossa Senhora do Rosário não o haviam esquecido, tanto o é que estiveram presentes para garantir sua boa morte. É possível que a doença que se abateu sobre ele tenha o impedido de continuar plantando e cultivando sua lavoura no terreno que alugou de Laurentino de Medeiros. Porém, já sabia de sua enfermidade ao tratar com o mesmo, visto que o contrato data de 22 de junho de 1852, sete dias antes da solicitação da exoneração. Outro

---

<sup>112</sup>AINSRBSB. Ata de Reunião da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, 1852, fls. 150-151.

locador com quem firmou contrato, Joaquim José Varella, afirmou que a dívida deixada por Francisco foi em razão de o mesmo ter adoecido gravemente em pouco tempo. Com este, Francisco havia firmado acordo em setembro de 1852. Segundo o locador, a dívida deixada por ele era de 5\$568 réis, quantia acumulada de um valor mensal de 640 réis pelo aluguel daquelas terras. Em uma rápida divisão, podemos supor que foi em oito meses que Francisco adoecera gravemente, período no qual deixou de pagar a Varella.

Sabemos que pelo menos durante três décadas, como já apontado, Francisco viveu em condição de liberdade na cidade de Desterro. Tempo suficiente para traçar relações e negociações a seu favor, ter propriedade em seu nome, ter pessoas escravizadas que o servissem, constituir uma família de sangue (esposa e três filhos) e outra de espiritualidade, os irmãos de Nossa Senhora do Rosário. Certamente, viveu sobre si e com os seus compartilhando esperanças de dias melhores.

Augusto, que assim como Francisco, morava na Rua da Palma, provavelmente se já estava instalado em Desterro, ouviu sobre a morte deste indivíduo com quem compartilhava a procedência. A sua vez de se juntar ao mundo dos mortos, contudo, ocorreu oito anos depois, no dia 25 de junho de 1861, afogado no mar da baía de Desterro, quando provavelmente trabalhava para algum dos comandantes de navios atracados no porto. Augusto, diferentemente dos outros personagens desta história, viveu em terras brasileiras somente durante dez anos. Não chegou a ficar na condição de escravizado, no entanto, isto não significa que não sofreu com as chagas do sistema escravista por conta da cor de sua pele e de sua origem. Mas, notadamente, a condição de africano livre, pois tomado em navio condenado por tráfico ilegal, possibilitou que desfrutasse de um modo de viver mais autônomo e digno que muitos daqueles que aqui chegavam na condição de cativos vindos do mesmo lugar. A sua condição ou as suas boas qualidades de trabalhador permitiram que estabelecesse vínculos de solidariedade para que não lhe faltasse o que comer, nem beber nem onde dormir. E para que acumulasse uma boa quantia em dinheiro. Também teceu vínculos de solidariedade com companheiros da mesma procedência, com quem possivelmente pôde formar vínculos de parentesco e formar uma comunidade de ajuda mútua. Entre as táticas empreendidas por Augusto, morava junto com Roque, Gregório, Francisco, Joaquim e João, pretos na documentação, de diferentes condições jurídicas, mesmo que o Código de Posturas da época proibisse.

Afogado pelas águas do mar de Desterro, também faleceu Manoel Luis Leal, no dia 7 de janeiro de 1879, por ter desviado a canoa na qual se transportava para a sua casa no Saco dos Limões. Dono de uma chácara em São José, com árvores frutíferas, das quais possivelmente ele colhia os frutos e os vendia na cidade para viver sobre si, ninguém apareceu para ser

nomeado herdeiro de seus bens. Antonio Manoel da Rocha até tentou, porém, na documentação não há registro de que tenha comprovado a relação de sua mãe, Maria Angelica da Conceição com o suposto irmão, Manoel Luis. Joaquim Amaro de Sousa, crioulo com quem dividia a casa no Saco dos Limões, não ficou, aparentemente, com nenhum de seus bens que foram arrolados, nem mesmo a chácara que dera frutos a Manoel e poderia lhe servir de sustento no futuro. As botinas em mau estado, tanto representavam a condição jurídica de Manoel como nos apontam que o mesmo as utilizou durante um bom tempo, quiçá vendendo produtos pelas ruas de Desterro. Talvez tenha frequentado a Irmandade do Rosário e foi lá que conheceu Joaquim Amaro de Sousa. Rogava a Nossa Senhora da Piedade pelos projetos futuros que tinha para a sua vida em liberdade.

Com esta análise das fontes referentes aos nossos personagens, identificamos possíveis caminhos para se trabalhar conceitos substantivos e de segunda ordem em sala de aula, visando a construção do conhecimento histórico por meio de narrativas. Evidente que nestas páginas está presente o olhar da autora, com base em suas indagações e leituras acerca da temática. A construção do site Narrativas sobre a Diáspora Africana tem como intuito apresentar uma proposta pedagógica de trabalho. No entanto, aspiro que ele seja uma janela para possibilidades outras: que das intervenções ali propostas, surjam olhares outros de estudantes e professores acerca da temática. Que ele não se encerre em suas propostas, mais que assim como as experiências de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio, seja plural.



## **4 O DESENVOLVIMENTO DE UM SITE EDUCATIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA EM SALA DE AULA**

Este capítulo terá como objetivo apresentar os caminhos traçados para a construção do produto: o site Narrativas sobre a Diáspora Africana, que se encontra hospedado no endereço [www.trajetoriasdadiaspora.com.br](http://www.trajetoriasdadiaspora.com.br). A primeira discussão apresentará a justificativa do formato do produto, relacionando os conceitos de narrativa, letramento e ciberespaço, local virtual em que se encontra esta proposta didática. Em seguida, explicará o desenvolvimento do site e das propostas de atividade nele contidas, com base na discussão teórica dos conceitos realizada no segundo capítulo.

### **4.1 NARRATIVA, LETRAMENTO E O CIBERESPAÇO: A PROPOSTA DE UM SITE EDUCATIVO PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA**

A narrativa se torna um espaço de compreensão, lugar em que o narrador torna o mundo compreensível, quando utilizada como ferramenta no ensino de História. Ao lidar com a língua escrita o estudante opera e transforma sua consciência histórica. Parte-se do pressuposto que um ensino de História integrado ao ensino da língua escrita, visando o letramento do estudante, poderá promover a inserção social do indivíduo e favorecer o seu desenvolvimento crítico. Por tal razão, como afirma Magda Soares (2004), no contexto escolar, o letramento se torna um processo, não um produto.

Letramento, por sua vez, compreende a condição daquele que aprendeu a ler e a escrever e utiliza destas habilidades para conviver socialmente, uma vez que a linguagem “traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.” (SOARES, 2004, p. 17).

Neste sentido, compreendemos que apreender as habilidades de escrita e leitura é diferente de aprendê-las. Aprender a ler e escrever significa codificar e decodificar uma língua escrita; apreendê-las, por outro lado, pressupõe se apropriar destes mecanismos, utilizando-os socialmente, isto é, de maneira a ajudá-lo a responder as demandas sociais do meio em que vive. O sujeito passa, então, a ocupar uma condição social e cultural diferente daquela de quando era iletrado: está inserido ativamente na sociedade, modificou suas relações com os outros e com o seu espaço de atuação, uma vez que é a partir da linguagem e de seus usos que ele compreende a si mesmo e o seu contexto.

As práticas de leitura e de escrita, portanto, são dois constituintes heterogêneos que coexistem no processo de letramento. Devemos considerar que cada um destes elementos é composto por um conjunto de habilidades diferentes.

Validamos e reconhecemos a importância da língua escrita e do seu desenvolvimento no processo de aprendizagem escolar, uma vez que esta forma de linguagem se apresenta, no mundo ocidental, como modo privilegiado de pensamento e veículo da produção de significação. No entanto, é necessário refletirmos sobre a multiplicidade de linguagens e leituras que as tecnologias da inteligência e informação proporcionam aos processos de aprendizagem e de convívio no século XXI.

Conforme aponta Michel Serres (2013) os jovens estudantes desta nova era habitam o real e o virtual. Relacionam-se de maneira integrativa entre estes dois mundos, de forma que não há como separá-los. As ciências cognitivas demonstram que o uso da internet como meio de manipular, transformar ou criar informações não ativam os mesmos neurônios que aqueles utilizados com o uso do livro, do quadro ou do caderno. Desta forma, o acesso e a circulação de saberes migraram de um espaço delimitado métrico para um espaço sem fronteiras e constantemente disponível.

Para o autor, isso modifica também a relação aluno-professor. Se antes este era considerado o porta-voz dos saberes, detentor do conhecimento, aquele que tem a autoridade para subir ao palco e falar do que sabe; agora o aluno se encontra numa posição em que a mobilidade e acesso rápido a diversas informações lhe oferecem possibilidades de por si só construir conhecimento sobre algo. O ato de ler, decifrar códigos e interpretar narrativas já não é mais o mesmo. Por outro lado, a intervenção e a orientação do professor são fundamentais para propor aos estudantes desafios e reflexões acerca de ideias pré-estabelecidas que reproduzem e ressignificam a partir de uma variedade de informações disponíveis na internet.

O conceito de leitura, como nos explica Lucia Santaella (2013) vem se expandindo ao longo dos processos históricos pelos quais passaram a humanidade. Junto com ele, conseqüentemente, a ideia de letramento também vem sendo discutida. Para ela, a variedade de leitores existentes atualmente

resulta do fato de que, desde os livros ilustrados e, depois com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. [...]. Conseqüentemente, não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. (SANTAELLA, 2013, p. 266-7).

Diante desta afirmação, podemos relacionar o ato de ler com o aprender História: a análise de gráficos com dados estatísticos, imagens relacionadas, fotografias que dialogam com textos, a ênfase que se dá a certos trechos sublinhados ou negritados, vozes que dão entonação a uma história; também precisam ser interpretados para os compreendermos historicamente e, portanto, se configuram todos como práticas de leitura.

Neste sentido, em sala de aula ao prepararmos atividades para os estudantes é fundamental nos indagarmos que tipo de leitura gostaríamos que os mesmos desenvolvessem e, ainda mais importante segundo Santaella (2013), investigar qual o perfil cognitivo dos leitores estudantes com os quais estamos trabalhando. A autora aponta quatro tipos de leitores, categorizados para diferenciar os processos de leitura ao longo do tempo, tendo como base as habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que compreendem o ato de ler.

O primeiro leitor é o contemplativo, meditativo da idade pré-industrial cujo ato de ler estava restrito ao livro impresso e a imagem expositiva-fixa. Por tais razões, a leitura se caracteriza como um processo individual, solitário e silencioso. Santaella (2004) salienta ainda que este ato de ler privilegia processos de abstração e conceitualização do que está escrito.

O segundo tipo de leitor é o movente, que emerge no contexto da industrialização, da aceleração e fragmentação das coisas. Para acompanhar tais transformações este leitor é mais fugaz e ajusta-se às novas linguagens efêmeras e ágeis da modernidade. Além do livro e da imagem fixa, nas cidades começam a surgir publicidades de rua, sinais e mensagens que regem o mundo urbano para o seu bom funcionamento dentro dos critérios capitalistas modernos. Isto não quer dizer que o leitor contemplativo desapareceu, mas este agora convive e transforma-se neste novo tipo que tem de se adaptar a aceleração do mundo moderno. Mais tarde, com o ritmo cinematográfico e audiovisual, este leitor vai adquirindo condições de transitar rapidamente de uma linguagem a outra, realizando processos de associação entre diferentes formas e formatos.

O terceiro tipo de leitor nasceu no que chamamos de era digital, quando a digitalização de informações e a compressão de dados permitiu que qualquer signo pudesse ser recebido e difundido via computador. Junto com a telecomunicação, a informática permitiu que esses dados não ficassem restritos a um espaço fixo e fechado, mas disponíveis a um clique de mouse. Lucia Santaella (2004, p. 271) chamou este leitor de imersivo, pois é no espaço de navegação informacional da internet que ele “conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.”. Este leitor é livre para perambular de uma informação a outra, estabelecendo sua própria ordem de interpretação e sentido, pois ao invés de uma leitura prescrita de página a página como no livro impresso, surge

uma ordenação associativa que só pode ser feita dependendo do ato de leitura do próprio indivíduo.

O leitor imersivo tem, portanto, como principal característica a navegação interativa no ciberespaço. Este refere-se, nas palavras de Santaella (2004, p. 45) a “um sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças à comunicação interativa”. Isto significa compreendê-lo como um espaço informacional multidimensional que se abre quando o usuário se conecta com a rede, manipulando e transformando os fluxos codificados de informação. A existência e construção do ciberespaço depende, assim, da atuação do usuário. O leitor é imersivo porque entrar no ciberespaço significa imergir na rede.

Outro conceito importante para compreendermos este leitor é o de usuário. Lucia Santaella (2004) faz uso deste para caracterizar as diferenças entre aqueles indivíduos que navegam pela internet, ampliando as formas de compreender o letramento no ciberespaço. Existem três tipos de usuários: o novato, o leigo e o experto. O primeiro é aquele que não tem intimidade com a rede, portanto tudo é novo para ele. Geralmente, segue um único e mesmo caminho na rede para alcançar aquilo que deseja. O segundo já conhece melhor a rede e memorizou alguns caminhos específicos, contudo não tem domínio total de navegação no ciberespaço como o terceiro usuário, o experto. Este desvenda códigos da rede e encontra novos caminhos ao mínimo sinal que aparece na tela.

A partir desta abordagem de Lucia Santaella podemos refletir e problematizar o quanto o modelo de escola vigente hoje ainda tem como foco o leitor contemplativo e em alguns casos, o leitor movente. Como a própria autora afirma, não se trata de excluirmos um ou outro tipo de leitor, mas de incluir todos sem hierarquizar-los no espaço escolar. Este é o desafio para a educação do século XXI: levar em consideração a perspectiva da diversidade, incluir as diferenças. É o desafio de pensar o espaço da escola e seu público, em um país com histórias e culturais plurais.

Tendo isto em vista, a proposta pedagógica que resultou do desenvolvimento deste trabalho é um site educativo, no qual o leitor terá acesso a diferentes mídias e propostas de atividades para a construção de narrativas históricas. A escolha de um site como formato do produto da dissertação parte de dois pressupostos. Consideramos que este meio apresenta uma maior facilidade de acesso em tempo e espaço que algo impresso. Há, também, a possibilidade de criar no ciberespaço uma linguagem hipermidiática coerente com o conceito de rede de relações que é o cerne da conexão entre os sujeitos personagens das narrativas da temática pesquisada. O estudante ou professor que acessa o site, pode escolher o caminho que será

percorrido para compreender o contexto histórico que permeia as experiências dos sujeitos estudados. Para cada caminho, narrativas diferentes poderão surgir. Trata-se, portanto, de leitores imersivos.

O site também propõe o letramento digital dos variados usuários que se encontram como estudantes em sala de aula. O letramento, então, ganha diferentes proporções: aqui significa a apropriação e domínio das ferramentas disponíveis em tecnologias digitais. Além de navegar no site, a proposta é que o estudante construa diferentes caminhos na rede e a partir deles diversas narrativas que deem sentido às experiências dos sujeitos estudados.

A linguagem proposta pelo site e, de maneira geral do ciberespaço, é a hipermídia que por sua vez, é uma hibridização de linguagens, como afirma Santaella (2004). Ela existe dentro de um ambiente de informação digital, na qual integram-se diferentes mídias, sejam elas textos, imagens e sons, entre outras. Se retornamos ao tema do letramento, se faz fundamental como prática escolar incluir a hipermídia como nova forma de interpretar e ler o mundo.

Ao digitar o endereço do site em seu computador, o estudante ou professor visualizará uma página que apresenta como plano de fundo uma pintura de Desterro/Florianópolis no século XIX e terá como guia da navegação, Augusto, um dos sujeitos da pesquisa. Uma vez escolhido o ponto para o qual o personagem se moverá, o leitor terá acesso a uma rede de relações e de mídias que o levará à exploração de outros conceitos sobre a temática e propostas de atividades. A partir da leitura de textos do passado que evidenciam as experiências dos sujeitos da pesquisa, podemos desenvolver com o estudante as habilidades do leitor contemplativo, isto significa, compreender os conceitos históricos da temática. Ao relacionarmos textos com imagens, desenvolvemos características do leitor movente: a interpretação e associação entre diferentes linguagens, que dão outro sentido às experiências do passado. Como a navegação no site possibilitará o acesso a outras mídias e fontes de informação, a característica imersiva da atividade será contemplada: a partir de um ponto específico, o estudante poderá migrar de um site a outro, explorar diferentes conceitos e versões da história.

Para Santaella (2013, p. 289) a aprendizagem “é um processo dinâmico e ativo que produz modificações cognitivas e comportamentais, mesmo que não imediatamente visíveis nos indivíduos”. Se aprender significa construir conhecimento a partir da interação com os ambientes de aprendizagem, para a autora, as redes digitais e o ciberespaço podem intensificar este processo; afirmação com a qual corroboramos ao desenvolver esta proposta de ensino.

#### 4.2 O DESENVOLVIMENTO DO SITE *NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA*

Ao acessar a página do site *Narrativas sobre a Diáspora Africana* o usuário irá se deparar uma aquarela de Nossa Senhora do Desterro ao fundo, o personagem Augusto, alguns pontos de localização para navegar no site e a apresentação da proposta:

**Seja bem-vindo** ao projeto *Narrativas sobre a Diáspora Africana no Ensino de História!*

Este projeto faz parte de uma dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, desenvolvida por Carolina Corbellini Rovaris e orientada pela professora Dr. Claudia Mortari.

Aqui você poderá investigar sobre a vida de quatro homens que viveram na Ilha de Santa Catarina, no século XIX. A partir do caminhar de Augusto, poderá fazer conexões entre as suas trajetórias e descobrir mais sobre a história de livres e libertos no sul do Brasil.

Estas atividades podem ser realizadas individual ou coletivamente na escola. No canto direito da tela, você encontrará mais orientações e sugestões para estudar sobre o tema.

**Bom trabalho!**

Nesta *home page*, no canto direito da tela, constam as seguintes opções: Página Inicial, Orientações e Referências, Material e Contato. Na primeira, o estudante ou professor deverá clicar quando quiser voltar ao início da proposta. A segunda é voltada para professores e professoras que utilizam o site como instrumento didático em sala de aula: apresenta os principais conceitos abordados e indica referências bibliográficas para estudo e aprofundamento no tema. A terceira contém a dissertação e os textos presentes no site em formato PDF, caso professores ou professoras não tenham em suas escolas salas informatizadas e queiram trabalhar com esta proposta. Já a quarta é um meio de comunicação entre o usuário e a autora, com o intuito de receber sugestões ou relatos de experiência relacionados ao uso do site na escola.

Para além das propostas didáticas presentes no site, os próprios personagens, a rede pela qual estão conectados e as imagens podem ser utilizadas pelo professor como forma de investigação ou problematização. Augusto (figura 1), Manoel (figura 2), Antonio (figura 3) e Francisco (figura 4) foram desenhados de acordo com o que a documentação nos deixou de pistas acerca deles. As ilustrações estão na página seguinte.

Suas vestes estão arroladas nos autos de arrecadação de bens ou inventário, sendo que, em sua maioria, inclusive as cores de cada uma são apontadas. Os objetos que acompanham Augusto (o banquinho) e Manoel (violão e a imagem de Nossa Senhora), são destacados nos

documentos e tem relação com suas experiências. A partir deles, podemos imaginar inúmeras possibilidades para seus usos, para além das relatadas nas fontes e abordadas no segundo capítulo.

Figura 1 – Ilustração de Augusto



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Figura 2 – Ilustração de Manoel



Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Os sapatos de Francisco, como já mencionado, não encontramos na documentação. Porém, por sabermos ser ele um homem liberto e os calçados um sinal de distinção da liberdade naquele período, optamos por calça-lo. Antonio, por outro lado, tem somente os calçados arrolados no processo como item de vestimenta. Mas emprestamos de Manoel algumas roupas que possivelmente Antonio vestiria.

O professor poderá instigar os alunos a perceber de forma mais atenta os detalhes. As marcas que Augusto traz no rosto, que segundo a documentação se referiam ao seu local de procedência. A maneira como seus corpos e posturas estão representados, que se relacionam aos seus ofícios ou trabalhos realizados na cidade de Desterro. Para Antonio, especificamente, as marcas do tempo em seu rosto, pelo fato de já ter alcançado certa idade.

A comparação entre as vestes dos diferentes personagens também se configura como uma atividade de análise: quais espaços cada um destes homens ocupava naquele território e como este fator pode ser evidenciado pelas roupas que possuíam.

Figura 3 – Ilustração de Antonio



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Figura 4 – Ilustração de Francisco



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

A aquarela que se tornou plano de fundo do site representa a cidade de Nossa Senhora do Desterro, espaço no qual nossos personagens viviam, de autoria de Jean-Baptiste Debret, datada de 1827. Ela própria também pode ser objeto de análise: o que mais se destaca na obra? Que estruturas são possíveis de identificar e qual sua relevância para o contexto em estudo? As atividades presentes nos pontos de navegação dos personagens, em alguns momentos, propõem ao estudante fazer esta leitura.

Figura 5 – Laguna, 1827. De Jean-Baptiste Debret



Fonte: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa. **Debret e o Brasil**: obra completa, 1816-1831. Rio de Janeiro: Editora Capivara, 2013. p. 302

Estas podem ser as primeiras atividades de exploração do site como recurso didático. Evidentemente que nesta dissertação sugerimos algumas propostas e maneiras de trabalhar o tema. Contudo, a professora ou professor pode fazer outros usos do site a partir de seus próprios estudos: há um leque aberto de possibilidades.

A partir da escrita do segundo capítulo evidenciamos como é possível a construção do conhecimento histórico por meio da investigação e análise da trajetória de sujeitos na história. Por meio de conceitos substantivos e de segunda ordem, ao atuar como mediador, o professor ou professora pode instigar seus estudantes à pesquisa histórica e à compreensão de determinados conceitos ao escrever narrativas.

Para cada ponto de navegação presente na página inicial do site, Augusto vai ao encontro de outro personagem: Francisco, Manoel, Antonio ou o porto de Desterro. Ao clicar nestes pontos, o usuário irá se deparar com uma introdução da proposta didática. Se quiser avançar por este caminho, há uma indicação para descobrir mais sobre o seu cotidiano no botão Leia Mais.

A página que se abrirá em seguida, contém um desenho do respectivo personagem e uma sequência em etapas de análise e investigação de diversos tipos de documentos para que o estudante descubra o significado de determinado conceito e construa uma narrativa verossímil para a sua trajetória. Com cada personagem, a aluna ou aluno será instigado a refletir sobre um conceito importante para o estudo do tema geral Africanos na Diáspora. De um tema global, com o estudo de conceitos de segunda ordem, passamos para a pesquisa de uma temática local, a partir do cotidiano específico de sujeitos que viviam em uma ilha no sul do Brasil em meados do século XIX.

A leitora ou leitor encontrará nos Apêndices os textos da forma e sequência em que estão organizados no site. A seguir, apresentamos como foi o desenvolvimento das atividades propostas para cada personagem e qual objetivo buscamos alcançar com as etapas de investigação.

#### **4.2.1 O Cotidiano de Augusto**

Como guia de navegação do site, um dos pontos traz informações e documentos sobre o cotidiano de Augusto. Para este personagem, o conceito trabalhado é o de identidade. Esta proposta didática tem quatro etapas, que são apresentadas após uma breve explicação para o usuário de como a atividade funcionará:

Você sabia que para escrever a história, historiadores fazem análise de documento?

Eles reúnem textos do período que estão estudando e a partir deles fazem interpretações do passado. Esta será a sua tarefa: desvendar as pistas da documentação e criar uma narrativa para contar a história de Augusto. Para isto, siga as etapas abaixo. Quando tiver reunido todas as pistas possíveis, é hora de criar sua narrativa!

Augusto foi um africano que viveu na cidade de Nossa Senhora do Desterro, que hoje é chamada de Florianópolis, na metade do século XIX. Assim como outros homens e mulheres vindos da Costa da África, Augusto tinha várias **identidades**.

Em nenhuma etapa o estudante encontrará o significado literal deste conceito. Se o objetivo da proposta é que ele mesmo construa conhecimento histórico a partir do estudo de uma trajetória, o necessário é que ele encontre ferramentas e subsídios para chegar a uma conclusão. Daí a importância da mediação do professor ou professora, para que estimule o processo de aprendizagem com questionamentos e problematizações ao estudante.

Os documentos analisados para a escrita da trajetória de Augusto, conforme visto no segundo capítulo, nos trazem pistas acerca de suas várias identidades e dos processos de identificação.

Para o início das atividades, a primeira etapa consiste em descobrir a caracterização de Augusto registrada pelas autoridades, com quem e onde morava em Nossa Senhora do Desterro. Uma fotografia de um trecho do inventário de nosso personagem convida os estudantes a desvendarem a caligrafia do escrivão e apontar estas informações. Logo em seguida, há um mapa do Bairro da Figueira, no qual consta a rua em que Augusto residia. O estudante deverá identifica-la.

Além do proposto, o objetivo com esta primeira etapa é que o estudante possa ter contato com um documento da época e debater com os colegas sobre as ferramentas que o historiador utiliza em sua pesquisa e para escrever história. As fontes registram traços de uma realidade passada, muitas vezes, permeada pelas experiências e expectativas de quem as escreve, não dos personagens dos quais tratam. O caso de nossos sujeitos é exemplo deste fator: não foram Augusto, Manoel, Antonio e Francisco a escreverem sobre si mesmos. Mas escrivães, juízes, delegados; com base em relatos de pessoas do seu convívio ou de procedimentos legais para o desenvolvimento dos processos em aberto.

São os questionamentos que fazemos às fontes, o cruzamento com outros documentos e o estudo de pesquisas já realizadas sobre o tema, que nos permitem escrever as histórias destes sujeitos, por meio de uma análise a contrapelo, como sugere Benjamin (1994) e um método

atento aos indícios, como propõe Ginzburg (1989). É a partir deste olhar que o professor ou professora deve orientar os estudantes a seguirem as pistas para a construção de suas narrativas.

Augusto é caracterizado como *preto, africano, de nação Mina*. Assim, selecionamos trechos de seu inventário, nos quais pessoas conhecidas de Augusto o descreveram para o Juízo de Órfãos e Ausentes. Após cada trecho, há uma breve explicação sobre as denominações utilizadas correntemente no século XIX. No entanto, a associação entre os rastros do documento e a explicação será feita pelo estudante. Para esta etapa, é sugerido que o estudante crie uma lista das possíveis identidades do personagem e quais seus significados.

A terceira etapa traz o depoimento de Joaquim, um dos companheiros com quem Augusto dividia a casa na rua da Palma. Foi ele quem o identificou como *preto Mina*, por conta das marcas que carregava consigo e da língua que falava. Neste momento, a proposta é que o estudante analise uma obra do período que retrata as faces de diferentes africanos com escarificações, do pintor Jean-Baptiste Debret<sup>113</sup>. Acompanha a gravura uma breve explicação sobre o que seriam tais marcas. Então, o estudante poderá refletir se era possível que Joaquim estivesse se referindo a isto, ao mesmo tempo em que observa atentamente como o personagem Augusto foi desenhado ao lado.

Este é um dos momentos em que o professor ou professora pode entrar em cena: discutir com alunos e alunas que esta gravura não representa uma verdade absoluta. Mas é uma representação de sujeitos a partir do olhar do outro, um ponto de vista sobre a realidade (GINZBURG, 2002). É provável que o pintor trouxe à tela aquelas características que considerou mais interessantes. Ainda assim, os indícios destes documentos nos permitem traçar vivências ou aspectos de visão de mundo de determinado sujeito ou sociedade. Para isto, é necessário um olhar atento e uma leitura nas entrelinhas (BENJAMIN, 1994). Outras pinturas e gravuras estarão presentes na análise da trajetória dos outros personagens, portanto, o olhar deverá ser o mesmo.

Por fim, a quarta etapa diz respeito ao objeto que está ao lado de Augusto em sua representação: o banquinho com gaveta. Sabemos que dentro dela havia certa quantia em dinheiro, considerada alta para um africano que vivia em Desterro naquele período, como já apontado. Para descobrir uma possível identificação do personagem relacionada a este fator,

---

<sup>113</sup> Iohana Brito de Freitas discute em sua dissertação de mestrado em História Social obras de diversos pintores que estiveram no Brasil e retrataram africanos, africanas e seus descendentes. Objetiva identificar e compreender o olhar construído sobre estes sujeitos acerca do outro. Uma das obras analisadas é esta a qual nos referimos. Para maior aprofundamento nesta questão, ver: FREITAS, Iohana Brito. **Cores e olhares no Brasil Oitocentista: os tipos de negros de Rugendas e Debret**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Fluminense. 2009. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2009\\_Iohana\\_Brito\\_de\\_Freitas-S.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2009_Iohana_Brito_de_Freitas-S.pdf)>. Acesso em 17 Jul. 2018.

sugerimos que o estudante releia os trechos do inventário das outras etapas para evidenciar com o que Augusto trabalhava para poder guardar tamanha quantia. Afinal, como visto no capítulo anterior, suas qualidades como trabalhador também acabaram por definir sua identidade.

A partir destas pistas, o estudante terá informações e instrumentos necessários para construir uma narrativa sobre a trajetória de Augusto. Mas os rastros da documentação não se encerram com estas etapas. Em momentos específicos da atividade, sugerimos que o usuário vá até a trajetória de outro personagem para descobrir mais sobre determinado conceito ou contexto que aparece na documentação de Augusto. Assim, as histórias dos quatro protagonistas deste trabalho estão interconectadas e nos possibilitam construir imagens e experiências possíveis deste passado.

Salientamos ainda que o papel do professor como mediador neste processo de construção de conhecimento é essencial. A atividade pode ser realizada independentemente de uma explicação prévia sobre o tema. Mas ao resgatar o conteúdo, trazer outras histórias e questionamentos, o professor torna a aprendizagem mais complexa e incita os estudantes a desenvolverem seu pensamento histórico. É provável que durante a criação da narrativa ou das atividades propostas pelas etapas, os estudantes façam perguntas ou outras hipóteses que não estão presentes. Cabe ao professor, então, a função de leva-los além do que já está pré-estabelecido. Ao longo desta dissertação, principalmente no segundo capítulo, o leitor encontrará sugestões e indicações para se trabalhar o tema.

Este é um dos pontos de navegação do site. Os próximos, que trazem o cotidiano dos outros personagens, seguiram a mesma lógica de trabalho, porém com outras ferramentas de pesquisa e abordando diferentes conceitos.

#### **4.2.2 O Cotidiano de Manoel**

Outro ponto de navegação tem como personagem Manoel. O encontro entre ele e Augusto tem a seguinte apresentação:

Manoel Luis Leal possuía um par de botinas. Mas o que este detalhe pode significar para nosso personagem? Usar sapatos, para homens como Manoel, significava que ele era uma pessoa livre. Suas botinas já estavam em mau estado, de certo por as ter usado por muito tempo. Ao que parece Manoel andava bastante: morava em uma casa no Saco dos Limões, na Ilha de Santa Catarina, e tinha uma chácara em São José, com árvores frutíferas, das quais possivelmente ele colhia frutos e os vendia para poder se manter.

**Que tal descobrir um pouco mais da trajetória de Manoel?**

Em Leia Mais você encontrará documentos históricos que trazem pistas de como era o cotidiano de Manoel no século XIX. Seu desafio será escrever uma narrativa que conte a sua história.

Manoel é nosso protagonista para o estudo do conceito experiência. Este é, de fato, um conceito complexo e que, assim como a identidade no caso de Augusto, pode ser aplicado para qualquer um de nossos personagens. Podemos afirmar, também, que este conceito abrange todos os outros que serão estudados: identidade e identificações, vínculos de solidariedade, liberdade, estratégia, negociação.

Afinal, como define Thompson (1981), a experiência é o arcabouço de práticas e vivências que dão significado ao modo de ser, pensar e viver de um sujeito. Em outras palavras, são as experiências que nos fazem ser quem somos. Por exemplo: se entendemos por identificação um processo no qual construímos nossa identidade, seja por meio de discursos de outrem ou do significado que atribuímos a certos termos, nele estão presentes relações de poder, conflitos e até mesmo práticas de nosso cotidiano que se referem a determinadas categorias. É parte de nossa experiência.

Para que os alunos investiguem e apontem o significado deste conceito, a proposta de estudo com a trajetória de Manoel tem três etapas. Em cada uma, o usuário é convidado a ler os documentos da Arrecadação de Bens do personagem com um olhar atento, buscando indícios de sua experiência na cidade de Desterro para além do que está registrado.

Item comum aos processos de arrecadação de bens é uma listagem dos pertences do sujeito após seu falecimento. Com Manoel não seria diferente. Ele mesmo está representado nesta página com dois pertences seus, sentado em um banco, possivelmente em um dia de folga, como a autora que escreve estas páginas gosta de imaginar. Novamente, o próprio desenho do personagem pode servir para uma primeira problematização em sala de aula.

Assim, a proposta para os estudantes é que eles criem um inventário com estes bens e descrevam quais seriam seus possíveis usos. Roupas, calçados e móveis podem nos parecer insignificantes para visualizar as experiências de Manoel. Mas o objetivo é instigar os alunos a imaginarem o dia a dia deste personagem que, sem dúvida, conquistou estes objetos com mais dificuldade que um cidadão que tinha origem, procedência, cor e condição diferente da sua.

Mas nem todos os bens arrecadados de Manoel eram tão comuns assim: a ele também pertenciam uma viola em bom estado e uma imagem de Nossa Senhora da Piedade. Será que Manoel tocava bem este instrumento? Para diversão ou somente em ocasiões especiais? Era instrumento de trabalho? E quanto à imagem da santa: era um homem de devoção? Será que

fazia promessas para alcançar algum objetivo? Para isto não temos respostas. Porém, é verossímil apontarmos estas possibilidades.

O intuito desta primeira etapa é que os estudantes percebam que indivíduos como Manoel, mesmo vivendo em um contexto escravista e sujeitos a todo tipo de violência por conta do estigma da cor e de sua procedência, ainda carregavam consigo sonhos, desejos; riam e choravam, rezavam e faziam festas. Não estavam fadados ao que lhes era imposto. Mais uma vez entra em cena o professor ou professora com um toque de sensibilidade, como mencionado no primeiro capítulo: desenvolver a habilidade de estar atento as experiências que nos rodeiam, seja no passado ou no presente.

A segunda etapa traz um depoimento de Bernardo Luiz de Espindula, de quem Manoel havia comprado uma chácara no município de São José. Além de conter as medidas do terreno, uma avaliação feita posteriormente da propriedade indicou que a mesma possuía árvores frutíferas. O usuário terá acesso ao trecho da documentação que contém esta avaliação, para que descubra que árvores eram estas. Em seguida, poderá refletir: qual seria a importância desta chácara para nosso personagem? Ao cruzar informações com as trajetórias de Francisco e Antonio, o estudante poderá estar mais próximo de uma resposta. Por fim, a proposta sugerida é criar um desenho que represente Manoel em sua chácara, que depois poderá ser utilizado para a construção da narrativa.

A terceira e última etapa contém informações do local de moradia de Manoel, com o objetivo de mostrar ao estudante que sua casa era distante do centro de Desterro e da chácara que havia comprado. Para isto, há um mapa com os nomes das principais ruas e uma explicação indicando por onde poderia seguir para encontrar o Saco dos Limões, onde ele residia.

Mais uma vez, será necessário que o estudante navegue até os outros pontos do site para relacionar as informações e presumir as possíveis experiências de Manoel. Além disto, esta etapa traz uma pista do provável meio de locomoção deste sujeito pela região, pois um trecho do seu inventário informa que o *preto de nacionalidade africana* havia sido encontrado afogado na baía de Desterro, por ter desviado sua canoa do caminho do porto.

Vários indícios e rastros foram deixados pelos documentos. Com a mediação do professor, a investigação das fontes selecionadas e um olhar de detetive, alunos e alunas poderão contar uma narrativa sobre a trajetória de Manoel.

### 4.2.3 O Cotidiano de Antonio

Antonio foi um africano que viveu na cidade de Nossa Senhora do Desterro, que hoje é chamada de Florianópolis, na metade do século XIX. Em determinado momento de sua vida, não sabemos afirmar quando, conquistou sua **liberdade**. O que significava esta palavra para um homem que havia atravessado o oceano Atlântico, para viver no Brasil na condição de escravizado e, provavelmente por anos, lutar para ser um homem livre novamente? Vamos descobrir.

É desta forma que o usuário é apresentado para a proposta didática com a trajetória de Antonio. A palavra liberdade pode parecer para a maioria de nós demasiada abstrata e dependente da interpretação individual de cada um. É possível que ela também o fosse para aqueles que viviam no século XIX. Todavia, a liberdade para Antonio, Manoel, Francisco e Augusto também significava práticas e costumes do seu dia a dia, até como uma identificação, conforme evidenciado no segundo capítulo.

É a partir desta abordagem que as etapas de investigação da trajetória de Antonio foram elaboradas. Desta forma, a primeira pista da documentação que elencamos é composta por trechos diversos, nos quais as autoridades ou conhecidos se referem especificamente ao personagem. Em todas elas, a palavra *liberto* acompanha seu nome. O estudante deverá ser instigado a problematizar este fator. Aliado a isto, poderá se dirigir ao encontro de Augusto e descobrir mais sobre o significado desta identificação.

A segunda etapa traz mais informações sobre Antonio, acompanhadas de breves considerações nossas. A primeira refere-se ao trecho do seu processo de arrecadação de bens no qual um conhecido de nosso personagem afirma que dele comprava café, mas não tinha certeza se o produto era plantado nas terras que ele possuía. A segunda apresenta a lista de bens pertencentes a Antonio, incluindo um par de sapatos e vinte três braças de terra na região do Cacupé.

Duas pistas surgem abaixo para guiar um olhar crítico dos estudantes em relação às fontes: uma acerca do indício do uso de sapatos para denotar a condição de liberdade, conforme explicado no segundo capítulo; outra informando que possuir terras naquela época era sinal de distinção social, uma vez que pessoas na condição de escravizadas pouco acesso tinham a compra de terrenos, já que elas mesmas eram consideradas juridicamente como propriedades de alguém. O objetivo desta etapa é que o estudante identifique práticas e costumes que, provavelmente, um homem como Antonio só teria se estivesse em condição de liberdade.

Aliado à esta associação, o professor ou professora pode narrar histórias em que figurem estratégias, táticas ou negociações de sujeitos diversos no período. Este fator evidencia que

além das relações de poder e imposições de uma sociedade escravista, a agência de pessoas comuns como Antonio, também, determinava seus rumos na história. Ter propriedade, portanto, poderia ser um sinal de liberdade e como ele usufruía esta distinção conquistada, possivelmente, por meio de uma carta de alforria.

Como uma continuação desta etapa, segue-se a terceira. O estudante já descobriu que Antonio possuía terras na região do Cacupé. Agora, vai conhecer o local onde ele morava na cidade de Desterro, se era próximo ou não de sua propriedade. Um mapa acompanha o texto, com a indicação de que por ali Francisco também possuía uma morada.

Nesta parte há um pequeno texto explicando como a ilha de Santa Catarina estava dividida e quais eram as principais características de dois de seus espaços: a Freguesia de Nossa Senhora do Desterro e a Freguesia de Santo Antonio. Na primeira, nosso sujeito morava junto com o cidadão Duarte Teixeira da Costa, e na segunda localizavam-se as terras que ele podia chamar de suas.

A partir destes rastros, sugerimos ao estudante que imagine qual era o ofício de Antonio e descreva um dia de trabalho do mesmo. A documentação não nos traz esta resposta. Mas ela nos dá indícios e permite interpretações possíveis com o contexto estudado. É com esta habilidade, tão cara à pesquisa histórica, que pretendemos complexificar o pensamento histórico de alunas e alunos, como defendemos no primeiro capítulo deste trabalho.

A quarta etapa apresenta uma parte da rede de relações de Antonio em Nossa Senhora do Desterro. Possivelmente, os vínculos de solidariedade que havia estabelecido proporcionaram uma melhora na sua condição de vida. Francisco é quem pode falar mais sobre tais vínculos. De acordo com o que evidenciamos no segundo capítulo, nos parece que a construção de uma rede de relações se configurava também como uma prática de liberdade, visto que por meio desta condição, Antonio criava táticas e estratégias com diferentes pessoas pela cidade.

Seguindo as etapas e pistas fornecidas, o estudante poderá construir uma narrativa na qual Antonio e o significado da liberdade sejam protagonistas.

#### **4.2.4 O Cotidiano de Francisco**

Francisco de Quadros é o nosso representante do conceito de vínculos de solidariedade. Tal escolha foi feita por termos encontrado na documentação várias evidências dos laços que construiu na cidade de Desterro, fossem em virtude do seu comércio ou da Irmandade de Nossa

Senhora do Rosário. As primeiras pistas desta história, portanto, o estudante já encontra na apresentação de nosso personagem:

Francisco foi um africano que viveu na cidade de Nossa Senhora do Desterro, que hoje é chamada de Florianópolis, na metade do século XIX. Não sabemos dizer quando ele chegou ao Brasil. Como você deve imaginar, ele teve que reescrever sua história: construir uma família e trabalhar para sobreviver. Assim como outros homens e mulheres vindos da Costa da África, Francisco criou **vínculos de solidariedade** em Desterro, para que pudesse viver melhor.

Para a compreensão do conceito negritado, as duas primeiras etapas da investigação da trajetória de Francisco trazem informações acerca dos locais por onde ele circulava e qual era o seu ofício: de quitandeiro. Estas têm como objetivo que o estudante analise o quanto as negociações do personagem e o seu trabalho como vendedor poderiam influenciar na rede de relações que construiu na cidade. Obviamente, sabemos que não eram somente estes os fatores que resultavam em vínculos de solidariedade, vide o segundo capítulo deste trabalho. Mas é preciso ir por partes.

O usuário será instigado a fazer uma análise de comparação entre a obra ali presente com o texto que apresenta as informações sobre o personagem. A gravura intitulada *Quitadeiras da Lapa (1819-1820)* é do pintor Henry Chamberlain, que assim como Debret, passou um tempo no Brasil<sup>114</sup>. Imaginar o cotidiano de Francisco de Quadros faz parte do processo de construção da narrativa.

A terceira etapa apresenta dados de batismo nos quais Francisco aparece como padrinho. A relação com as etapas anteriores é realizada por meio das seguintes indagações: Você notou que Francisco provavelmente mantinha uma rede de relações com homens que tinham condições diferentes das suas? Será que estes vínculos possibilitavam a Francisco viver melhor na cidade de Desterro?

Os dados apresentados referem-se a africanos ou africanas batizados pelo personagem. Se as etapas anteriores tinham como objetivo problematizar os vínculos que Francisco tinha com pessoas de condição e origem diferentes das suas; esta tem o propósito de levantar questionamentos acerca da importância da construção de laços entre aqueles que apresentavam a mesma procedência, ainda que a condição fosse outra. Para visualizar melhor esta rede de

---

<sup>114</sup> O banco comparativo de imagens Warburg do Centro de História da Arte e Arqueologia da UNICAMP pode ser utilizado como instrumento de pesquisa para o professor ou aluno sobre obras de diferentes artistas. Ele também apresenta biografias destes pintores, que podem auxiliar a compreender o seu olhar sobre o outro que representam. A gravura mencionada no texto está disponível neste site: <<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/artistas/view/1470>>. Acesso em 18 Jul. 2018.

relações, é proposto que o estudante crie um esquema com os vínculos identificados por meio da documentação disponível.

A quarta etapa apresenta informações sobre um espaço fundamental na trajetória de Francisco: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Ali o estudante terá acesso a uma breve explicação do seu significado. Em seguida, uma obra do pintor Debret datada de 1828, que retrata uma reunião da irmandade na Igreja do Rosário, permite ao usuário fazer comparações entre o que observa e as novas pistas acerca daquele personagem: foi juiz da Irmandade nos anos de 1844, 1848 e 1850, cargo mais importante da instituição, sendo que participava como Irmão desde 1841, pelo que conseguimos localizar.

O professor-mediador pode trazer questionamentos aos estudantes para que reflitam melhor sobre este conceito e as informações retiradas dos documentos: qual a importância do batismo para nossa sociedade? Qual o significado da palavra solidariedade? O que são laços afetivos? Como as relações que mantemos com os outros influenciam nossas experiências ou o cotidiano?

Além de pensar historicamente sobre o seu presente, os alunos poderão compará-lo com as narrativas do passado, percebendo-o como um universo de experiências possíveis e diversas, traçadas por sujeitos, inclusive pelo renomado Francisco de Quadros.

#### 4.2.5 O porto de Desterro

O último ponto do site *Narrativas sobre a Diáspora Africana* é estratégico para compreender as trajetórias de todos os outros personagens, assim como era estratégico o espaço que o intitula: o porto de Desterro.

O porto era palco de transações e negociações comerciais, de onde alguns moradores tiravam seu sustento, mas também local de conexão de Desterro com o mundo atlântico. Ali andavam pessoas com diversos costumes e origens, entre eles, sem dúvida, africanos ou africanas como Manoel, Antonio, Francisco e Augusto.

Desta forma, esta página traz um documento do Conselho Ultramarino português, datado do século XVIII, no qual há uma avaliação da importância da Ilha de Santa Catarina ter um porto que abastecesse as naus que por ali passassem<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Este documento foi reproduzido da tese: SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro**: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. p. 233. Aliás, nesta referência, a leitora ou leitor poderá se aprofundar na história do espaço onde viviam Augusto, Francisco, Manoel e Antonio.

Assim como os pontos que se referem aos personagens desta história, este também traz algumas pinturas que retratam a movimentação do porto do Rio de Janeiro. Consideradas as diferentes proporções entre um porto e outro, é provável que em Desterro, africanos e seus descendentes também protagonizassem como atores neste cenário, seja vendendo produtos ou carregando as embarcações, como no caso de Augusto. São estes os sujeitos presentes naquelas obras.

A professora ou professor pode trabalhar em sala de aula com mapas e pinturas da Ilha de Santa Catarina, instigando os estudantes a investigarem como era viver neste espaço no século XIX. Na página de orientações há algumas referências para aprofundamento do tema.

#### **4.2.6 Orientações e Referências**

Esta página do site *Narrativas sobre a Diáspora Africana* tem como objetivo apresentar principalmente para professoras e professores qual é a proposta deste instrumento didático. Serve como um guia de orientação para a construção das narrativas sobre Augusto, Antonio, Francisco e Manoel em sala de aula.

Por meio de um texto, explicamos as principais categorias a serem trabalhadas: Diáspora, identidade, liberdade, experiência e vínculos de solidariedade. Julgamos serem estes os mais importantes para a compreensão da trajetória de nossos sujeitos naquele contexto, conforme evidenciamos no segundo capítulo deste trabalho. No entanto, é possível abordar outros conceitos, fazendo diferentes leituras dos mesmos documentos, como estratégia, táticas e viver sobre si, também presentes no capítulo anterior.

Após a explicação segue uma lista de sugestões de leitura, para que a professora ou professor possa se aprofundar na temática ou, ainda, propor novos usos das atividades ali elencadas. A maioria das referências colocadas podem ser acessadas pela internet, desta forma disponibilizamos os links para uma busca mais rápida.

Sugerimos, ainda, quatro sites relacionados para pesquisa e atividades em sala de aula que também apresentam propostas nas quais o estudante aparece como centro da aprendizagem, sendo ele quem constrói conhecimento histórico por meio da investigação e análise de documentos e textos variados. O texto desta página pode ser lido no Apêndice B deste trabalho.

Por fim, finalizamos a página salientando que o papel do professor ou da professora como mediador/a é fundamental para o processo de aprendizagem. Evidentemente, o site foi elaborado para ser um instrumento didático com o qual os estudantes desenvolvem seu

pensamento histórico. Mas é o papel do professor que fará a diferença na compreensão ou problematização daquilo que não foi possível observar ou apreender sozinhos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entro em sala para mais uma de minhas aulas com a turma de 8º Ano. Nos últimos dias, nosso tema de estudo foi a história do Brasil no século XIX. Neste dia, especificamente, vamos abordar as experiências de sujeitos que viviam no sul do território em meados daquele século. Mas não são quaisquer sujeitos. Eles têm nomes e três deles, sobrenomes: Augusto, Manoel Luis Leal, Francisco de Quadros e Antonio da Costa Peixoto.

Sugiro aos estudantes que fechem seus olhos, pois vou lhes contar uma história. Morava em Nossa Senhora do Desterro, que hoje conhecemos por Florianópolis, Augusto, um africano livre que tinha como trabalho abastecer as embarcações que paravam no porto da cidade.

Augusto havia chegado ao Brasil na província de Alagoas. Veio junto com outras 170 pessoas, possivelmente retiradas à força de suas famílias em algum lugar do vasto continente africano. Seu destino era certo: seria um homem escravizado. Contudo, uma lei que aqui existia mudou o rumo de sua história: o navio em que Augusto atravessou o Atlântico foi considerado como de tráfico ilegal. Assim, todos que nele pisaram eram agora considerados livres.

Mas ser livre para Augusto não tinha o mesmo sabor que a liberdade tem hoje para nós: ele seria sempre visto como o africano, estrangeiro e inferior, afinal para muitos homens e mulheres daquele tempo, era a isto que sua cor correspondia. Era apenas um menino, tudo indica, quando chegou no Alagoas aos quinze anos de idade. Apesar de considerado livre, deveria passar um período condicionado a trabalhar para um cidadão brasileiro ou para o governo. É assim que chegou, não sabemos dizer quando, na Ilha de Santa Catarina.

Independentemente do que já estava pré-estabelecido para a vida de Augusto, aqui em terras brasileiras ele reconstruiu sua história. Hábil estrategista, conquistou os comandantes para quem trabalhava no porto e, aos poucos, foi economizando dinheiro. Construiu uma nova família: morava com mais cinco homens, que assim como ele, vieram da Costa da África.

Perceberam? O passado é um universo de experiências possíveis e se torna mais concreto quando o estudamos por meio de trajetórias. Assim, apresento às minhas alunas e aos meus alunos o tema geral africanos na diáspora a partir do cotidiano de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio.

Minha escolha é pautada em uma perspectiva que valoriza o continente africano, suas populações e seus descendentes na diáspora como partícipes da construção de uma história plural e diversa. Portanto, a proposta deste trabalho foi discutir as possibilidades de ensino de história por meio da construção de narrativas históricas que tenham como foco trajetórias de africanos que viveram em Desterro/SC no século XIX.

Ao trabalhar com a trajetória de Augusto, implemento em sala de aula a lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. Para além dos conceitos substantivos e de segunda ordem que emergem do cotidiano deste personagem, busco desenvolver com os estudantes a valorização e o reconhecimento da diversidade, tendo como horizonte de expectativa romper e contestar preconceitos instituídos na sociedade brasileira.

Ademais, trazer o cotidiano de sujeitos de origem africana para o ensino pode contribuir para uma percepção do passado como um universo de experiências possíveis e articuladas, não somente fatos e datas. Nomear os sujeitos significa reconhecer sua agência na história, retirando-os assim da invisibilidade. Para tanto, uma mudança na escala de observação nos permite modificar a forma e trama da História, uma vez que a análise do social se torna mais diversificada e mais móvel. Neste sentido, guiados por Revel (1998), por meio da microanálise foi possível observarmos como identidades e modos de viver coletivos são ressignificados para a experiência de sujeitos. De um tema global, com o estudo de conceitos de segunda ordem, passamos para a pesquisa de uma temática local, elaborando mediações entre pormenores significativos e processos sociais mais amplos a partir do cotidiano de nossos personagens (DIAS, 1998).

Para compreender conceitos de investigação histórica a partir da trajetória de Augusto, Manoel, Francisco e Antonio foi preciso fazer uma leitura à contrapelo da documentação pesquisada, seguindo os preceitos de Benjamin (1994). Isto significa, para minhas alunas e alunos, que precisam de um olhar de detetive para compreender a experiência deste sujeito: quais significados determinada palavra possuía no período ou quais usos tal utensílio apresentava para o personagem? Seguindo estas pistas, provavelmente conseguirão escrever histórias possíveis para os protagonistas deste trabalho.

Outro fator é fundamental para que os/as estudantes construam conhecimento histórico ao investigar trajetórias. Sabemos que os documentos analisados não foram escritos por nossos personagens: apresentam um ponto de vista da realidade, frutos de relações de força que os constituem (GINZBURG, 2002). Contudo, diante do olhar do outro, pensamos ser possível evidenciar múltiplas vivências de nossos sujeitos, através de um método interpretativo atento aos indícios (GINZBURG, 1989).

Para desenvolver a habilidade de análise histórica, portanto, já temos um caminho. Mas para trabalhar ainda mais o pensamento histórico dos meus estudantes, é necessário ir além: construir conhecimento a partir da escrita de narrativas. É por meio dela que a aluna ou aluno consegue se orientar temporal e espacialmente, dar significado ao passado e relacioná-lo com

o presente. Ou seja, é a partir da narrativa que podemos complexificar a consciência histórica. Uma narrativa histórica composta por uma temática, um recorte cronológico, atores e episódios, que juntos se tramam para desvendar conflitos, negociações e experiências do passado, tem muito a contribuir para a compreensão e aprendizado histórico em sala de aula (SCHMIDT, 2008). Com estes pressupostos, surgiu a proposta de ensino de história deste trabalho.

Augusto, Manoel, Francisco e Antonio fizeram parte de um mundo diaspórico (HALL, 2003). Moldaram suas identidades a partir do contato com o outro e pela travessia do Atlântico. Tornaram-se sujeitos portadores de identidades plurais: eram africanos em Desterro, mas talvez não o fossem em suas regiões de origem em África; nelas estavam inscritas sua condição jurídica e a experiência como escravizados. Provavelmente, carregavam consigo alguns costumes, práticas e significados do continente africano que foram ressignificados nas suas experiências (THOMPSON, 1988) em Desterro. Foram pretos, de nação, libertos, livre, trabalhadores, homens de devoção, estrategistas e homens de cor.

Logo que Augusto desceu em terras brasileiras foi identificado como africano livre. O navio em que fez a precária travessia do Atlântico foi apreendido e condenado por tráfico ilegal. Veio parar em Desterro sob a tutela do Coronel Manoel José de Espindola, a quem ele deveria pagar uma quantia diária pelos serviços que fazia no porto da cidade. Ao que tudo indica, viveu no Brasil durante quase onze anos como um estrangeiro. Fadado a servir ao Império por catorze anos, contando desde a sua chegada, não teve tempo de cumpri-lo, o mar novamente transformou a sua vida. Foi considerado um bom trabalhador por aqueles que o cercavam, talvez porque tivesse pressa de se emancipar, visto que segundo a legislação, se demonstrasse ser um bom trabalhador e um homem de boas maneiras este período de servidão poderia ser reduzido (MAMIGONIAN, 2011).

Manoel, Antonio e Francisco, por outro lado, ao chegarem ao Brasil logo foram escravizados e em algum momento de suas vidas, conquistaram suas liberdades. Viver como um africano liberto, no entanto, não significava tornar-se um cidadão brasileiro. Estes sujeitos continuaram a ser considerados estrangeiros, assim como Augusto. Mas mesmo a liberdade trazia regulações sobre seus corpos: deveriam trabalhar para não serem considerados vadios, a quem as autoridades policiais reservavam um atendimento especial. Antes de 1871, poderiam ter sua carta de alforria cancelada por ingratidão ou mau comportamento e se não a mantivessem consigo, estariam sujeitos a todo tipo de violência naturalizada para pessoas que carregavam esta cor e condição (LIMA, 2013). Isto é, havia um tipo de liberdade reservada para aqueles que possuíam determinada cor e procedência, diferente da liberdade que gozavam homens e mulheres brancas daquela sociedade.

Diante de tantas regulamentações para nossos protagonistas, possivelmente minhas alunas e alunos irão se perguntar: como era possível viver com tamanhas dificuldades? O que os vestígios deixados pelos documentos evidenciam é que Antonio, Francisco, Augusto e Manoel ainda assim eram sujeitos ativos que estabeleceram vínculos de solidariedade pela cidade e inventaram estratégias e táticas para se esquivar de tamanha restrição sobre os modos de viver que escolheram para dar seguimento as suas histórias na diáspora.

A partir destas possibilidades de investigação para o ensino de história, a pesquisa deste trabalho propiciou a criação de um site educativo intitulado *Narrativas sobre a Diáspora Africana* ([www.trajetoriasdadiapora.com.br](http://www.trajetoriasdadiapora.com.br)). O site apresenta propostas pedagógicas e possibilidades de trabalhar com a construção de narrativas de trajetórias individuais em sala de aula. Nele, os personagens desta pesquisa aparecem em rede, conectados pelas categorias de análise histórica, sendo possível construir narrativas e dar significado ao que está sendo estudado, a partir de um clique no mouse.

A ideia principal do site é que professores e alunos possam caminhar pelas redes de relações construídas por estes sujeitos do passado e identificar suas experiências. No entanto, o caminho a ser percorrido dependerá do usuário que está na frente do computador, pois ele poderá fazer conexões diversas a partir das possibilidades ali apresentadas.

Assim, com Augusto, podemos aprender e ensinar sobre o conceito de identidade: era denominado como *preto, de nação, preto mina, africano livre, diligente, trabalhador*. Estas diferentes identificações sabemos que por um lado, foram denominadas a partir de práticas discursivas compartilhadas por outrem; e por outro, possivelmente, que Augusto, as ressignificou por meio de um processo de subjetivação (HALL, 2000), reinventando seu modo de ser na diáspora.

Antonio da Costa Peixoto nos deixou rastros do significado de liberdade. Concluímos que neste período, para sujeitos de origem africana, esta palavra significava muito mais do que algo abstrato, mas práticas cotidianas que denotavam sua condição: viver sobre si, ter propriedades, construir diferentes vínculos de solidariedade. Andar calçado pelas ruas de Desterro.

Francisco de Quadro é o personagem representativo para compreender o conceito de vínculos de solidariedade (MORTARI, 2007). Foi possível, na documentação pesquisada, encontrar evidências de estabelecimento de vínculos horizontais e verticais com as mais variadas pessoas, parte deles provenientes das suas relações de compadrio. Dentre os quatro protagonistas deste trabalho, Francisco foi o único que pudemos evidenciar ter constituído uma

família a partir de laços de consanguinidade, pelos vestígios encontrados em registros de batismo.

Já com Manoel Luis Leal podemos apreender o conceito de experiência: o arcabouço de práticas e vivências que dão significado ao modo de ser, pensar e viver de um sujeito como define Thompson (1981). Em outras palavras, são as experiências que nos fazem ser quem somos. Assim, Manoel era proprietário de terras: no processo de arrecadação de seus bens aparece uma chácara com árvores frutíferas em São José, provavelmente de onde ele tirava seu sustento. Era também companheiro de moradia do crioulo Joaquim Amaro de Sousa, homem letrado e membro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. Tocava viola, não sabemos se muito bem, mas o certo é que este item foi arrolado na arrecadação de seus bens.

Desta forma, cara leitora ou leitor, desejo que este trabalho e esta proposta de ensino possam chegar em diversos espaços e que com eles possam ser construídas visões de mundo outras: a que estudantes estejam no centro do processo de aprendizagem, como construtores do conhecimento histórico e que os sujeitos de origem africana sejam reconhecidos e valorizados como pessoas plurais, como protagonistas de suas histórias, que souberam mediar as dificuldades, jogar com as regras e violências impostas e ainda assim sonhar com dias melhores. Quiçá, que possa inspirar minhas alunas e alunos a lutar por uma sociedade igualitária e aonde as liberdades e direitos individuais sejam respeitados.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

Acervo da Cúria Metropolitana de Florianópolis. Livro de Batismo de Escravos 1818-1840; Livro de Batismo de Escravos de 1840-1850; Livro de Batismo da Catedral de 1820-1829, nº 13; Livro de Batismo da Catedral de 1829 – 1837, nº 14.

Arquivo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. Pasta da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário (1750-1865).

Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina.

Autos de Arrecadação dos Bens do falecido Africano liberto Francisco de Quadros, 1854, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.639/03**, de 09 de janeiro de 2003. 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". Brasília, DF, 2003.

Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina.

Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina.

### Bibliografias

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan-jun. 2008, p. 5-20.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BILÉSSIMO, Angelo Renato. **Entre a praça e o porto: grandes fortunas nos inventários post mortem em Desterro (1860-1880)**. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). **Ensino de história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 33-52

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 3**, de 10 de março de 2004.

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

\_\_\_\_\_; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). **Formação de professores**: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CERTEAU, Michel de. Fazer com: Usos e Táticas. In: \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 91 – 106.

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

\_\_\_\_\_. **A força da escravidão**: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea. **Revista Projeto História**, São Paulo, online, v. 17, 1998. p. 223-258.

FARIAS Juliana Barreto; SOARES, Carlos E. Líbano; GOMES, Flávio dos Santos. **No Labirinto das Nações**: Africanos e identidades no Rio de Janeiro, século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar o cidadão. In: \_\_\_\_\_. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 37-90.

FONSECA, Selva Guimarães. Como nos tornamos professores de história: a formação inicial e continuada. In: \_\_\_\_\_. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas/SP: Papirus, 2003. p. 59-88

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143 -180

\_\_\_\_\_. **Retórica de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 80-99.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

\_\_\_\_\_. Pensando a Diáspora. In.: SOVIK, Liv (orga.). **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 25 – 50.

HERNANDEZ, Hector Guerra. Afinal, África é patrimônio de quem? Descolonizar o conhecimento como proposta curricular. In: CORREA, Silvio Marcus de Souza; PAULA,

Simoni Mendes de (orgs). **Nossa África**: ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 31-40.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan/jun 2001, p. 9-43.

KRISHNAMURTI, Jiddu. Uma mente aberta. In:\_\_\_\_\_. **Pense nisso**: reflexões libertadoras sobre temas do cotidiano. Rio de Janeiro: Nova Era, 2009. 85-92

LIMA, Henrique Espada. Trabalho e lei para os libertos na Ilha de Santa Catarina no século XIX: arranjos e contratos entre a autonomia e a domesticidade. **Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth** (UNICAMP), v. 14, p. 133-175, 2009.

\_\_\_\_\_. Da escravidão à liberdade na Ilha de Santa Catarina. In: MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseanne Zimmermann. (Org.). **Uma história diversa**: Africanos e afro-descendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013, v. 1, p. 195-221.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades. In.: ROCHA, Helenice Aparecida; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 149 – 164.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Histórico do Movimento Negro no Brasil, luta e resistência da militância às Políticas de Ação Afirmativa, a Declaração de Durban até a Lei 10639/03: a dívida social do Brasil com a população negra após o 13 de maio. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). **Formação de professores**: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 60-75.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor, **Tempo**, v. 11, nº 21, 2006, p. 49-64.

MAMIGONIAN, Beatriz G. Do que 'o preto mina' é capaz: etnia e resistência entre africanos livres. **Afro-Ásia** (UFBA), Salvador, v. 24, p. 71-95, 2000.

\_\_\_\_\_. Razões de Direito e Considerações Políticas: Os Direitos dos Africanos no Brasil Oitocentista em Contexto Atlântico. In: **Anais do V Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**, Porto Alegre, RS, 2011.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra**. História e civilizações. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MORTARI, Claudia. **Os Homens Pretos do Desterro**. Um estudo sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário (1841-1860). Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil**: criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MORTARI, Claudia; VIEIRA, Fábio Amorim. O Brasil dos séculos XVI a XIX: populações de origem africana, cativo, identidades, solidariedades, religiosidades e resistências. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCKE, Karla Leandro (orgs.). **Formação de professores**: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 167-183.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. Histórias compartilhadas: propostas universitárias de construção de conhecimentos decolonizados. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 19, n.39, p. 154 - 176, jan./abr. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999; DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Tempos Históricos**, v. 05/06, p. 275-292, 2003/2004.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**. v. 2, n. 4 (2013); AZEVEDO, Cristiane Barbosa. A formação do professor-pesquisador de História. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, nov. 2012, p. 108-122.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v. 28, 2009. 143-173.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O Mundo Negro**: relações raciais e a Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PROST, Antoine. A história na sociedade francesa (séculos XIX e XX). In: \_\_\_\_\_. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. P. 13-32

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Novos Rumos**. n° 37, 2002. P. 4-28.

REIS, João José. SILVA, Eduardo. Entre Zumbi e Pai João: o escravo que negocia. In: \_\_\_\_\_. **Negociação e Conflito**: A resistência negra no Brasil Escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 13 – 21.

REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano**: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15 – 38.

ROMÃO, Jeruse. O Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/03 é L.D.B! In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCKE, Karla Leandro (orgs.). **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 29-41.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico? **História & Ensino**, Londrina, v. 11, 2005, p. 35-49.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem histórica em narrativas de jovens brasileiros. **Revista Tempos Históricos**. Volume 12, 1º semestre, 2008, p. 81-96.

\_\_\_\_\_. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, Fortaleza: 2009. **Anais eletrônicos**: Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/ANPUH.S25.pdf>>

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, nº 26, v. 1, 2014, p. 83-94.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Mariana Heck. **O ensino de História das Áfricas na Universidade do Estado de Santa Catarina (1998-2013)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SLENES, Robert. **Na senzala, uma flor – Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Maysa Espíndola. **Africanos livres em Desterro: tutela, trabalho e liberdade.** 2012. 60p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012

TÉO, Marcelo. Empatia e storytelling: o poder das histórias. **Retrato.** 2017. Disponível em: < <https://retrato.site/2017/09/empatia-e-storytelling/> >

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

OTTO, Clárcia. História(s) nos anos iniciais da educação básica: experiência, memória e narrativa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Ensino de História, memória e culturas.** Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 169-190.

WAGNER, Ana Paula. Uma vida em comum: africanos libertos e seus arranjos familiares em Desterro (1800-1819). In: AREND, Sílvia Maria Fávero; BRANCHER, Ana (orgs.). **História de Santa Catarina: séculos XVI a XIX.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2004. p. 149-174.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – SITE NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA

#### O Cotidiano de Augusto

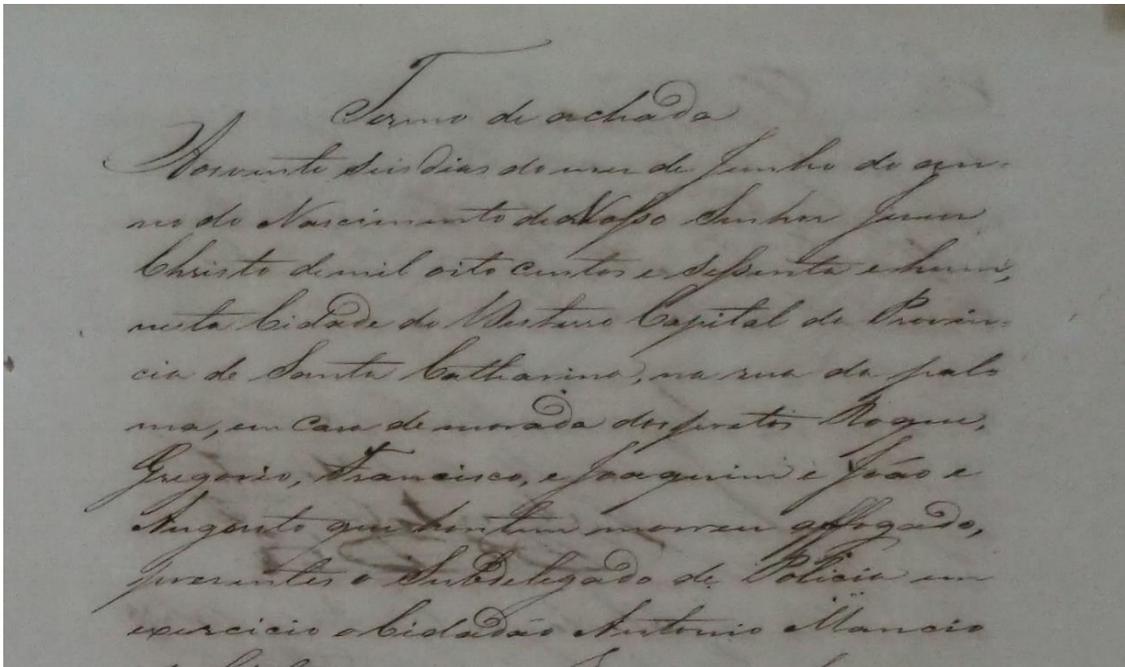
Você sabia que para escrever a história, historiadores fazem análise de documento?

Eles reúnem textos do período que estão estudando e a partir deles fazem interpretações do passado. Esta será a sua tarefa: desvendar as pistas da documentação e criar uma narrativa para contar a história de Augusto. Para isto, siga as etapas abaixo. Quando tiver reunido todas as pistas possíveis, é hora de criar sua narrativa!

Augusto foi um africano que viveu na cidade de Nossa Senhora do Desterro, que hoje é chamada de Florianópolis/SC, na metade do século XIX. Assim como outros homens e mulheres vindos da Costa da África, Augusto tinha várias **identidades**.

#### **Primeira Etapa:**

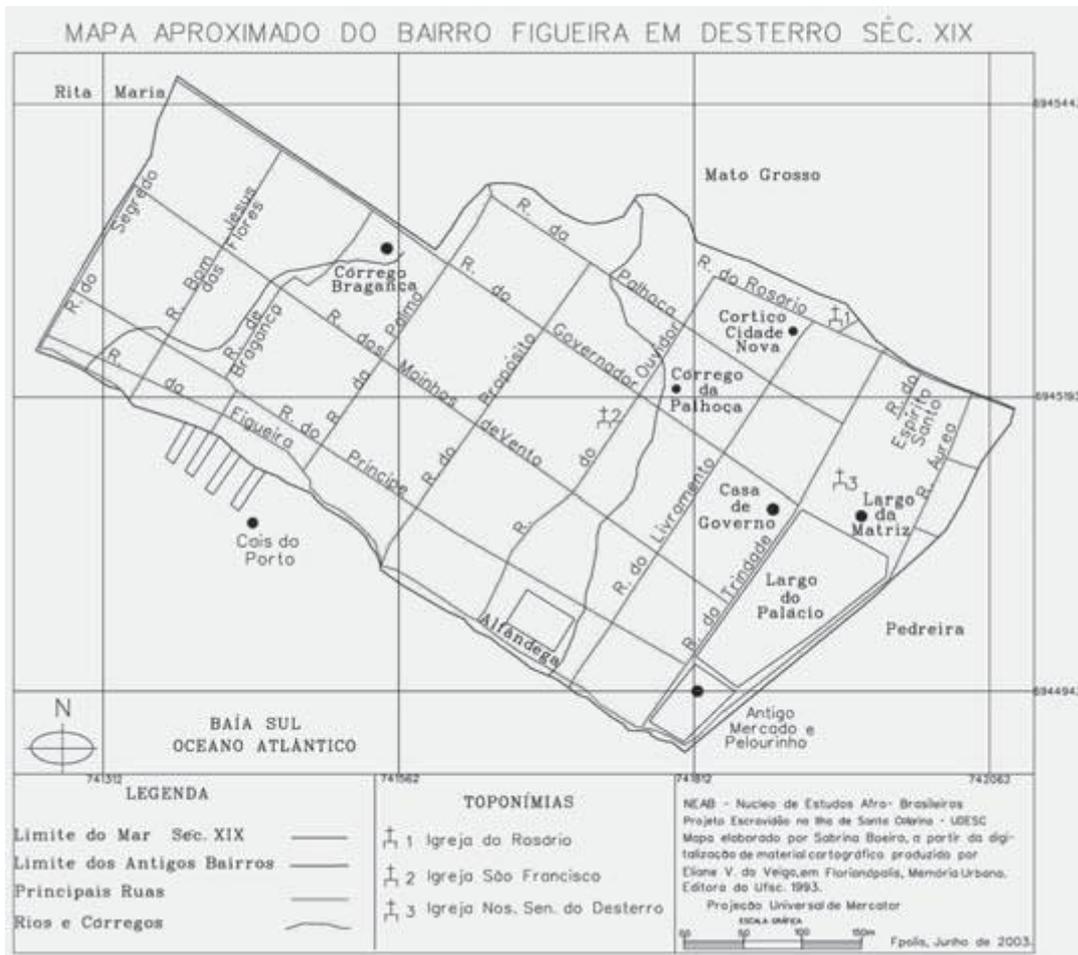
Com quem Augusto morava e onde vivia em Nossa Senhora do Desterro? O documento abaixo, escrito no dia 26 de junho de 1861 nos dá esta informação. Será que você consegue ler este inventário do século XIX?



Fonte: Reprodução do Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 3

Augusto morava na Rua da Palma, junto com mais 5 homens: Roque, Gregório, Francisco, Joaquim e João. Na Rua do Príncipe, Augusto alugou um espaço junto com mais dois de seus companheiros para descansar nos dias de trabalho.

Identifique no mapa do Bairro da Figueira os locais por onde provavelmente Augusto circulava no seu dia a dia pela cidade.



Fonte: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008, p. 68.

## Segunda Etapa

Augusto era visto de maneiras diferentes dependendo de quem o descrevia. Podemos dizer que ele tinha várias identidades. Os documentos nos quais seu nome aparece nos indicam algumas delas. Mas, com um olhar de detetive, é possível seguirmos os rastros do que está escrito e descobrir ainda mais.

Sua tarefa agora será ler os depoimentos do inventário de Augusto e descobrir algumas de suas identidades.

Depoimento de Joaquim, preto liberto que morava com Augusto:

*que elle com o preto Africano Augusto e mais quatro companheiros tinham alugado para pagarem juntos uma loja de casa, em cujo pagamento cabia quatro patacas e seis vinténs a cada um mensalmente. Perguntado sobre a idade e naturalidade, estado e filiação do falecido disse que pelas marcas e língua sabe que era preto Mina.*

Fonte: Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 13 verso.

O que são patacas e vinténs? Descubra neste dicionário: <https://www.priberam.pt/dlpo/>

O escrivão Vidal Pedro Moraes assim se refere a Augusto na documentação:

*a arrecadação no dinheiro e bahú com roupa que se encontrou pertencente ao preto Augusto Affricano livre que morrera afogado no mar no dia 25.*

Fonte: Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 2

Como você deve ter notado, no século XIX geralmente a condição jurídica acompanhava o nome de alguns sujeitos, especificando se eram livres, libertos ou escravizados.

O Coronel Manoel José de Espindula, que disse ser amo de Augusto, assim o descreveu:

*Que o preto Augusto estava em sua direção e de baixo de seu governo, mas que morava e assistia fora, e que de noite vinha dormir em sua casa.*

Fonte: Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 8 verso.

Você sabia? Naquele período também era comum se referir a homens e mulheres provenientes do Continente africano como pretos.

O negociante Maximiano José de Magalhães de Sousa, para quem Augusto trabalhava, afirmou:

*Disse que o preto era tão diligente e dedicado ao trabalho e econômico que não perdia tempo trabalhando sempre e de tudo fazendo dinheiro, sendo que em despesa quase nenhuma gastava pois além d'elle respondente dou-lhe comida e vestir como geralmente é sabido, ocorre que suprimentos iguais sabia elle pelas suas boas maneiras e qualidades dos comandantes dos navios que trabalhava, e que a sua economia era tal que muitas vezes ate para comprar sigarro ele pedia dinheiro emprestado.*

Fonte: Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 12

É possível imaginar um dia da vida de Augusto a partir destes depoimentos?

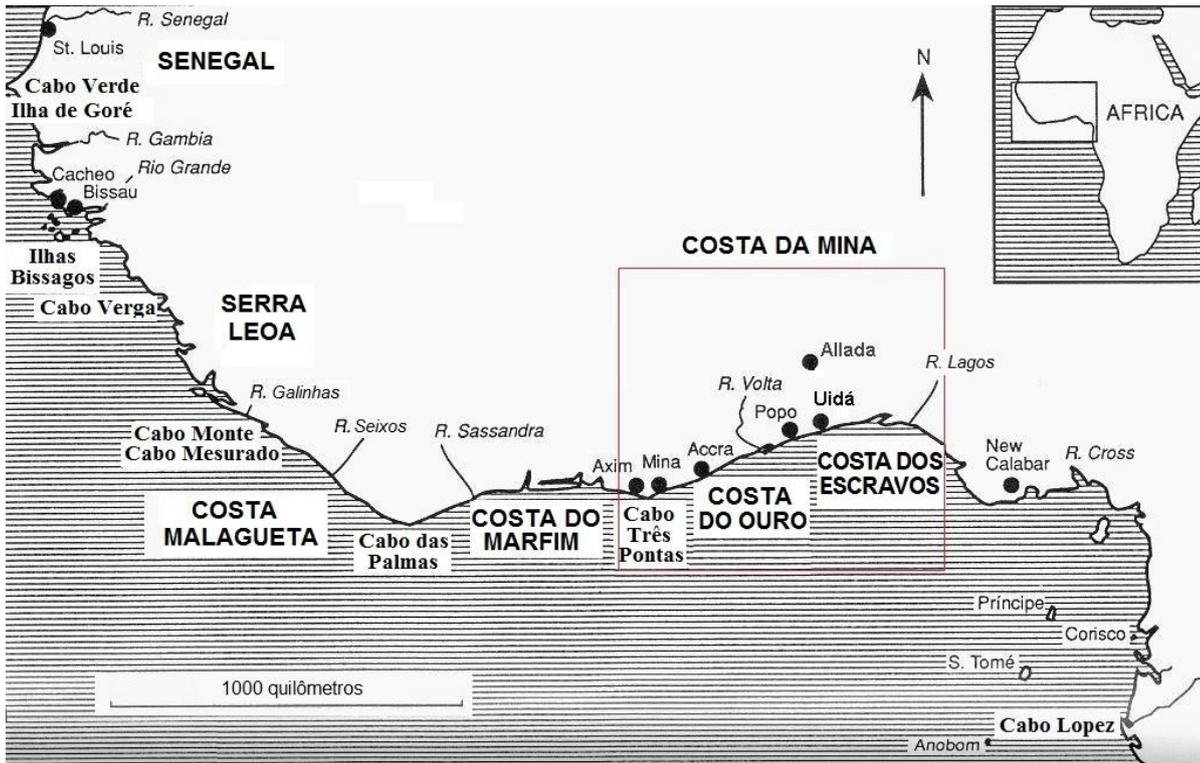
Crie uma lista de suas possíveis identidades e o que elas significam.

### **Terceira Etapa**

Joaquim, colega de Augusto, afirmou que nosso personagem possuía marcas e línguas que o diferenciavam como um preto Mina.

O termo Mina provavelmente se refere à *Costa da Mina*, região correspondente à África Ocidental. Confira no mapa a localização. Para ser mais interessante, você também pode buscar mais informações sobre esta região em África.

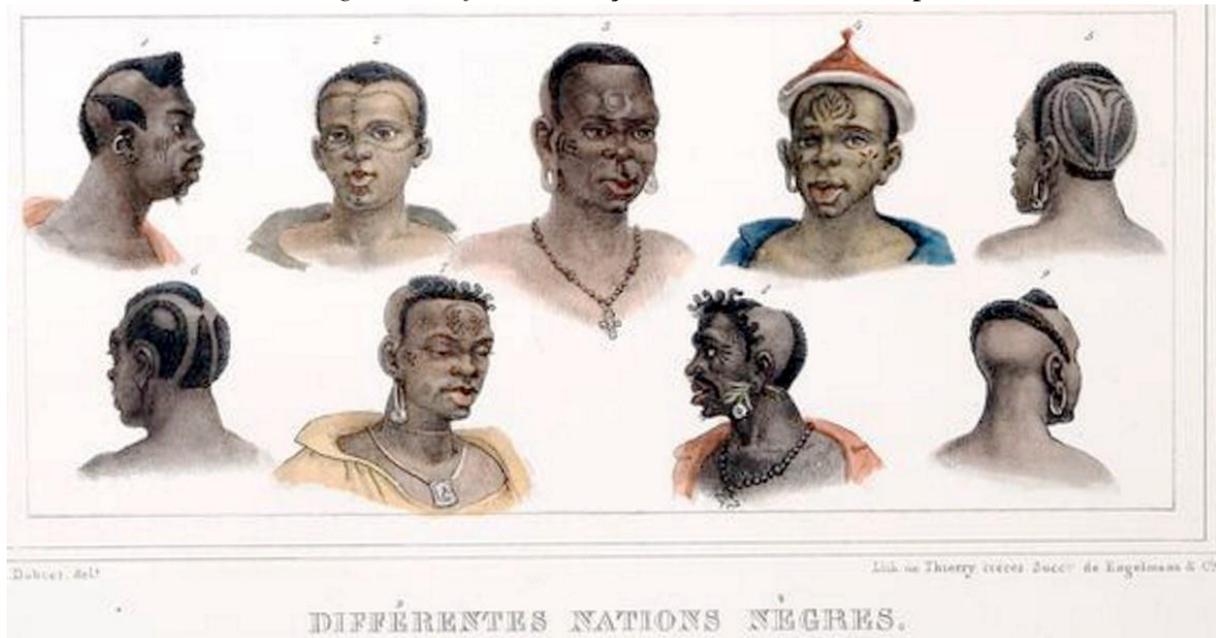
## Mapa da Costa da Guiné, século XVII



Fonte: CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ORIENTAIS/UFBA. **Práticas religiosas na Costa da Mina**. Disponível em: <<http://www.costadamina.ufba.br/index.php?conteudo/exibir/11>> . Acesso em 09 jul. 2018.

A quais marcas Joaquim se referia? O pintor Jean-Baptiste Debret, quando esteve no Brasil, fez vários registros de marcas e escarificações de africanos, africanas e seus descendentes que moravam no Rio de Janeiro. Identifique na gravura abaixo o que ele conseguiu observar.

## Negros de diferentes nações, 1835. De Jean-Baptiste Debret



Fonte: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa. **Debret e o Brasil**: obra completa, 1816-1831. Rio de Janeiro: Editora Capivara, 2013. p. 585

Escarificação é uma prática cultural realizada por diferentes povos do continente africano. É uma incisão na pele, geralmente com algum instrumento afiado, para criar algum formato que carrega um significado. Analise o personagem ao lado. É possível identificar algo parecido? E atualmente, existe em nossa sociedade algo assim?

### **Quarta Etapa**

Você deve ter notado que ao lado de nosso personagem há um banquinho. O que será que isto tem a ver com a sua trajetória?

Leia o trecho do documento abaixo:

*e sendo ahi pelo preto Roque foi apresentado um banquinho com gaveta, disendo pertencer ao preto Augusto Affricano livre [... ] e procedendo se por ordem do dito Subdelegado a abertura da gaveta, se encontrou dentro da mesma gaveta, em ouro três moedas de 20\$000r [20 mil réis], e uha de 10\$000r [10 mil réis]; em prata trinta e tres moedas de 1\$000 [um mil réis], quarenta de 500 reis; em papel, duas notas de 10\$000 rs [10 mil réis], onse de 5\$000 rs [5 mil réis], desassete de 2\$000 rs [2 mil réis], e dusentos e seis de 1\$000 rs; somando tudo em **quatro centos e trinta e oito mil reis**.*

Fonte: Inventário de Augusto, Africano Livre, 1861, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 3

Nosso personagem guardava neste banquinho uma pequena fortuna. Naquele tempo, era difícil para africanos e africanas guardarem tamanha quantia consigo. Releia os depoimentos da Primeira Etapa. Será que você consegue identificar com o que Augusto trabalhava e como conseguiu economizar este dinheiro? Você também poderá imaginar o que ele gostaria de fazer com esta quantia.

**Agora você já tem algumas pistas sobre a trajetória de Augusto. Está pronto para criar uma narrativa que conte sua história!**

### O COTIDIANO DE MANOEL

Você sabia que para escrever a história, historiadores fazem análise de documento?

Eles reúnem textos do período que estão estudando e a partir deles fazem interpretações do passado. Esta será a sua tarefa: desvendar as pistas da documentação e criar uma narrativa para contar a história de Manoel Luis Leal. Para isto, siga as etapas abaixo. Quando tiver reunido todas as pistas possíveis, é hora de criar sua narrativa!

Manoel foi um africano que viveu na ilha de Santa Catarina na metade do século XIX, hoje conhecida por Florianópolis/SC. Como você deve imaginar, nosso personagem teve várias **experiências** na cidade.

## Primeira Etapa

Os documentos nos deixam apenas pistas da trajetória de Manoel. É o nosso olhar atento e questionador ao fazer a leitura dos mesmos que pode nos dar indícios de sua experiência na cidade de Desterro.

Foi Joaquim Amaro de Sousa, companheiro de moradia de Manoel, quem apresentou ao Juízo de Órfãos e Ausentes os seus pertences para inventário:

*1 coberta, 1 manta escura, 1 chale, 1 fronha de crivo, 2 camisas brancas, 1 par de ceroulas, 2 toalhas de crivo, 1 lenço branco de crivo, 1 cortinado de talagarça, 1 chapéu, 1 imagem de Nossa Senhora da Piedade, 1 marquesa em mau estado, 1 facão, 1 par de meias, 1 colcha de chita, 1 lençol, 1 cobertor em mau estado, 3 travesseiros, 1 par de botinas em mau estado, 1 viola em bom estado, 1 baú de pau, 1 caixa velha com roupas velhas, 1 mesa pequena em bom estado.*

Fonte: Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 3-3v.

A partir destes itens, você consegue imaginar a casa em que moravam Manoel e Joaquim? Ali constam roupas de cama, móveis comuns para uma residência como mesa e cortinas, além de vestimentas próprias de Manoel. Busque no [google](#) imagens dos itens que você desconhece.

Também há alguns pertences que não são tão comuns assim. Agora faça um inventário com estes itens e escreva ao lado quais seriam seus possíveis usos por Manoel.

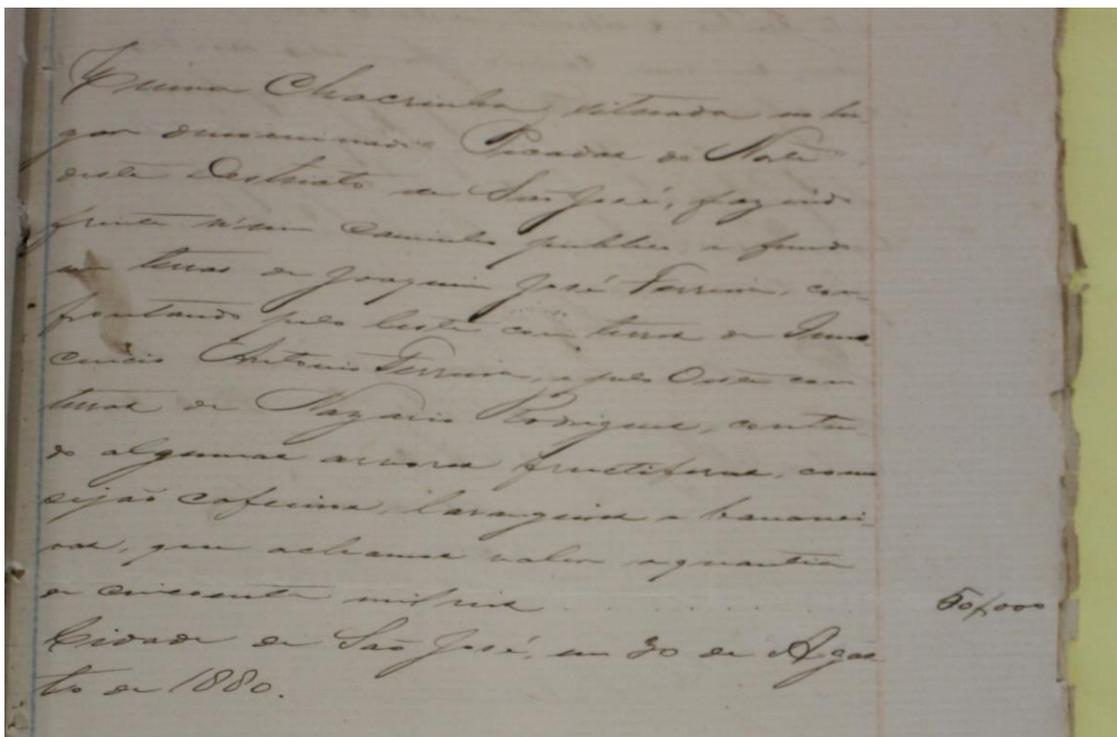
## Segunda Etapa

No dia 26 de abril de 1879, chegou às mãos do escrivão José de Miranda Santos, responsável pelo processo de arrecadação de bens de Manoel, outro documento pertencente ao seu espólio, que Joaquim Amaro de Sousa havia encontrado e o entregou. Tal documento referia-se a escritura de um terreno no município de São José, do outro lado da baía da ilha de Santa Catarina:

*Declaro eu Bernardo Luiz de Espindula e minha mulher D. Maria Rosa de Luz, moradores na ponte de Imaruim distrito desta cidade de S. José, que nesta data vendi ao preto liberto Manoel Luiz, morador no Saco dos Limões pela a quantia de sessenta mil reis (60#000) que nesta data me entregue em moeda corrente do Paiz, uma pequena chacra [chácara] situada no lugar denominado (Picadas do Norte) contendo vinte e cinco braços (iguais a cinquenta e cinco metros) de frente, com oitenta braços (iguais a cento e setenta e seis metros) de fundos, mais ou menos.*

Fonte: Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls 16

Tempos depois, quando os pertences de Manoel estavam sendo avaliados para venda de seu espólio, descobriu-se que naquela chácara havia algo mais. Será que você consegue compreender o que o escrivão registrou sobre isto?



Fonte: Reprodução do Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls 58.

Lá também havia árvores frutíferas, descritas na avaliação como cafeeira, laranjeira e bananeira.

Agora reflita: qual seria a importância desta chácara para Manoel? As experiências de Francisco e Antonio podem te dar mais pistas. Enquanto isto, crie um desenho de como seria este terreno, pode ser interessante para a sua narrativa.

### Terceira Etapa

Já sabemos que Manoel compartilhava uma casa com Joaquim Amaro de Sousa. Aonde eles viviam? O escrivão do documento especifica:

*Pelo presente chama-se e cita-se aos herdeiros ou sucessores do finado Manoel Luis Leal de nação Mina, falecido afogado, que foi morador no lugar determinado "Saco dos Limões".*

Fonte: Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls 22.

Manoel morava no Saco dos Limões. Ao que tudo indica, naquele período o caminho para esta localidade iniciava-se na rua da Toca, no sul da Ilha de Santa Catarina. Observe o mapa de Desterro no século XIX. Encontre a rua da Toca, você perceberá que é distante da parte central da cidade.



Fonte: RASCKE, Karla Leandro. **“Resolveo a mesa que pelo menos houvesse huma missa resada”**: festas, procissões e celebração da morte na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos em Desterro/SC – 1860 a 1890. 2009. 90p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, p. 24.

Já a chácara que pertencia a Manoel ficava do outro lado do mar, em São José. Os documentos nos trazem um indício de como ele se locomovia entre suas propriedades:

*Tendo vindo ao meu conhecimento que na noite de hontem, o preto de Nacionalidade Africana, de nome Manoel Luis Leal fallecera afogado na bahia dessa Cidade em consequencia de ter desviado a canoa em o qual se transpunha para este porto, lugar de seu domicilio.*

Fonte: Processo de Autos de Arrecadação dos Bens de Manoel Luiz Leal, 1879, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls 2.

Com estas pistas você já deve imaginar algumas experiências que Manoel tinha vivendo como um homem liberto no sul do Brasil em meados do século XIX.

Os trechos que você acabou de ler se referem a Manoel como *preto de nacionalidade africana* ou de *nação Mina*. Estas eram algumas identificações dadas a estes sujeitos no período. Talvez Augusto possa lhe ajudar a compreendê-las: vá até o ponto de sua trajetória.

**Agora você está pronto para criar uma narrativa que conte a história de Manoel!**

## O COTIDIANO DE ANTONIO

Você sabia que para escrever a história, historiadores fazem análise de documento?

Eles reúnem textos do período que estão estudando e a partir deles fazem interpretações do passado. Esta será a sua tarefa: desvendar as pistas da documentação e criar uma narrativa para contar a história de Antonio. Para isto, siga as etapas abaixo. Quando tiver reunido todas as pistas possíveis, é hora de criar sua narrativa!

Antonio da Costa Peixoto foi um africano que viveu na cidade de Nossa Senhora do Desterro, que hoje é chamada de Florianópolis/SC, na metade do século XIX. Em determinado momento de sua vida, não sabemos afirmar quando, conquistou sua **liberdade**. O que significava esta palavra para um homem que havia atravessado o oceano Atlântico, para viver no Brasil na condição de escravizado e, provavelmente por anos, lutar para ser um homem livre novamente? Vamos descobrir.

### **Primeira Etapa**

Viver em uma sociedade na qual a escravidão era permitida não deveria ser fácil para Antonio e nossos outros personagens. Ele foi um, entre vários outros naquele período, que provavelmente conseguiu comprar sua carta de alforria, pagando uma quantia ao seu senhor ou senhora pela sua liberdade.

Como sabemos que Antonio era um homem liberto? Veja nos trechos abaixo como as autoridades e testemunhas se referem a ele.

*Constando a este juizo de orphãos que em dias da semana próxima passada, fallecera intestado e sem herdeiros, nesta cidade em casa em casa de Duarte Teixeira da Silva o preto Antonio liberto*

Fonte: Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 2.

*Diz o Cirurgião José Ferreira Lisboa, morador nesta cidade, que sendo chamado para medicar o preto liberto Africano de nome Antonio, que se achava doente em Casa de Duarte Teixeira da Silva...*

Fonte: Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 8.

*Diz Manoel José Machado, m<sup>or</sup> em Itacopé Freg<sup>a</sup> de Santo Antonio, que ficando-lhes a dever o finado Ant<sup>o</sup> da Costa Peixoto preto liberto, a quantia de 59#000 dedr<sup>o</sup> de empréstimo.*

Fonte: Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 10.

Se você for até a trajetória de Augusto vai saber um pouco mais sobre as identificações dadas a este sujeito.

Por que era importante para Antonio ter especificado na documentação que era um homem liberto? Redija uma justificativa para explicar este fator.

## Segunda Etapa

Leia os depoimentos de alguns conhecidos de Antonio, chamados pelo Juízo de Órfãos e Ausentes em decorrência do falecimento de nosso personagem, a fim de descobrir mais informações sobre o mesmo.

Frederico Alves Correa, um conhecido de Antonio, afirmou:

*sabia quanto aos bens do falecido que elle hua [uma] vez por outra comprava e vendia café [mas não sabia se] esse café era produzido nas terras do mesmo defunto.*

Fonte: Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 6.

Duarte Teixeira da Silva, cidadão com quem Antonio morava, afirmou que ele possuía os seguintes bens em sua casa:

*uma caixa de madeira sem ferrolho com um par de sapatos de cano de lustro; Vinte e três braços de terras com frente ao Cacupé, na freguesia de Santo Antonio.*

Fonte: Arrecadação dos Bens do preto de nação Antonio liberto, 1862 a 1872, Desterro, Capital da Província de Santa Catarina, fls. 4.

Antes de continuar, você precisa saber de dois fatores importantes:

1. Naquele período, ter sapatos era um indício da condição de liberdade. Já notou em pinturas históricas que mulheres e homens na condição de escravizados estão sempre descalços? Aí está o motivo.
2. Possuir terras também era um sinal de distinção. Geralmente, pessoas na condição de escravizadas não tinham acesso a um imóvel ou terreno.

Qual relação podemos fazer entre os dois depoimentos? Eles nos ajudam a compreender o significado de liberdade para Antonio? Escreva você mesmo um depoimento com suas conclusões.

### Terceira Etapa

Está na hora de saber mais sobre os locais por onde Antonio circulava, talvez isto possa te dar mais pistas sobre as suas experiências. E sobre este conceito, a trajetória de Manoel pode te auxiliar a compreendê-lo.

Era no Bairro da Tronqueira, na Rua do Vigário que Antonio da Costa Peixoto morava. Este era considerado um bairro de pobres, aonde viviam pessoas livres e escravizadas. Em frente à rua da Tronqueira, perpendicular à rua onde Antonio morava, nosso outro personagem, Francisco de Quadros possuía uma morada. Observe o mapa abaixo e imagine o andar de Antonio pelo local.



Fonte: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008, p. 68.

Naquela época, a ilha de Santa Catarina, hoje Florianópolis, era dividida por espaços chamados de Freguesias. Mas as terras que possuía em seu nome, localizavam-se na freguesia de Nossa Senhora das Necessidades e Santo Antonio.

Imagine o cenário da freguesia de Nossa Senhora do Desterro: as ruas eram locais de intensas atividades, nas quais muitos africanos, africanas e afrodescendentes trabalhavam de ganho, na maioria das vezes para acumular uma quantia suficiente para comprar sua liberdade ou simplesmente para sobreviver no contexto escravista da época. Era comum observar africanas e crioulas como quitadeiras vendendo seus produtos ou como lavadeiras, se utilizando dos vários riachos que a geografia da cidade apresentava; sem contar as cozinheiras e domésticas que perambulavam nos mercados, cuidando das crianças, dos seus senhores e senhoras. Os homens, por sua vez, apareciam vendendo e carregando mercadorias pelo cais do

porto, ou exercendo funções relacionadas às atividades marítimas. Você pode descobrir mais sobre o porto de Desterro em um outro ponto deste site.

Já a freguesia de Santo Antonio tinha uma característica mais rural, onde se produziam arroz, farinha, milho, açúcar entre outros produtos de subsistência. Nela também viviam africanos, africanas e afrodescendentes.

A partir dos rastros que seguiu até aqui, você consegue supor qual era o ofício de Antonio? Já pode começar sua narrativa escrevendo como seria um dia de trabalho de nosso personagem.

### **Quarta Etapa**

Para compreender mais sobre a trajetória de Antonio e o significado da liberdade, siga mais algumas pistas da documentação.

Para comprar os 23 braços de terra no Cacupé, Antonio precisou fazer um empréstimo de 59 mil réis com Manoel José Machado, morador da freguesia de Santo Antonio.

Quando adoeceu, Antonio precisou de cuidados médicos. Assim, o cirurgião José Ferreira Lisboa lhe fez várias visitas e medicações. Porém, não conseguiu fazer o pagamento devido a ele antes de falecer.

Duarte Teixeira da Silva, com quem Antonio morava, disse ainda que ele possuía uma dívida com o pedreiro Angelo, pelos serviços prestados; e com Damázia, escrava de Dona Ignacia.

Você já deve ter notado que possivelmente Antonio vivera por bastante tempo em Nossa Senhora do Desterro para construir vínculos de solidariedades e, a partir deles, obter crédito na praça. Aliás, com a trajetória de Francisco você irá descobrir o que são estes vínculos.

**Agora você já tem algumas pistas sobre a trajetória de Antonio. Está pronto para criar uma narrativa que conte sua história!**

### O COTIDIANO DE FRANCISCO

Você sabia que para escrever a história, historiadores fazem análise de documento?

Eles reúnem textos do período que estão estudando e a partir deles fazem interpretações do passado. Esta será a sua tarefa: desvendar as pistas da documentação e criar uma narrativa para contar a história de Francisco de Quadros. Para isto, siga as etapas abaixo. Quando tiver reunido todas as pistas possíveis, é hora de criar sua narrativa!

Francisco de Quadros foi um africano que viveu na cidade de Nossa Senhora do Desterro, que hoje é chamada de Florianópolis/SC, na metade do século XIX. Não sabemos dizer quando ele chegou ao Brasil. Como você deve imaginar, ele teve que reescrever sua história: construir uma família e trabalhar para sobreviver. Assim como outros homens e mulheres vindos da Costa da África, Francisco criou **vínculos de solidariedade** em Desterro, para que pudesse viver melhor.



## Segunda Etapa

O que é uma quitanda? No século XIX era comum encontrar várias ao andar por diferentes cidades do Brasil. É como uma pequena mercearia, mas não com as estruturas que estamos acostumados atualmente, onde podia se comprar diferentes gêneros alimentícios.

Veja na obra de Henry Chamberlain como ele representou este tipo de comércio no Rio de Janeiro.

*Quitandeiras da Lapa (1819-1820), de Henry Chamberlain*



Fonte: CHAA, Centro de História da Arte e Arqueologia – UNICAMP. WARBURG -Banco Comparativo de Imagens. **Henry Chamberlain**. Disponível em: <<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/artistas/view/1470>> . Acesso em 09 jul. 2018.

Agora você já tem uma pista do trabalho de Francisco. Será que era por meio de seu ofício que ele negociava e criava vínculos com várias pessoas?

Sua tarefa agora é fazer um desenho de Francisco em um dia de trabalho. Fique atento aos detalhes: quais roupas ele utilizava e como era a sua postura. Estas foram as roupas encontradas na casa de Francisco quando faleceu: 1 chapéu de pelo, uma sobrecasaca de pano, calças de casimira azul e dois coletes.

*Dica: você pode buscar imagens destas roupas para criar seu desenho.*

### Terceira Etapa

Você notou que Francisco provavelmente mantinha uma rede de relações com homens que tinham condições diferentes das suas? Será que estes vínculos possibilitavam a Francisco viver melhor na cidade de Desterro?

Além destes vínculos, provavelmente Francisco construiu na cidade de Desterro laços afetivos. Sabemos que entre os anos de 1820 e 1843, ele batizou na Igreja Matriz vários africanos e africanas, assim como *crioulos*, filhos de africanos nascidos no Brasil, fossem eles de condição liberta ou escravizada. Localize na pintura de fundo desta página a Igreja da Matriz.

É importante saber que ele era um homem liberto, isto é, em algum momento de sua vida Francisco conquistou sua liberdade. Será que esta era uma prática comum de homens libertos? Talvez você descubra um pouco mais sobre o significado de liberdade na trajetória de Antonio.

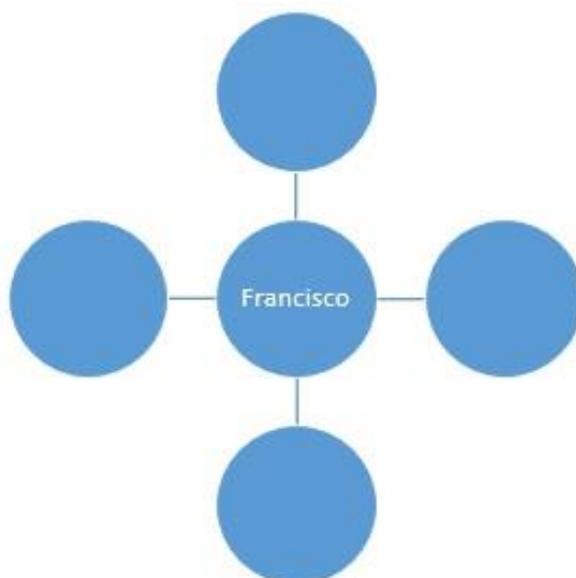
Francisco batizou como padrinho onze pessoas adultas que assim como ele, vieram de algum lugar do continente africano. Os registros de batismo, trazem ainda uma identificação do local de onde tais pessoas vieram (Se você for até a trajetória de Augusto, vai saber um pouco mais sobre estas identificações):

Joanna, Cabinda; Anna, Moçambique; Maria, da Costa; Domingos, da Costa; Pedro, da Costa; José, da Costa; Maria, Moçambique; Catharina, Cabinda; Luis, Congo; Isabel, Moçambique e Domingos, Moçambique.

Fonte: ACMF. Livro de Batismo de Escravos de 1818-1840; Livro de Batismo de Escravos de 1840-1850.

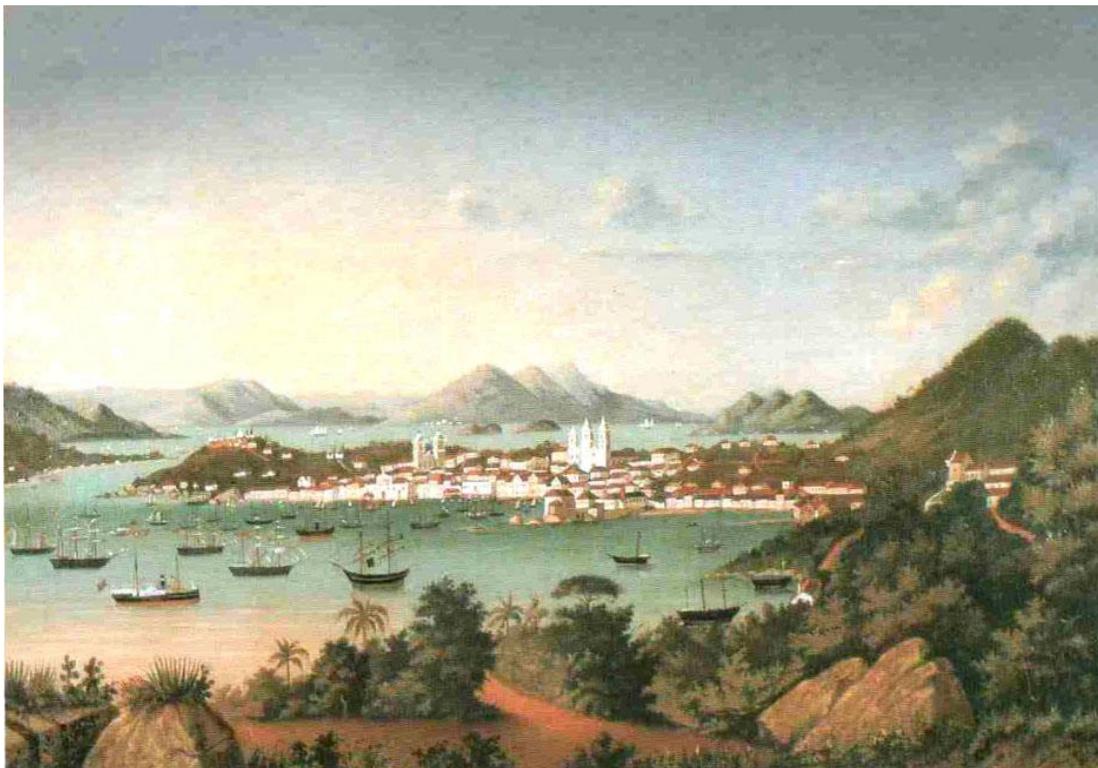
Agora reflita: o que significa para nossa sociedade o batismo? O que será que significava para Francisco? A partir disto, crie um esquema, especificando os vínculos que Francisco construiu no período que viveu em Desterro.

Dúvidas de como criar um esquema? Veja o exemplo abaixo: o nome de Francisco deve estar no centro e ao seu redor aqueles com quem tinha vínculos. Nas linhas, você pode escrever qual era o tipo de vínculo que possuía.



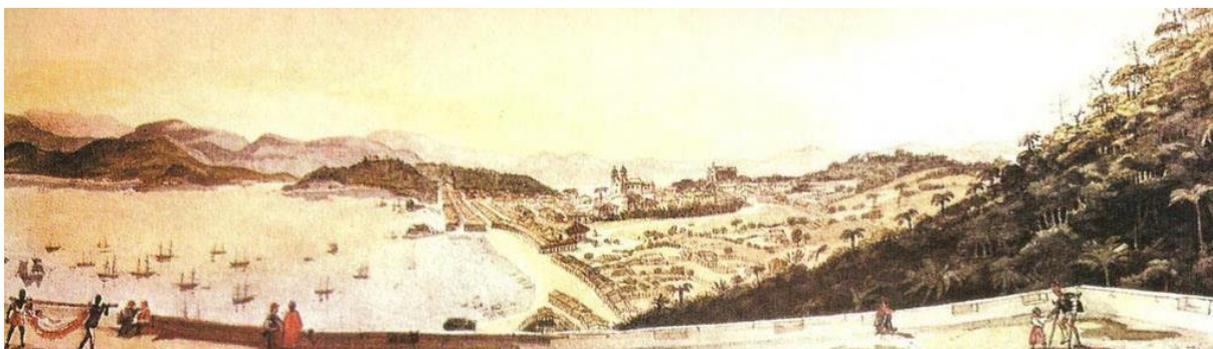


*Vista da antiga cidade de Desterro, 1868. De Joseph Bruggemann.*



Fonte: CORRÊA, Carlos Humberto. **História de Florianópolis – Ilustrada**. Florianópolis: Editora Insular, 2004. p. 201.

*Laguna vista do Hospital, 1827. De Jean- Baptiste Debret*



Fonte: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa. **Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831**. Rio de Janeiro: Editora Capivara, 2013. p. 302.

O porto era um local estratégico para o comércio da Ilha de Santa Catarina, mas também para o abastecimento de embarcações que seguiam viagens para o Sul do território americano. Leia qual a avaliação do Conselho Ultramarino Português no século XVIII da Ilha e de seu porto:

*“He muito celebre e famosa a Ilha de Santa Catharina, por ser a mayor, e a melhor, que há em toda a Costa Sul do Rio de Janeiro, e do Brazil, não só por razão de sua grandeza, que occupa quazi dez legoas de comprimento, e trez de largura, mas pela sua situação, e comodidade, que a fazem apetevida de todas as nações, que navegação aquelles mares, por se achar tão visinha a Terra firme, e com Bahias tão cômodas para abrigo, e cômodo dos navios, que estando ancorados, nos seus portos, estão livres dos insultos das tormentas e tempestades. Alem de todas estas comodidades, achão nella os navegantes abundancia de excelentes madeiras para*

*consertarem as suas embarcações, como também o refresco de agoa admiravel para fazerem aguadas, muita abundancia de peixe, e outras fructas da terra: por estas grandes conveniências he muy freqüentada dos navegantes, que cruzão o Mar do Sul, que todos fazem escala nessa Ilha, para esperarem monção para passarem da América a Europa, e da América ao Mar do Sul das Índias de Espanha, e já nos seus portos (onde sempre estão navios) invernarão muitas armadas. Poderão-se as conveniências de se povoar esta Ilha. Fortificando-se esta Ilha, será logo brevemente povoada em forma, como também a terra firme, que fica na sua vizinhança, por haver assim na terra, como na Ilha comodidades para se fazerem grandes fazendas com gados, engenhos de farinha e assucar.”*

Fonte: SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro**: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. p. 233

Além do comércio, era por este local que chegavam africanos e afrodescendentes de outras províncias para trabalhar como escravizados em Desterro. Muitos destes passavam a trabalhar no porto uma vez instalados na região, abastecendo os navios que por ali passavam para seguir viagem.

O pintor francês Jean-Baptiste Debret retratou a movimentação no porto do Rio de Janeiro, no período em que lá viveu. Observe as pinturas abaixo e reflita: quem aparece trabalhando no porto? Que tipo de trabalhos eram realizados?

*Uma tarde na praça do Palácio, 1826. De Jean-Baptiste Debret*



Fonte: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa. **Debret e o Brasil**: obra completa, 1816-1831. Rio de Janeiro: Editora Capivara, 2013. p. 173.

*Angu da Quitandeira*, 1826. De Jean-Baptiste Debret



Fonte: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa. **Debret e o Brasil**: obra completa, 1816-1831. Rio de Janeiro: Editora Capivara, 2013. p. 197.

*Desembarque de Telhas*, 1823. De Jean-Baptiste Debret



Fonte: BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa. **Debret e o Brasil**: obra completa, 1816-1831. Rio de Janeiro: Editora Capivara, 2013. p. 218.

É possível que o porto de Desterro também tivesse alguma movimentação parecida. Consegue imaginar Augusto, Francisco, Antonio e Manoel andando pelo local contando suas histórias? Crie um diálogo entre eles, apontando quais seriam suas possíveis impressões do lugar ou até mesmo sobre seu cotidiano.

Assim, o Porto era a conexão de Desterro com o mundo atlântico: por ali chegavam e saíam pessoas de diferentes origens, costumes e culturas. Talvez fosse naquele cenário, que os recém-chegados africanos comessem a construir vínculos de solidariedade entre si e criar estratégias para melhor viver em uma sociedade escravista.

Estas pistas sobre o Porto de Desterro podem te auxiliar a construir sua narrativa, dando mais significado às histórias de seus protagonistas.

## APÊNDICE B – PÁGINA ORIENTAÇÕES E REFERÊNCIAS DO SITE *NARRATIVAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA*

### **Cara professora/professor**

Este site surgiu da minha dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História. Augusto, Francisco de Quadros, Manoel Luis Leal e Antonio da Costa Peixoto, os personagens desta história, inspiraram o trabalho e a minha atuação em sala de aula.

Aspiro com ele, contribuir para superar a perspectiva de uma abordagem no ensino de História na qual as populações de origem africana são estudadas apenas em contextos escravistas e reduzidas à imagem do escravo. Pressupõe-se nesta abordagem que a categoria jurídica de escravo por si só referenciava e caracterizava a vida dos sujeitos de origem africana colocados nesta condição. Por outro lado, o que buscamos evidenciar com este trabalho é o dever de apresentar estes sujeitos aos estudantes como indivíduos plurais, que possuíam família, aspirações, choravam, riam, ressignificavam suas práticas e reconstruíram suas vidas na Diáspora.

Quando trabalhamos os mais variados conteúdos históricos com os alunos, geralmente os abordamos no coletivo ou a partir de acontecimentos, sem nomearmos os sujeitos que dele fizeram parte. A produção de narrativas a partir de trajetórias, neste sentido, pode contribuir para trabalhar no ensino de história o passado como um universo de experiências possíveis, não somente fatos e datas. Nomear os sujeitos significa reconhecer sua agência na história, retirando-os assim da invisibilidade.

Desta forma, a proposta do site é abordar o cotidiano destes quatro sujeitos, a partir da investigação e pesquisa histórica em documentos da época, mapas e pinturas que relacionados constroem narrativas.

Para cada ponto de navegação presente na página inicial do site, Augusto vai ao encontro de outro personagem: Francisco, Manoel, Antonio ou o Porto de Desterro. Ao clicar nestes pontos, o usuário irá se deparar com uma introdução da proposta didática. Se quiser avançar por este caminho, há uma indicação para descobrir mais sobre o seu cotidiano do no botão Leia Mais.

A página que se abrirá em seguida, contém um desenho do respectivo personagem e uma sequência em etapas de análise e investigação de diversos tipos de documentos para que o estudante descubra o significado de determinado conceito e construa uma narrativa verossímil para a sua trajetória. Com cada personagem, a aluna ou aluno será instigado a refletir sobre um conceito importante para o estudo do tema geral africanos na diáspora. De um tema global, com

o estudo de conceitos de segunda ordem, passamos para a pesquisa de uma temática local, a partir do cotidiano específico de sujeitos que viviam em uma ilha no sul do Brasil em meados do século XIX.

Para este estudo, alguns conceitos importantes podem ser trabalhados e discutidos em sala de aula antes, durante ou depois da investigação dos estudantes no site. Ele se caracteriza como um instrumento didático, sendo a professora ou professor indispensável para problematizar, questionar e fazer-los enxergar além do que já está posto. É nosso papel atuarmos como mediadores neste processo de construção do conhecimento histórico.

O primeiro é o conceito de **Diáspora**. Nos dicionários, esta palavra tem o significado de um deslocamento espacial de determinado povo, geralmente forçado, devido às hostilidades ou preconceito sofridos no seu local de origem. Mas para compreendermos a experiência de africanos e africanas na Diáspora, é preciso ir além: corresponde não só a um movimento territorial, mas também de transformação cultural, como afirma o sociólogo Stuart Hall (2003).

O que queremos dizer com isto? O movimento diaspórico traz para estes sujeitos modificações dos seus modos de ser, pensar e viver. Eles ainda possuem práticas e costumes do seu local de origem, mas os ressignificam dependendo do espaço onde se encontram depois do deslocamento.

Algo que se transforma por meio do movimento diaspórico é a **identidade**. Com a trajetória de Augusto, um dos protagonistas do site, temos o intuito de discutir este conceito. A identidade é a forma como nos denominamos e aos outros. Pode se relacionar com características físicas e/ou psicológicas. Na diáspora, os **processos de identificação** se tornam plurais e múltiplos. Este é um processo constante de transformação e reconhecimento da diferença que um sujeito carrega em relação ao outro, explica Stuart Hall (2000).

Desta forma, Augusto é identificado na documentação como *Africano, preto, de nação*. Ao abordarmos as diferentes identificações de sujeitos, precisamos ter em mente que, por um lado, tais nomenclaturas foram denominadas a partir de práticas discursivas compartilhadas por outrem; e por outro, que Augusto, Manoel, Antonio e Francisco deram novos significados às mesmas por meio de um processo de subjetivação (HALL, 2000)

O termo *africano*, é um conceito moderno, construído para se referir a uma imensa variedade de povos do continente africano e aqueles que foram levados pelo tráfico para outros espaços geográficos. É, portanto, uma categoria genérica muito utilizada no século XIX para se referir a estes sujeitos, como explica a professora Claudia Mortari (2007).

O termo *nação*, que muitas vezes acompanha a categoria *africano* pode se referir a portos de embarque, regiões de procedência ou até uma identificação dada pelos traficantes, de

acordo com semelhanças físicas e/ou culturais atribuídas a sujeitos escravizados (MORTARI, 2007).

Já o termo *preto* implica em uma identificação social hierarquizante para nossos personagens, nos quais origem e condição jurídica estão interligadas. A cor preta geralmente correspondia à condição de escravizado ou liberto. No entanto, é possível que remetesse à procedência dos sujeitos no caso específico de africanos ou africanas.

Como você deve ter notado as palavras *escravizado* ou *liberto/livre* também se constituem como identidades atribuídas a Augusto, Francisco, Antonio e Manoel. O uso do termo escravizado é uma escolha nossa, não provém da documentação. Com ele, descartamos o uso da palavra escravo, que reduz as experiências de tais sujeitos à escravidão ou mais pontualmente, a uma coisificação, característica de uma visão jurídica como propriedade ou bem. Assim, nossos personagens se encontraram em algum momento de suas vidas na *condição de escravizados*, contra sua própria vontade. Eram pessoas, compostas por culturas plurais, que agiam, viviam e estavam no mundo, fazendo escolhas no âmbito do que era possível.

Não sabemos como, mas a documentação evidencia que Francisco, Antonio e Manoel, ao falecerem, já eram homens libertos; ao passo que Augusto era livre. O conceito de **liberdade** é problematizado a partir da trajetória de Antonio. No século XIX, para africanos, africanas ou afrodescendentes a liberdade poderia significar práticas ou costumes os quais eles teriam acesso somente na condição de liberto ou livre.

A liberdade se constituía como um horizonte de expectativa dos sujeitos escravizados. Na maioria das vezes, o caminho para alcançá-la era longo e quando a conquistavam, ainda eram condicionados a fazer determinados trabalhos para o então ex-senhor ou ex-senhora por determinado tempo. No entanto, como aponta o historiador Sidney Chalhoub (2011), a liberdade proporcionava o viver sobre si e ser dono de si próprio, isto é, deixar de ser propriedade de alguém. Em certa medida, isto significava viver do modo como escolhessem, ainda que sofressem as violências impostas àqueles que carregavam a insígnia da cor; porém com maior mobilidade e autonomia que aqueles na condição de escravizados.

O termo *livre* atribuído a Augusto na documentação apresenta uma peculiaridade diferente do termo *liberto*. Tal categoria foi criada no início do século XIX por convenções internacionais designadas para abolir o tráfico atlântico. Eram considerados africanos e africanas livres todos aqueles homens e mulheres vindos da Costa da África em navios que fossem capturados e condenados por tráfico ilegal. Mesmo livres da escravidão, estes sujeitos deveriam ficar sob custódia do governo por um período. Este é o caso de Augusto. O termo liberto, por outro lado, significa que em algum momento de suas trajetórias, Antonio, Francisco

e Manoel provavelmente alcançaram sua liberdade comprando-a de seus senhores, por meio da carta de alforria.

Eram muitas as experiências destes quatro homens na cidade de Desterro. **Experiência** é o conceito abordado na trajetória de Manoel. O historiador Edward Thompson (1981) a define como um arcabouço de práticas e vivências que dão significado ao modo de ser, pensar e viver de um sujeito. Em outras palavras, são as experiências que nos fazem ser quem somos. Aliás, esta é uma categoria de investigação histórica, pois analisar as práticas cotidianas, os costumes, comportamentos, valores e conflitos de um sujeito, nos permite traçar sua trajetória e agência na história.

Parte da experiência de nossos sujeitos surge a partir dos **vínculos de solidariedade** que os mesmos construíram na diáspora. O caso de Francisco é representativo deste fator. Com este conceito, é possível apreendermos as redes de relações pessoais que instituíam para melhor viver naquele contexto.

Estes vínculos, conforme aponta a professora Claudia Mortari (2007), podem ser tanto horizontais quanto verticais. Horizontais quando estabelecidos entre pessoas da mesma condição jurídica (livres, libertos ou escravizados) e verticais entre aqueles de diferentes condições e origem. Muitas destas relações podemos compreender como táticas ou negociações, pois se davam entre as relações de poder já pré-estabelecidas, de forma a se esquivar dos obstáculos que uma sociedade escravista lhes impunha naquele período, possivelmente para obter mais autonomia ou liberdade.

Por outro lado, as redes de relações também poderiam ter como objetivo a construção de uma família ou comunidade na diáspora: os vínculos parentais entre africanos, africanas e afrodescendentes de diferentes categorias jurídicas, compreendem relações de consanguinidade, de compadrio e de pertencimento (quando os sujeitos se reconhecem como parceiros ou parentes mesmo sem ter relações de consanguinidade). Francisco foi padrinho de vários africanos e africanas que recém chegavam na cidade de Desterro. Augusto morava com mais cinco companheiros que, assim como ele, vieram da Costa da África.

Para além das propostas didáticas presentes no site, os próprios personagens, a rede pela qual estão conectados e as imagens podem ser utilizadas pelo professor como forma de investigação ou problematização. Augusto, Francisco, Manoel e Antonio foram desenhados de acordo com o que a documentação nos deixou de pistas acerca deles.

Suas vestes estão arroladas nos autos de arrecadação de bens ou inventário, sendo que, em sua maioria, inclusive as cores de cada uma são apontadas. Os objetos que acompanham Augusto (o banquinho) e Manoel (violão e a imagem de Nossa Senhora), são destacados nos

documentos e tem relação com suas experiências. A partir deles, podemos imaginar inúmeras possibilidades para seus usos, para além das relatadas nas fontes e abordadas no segundo capítulo.

A professora ou professor poderá instigar alunas e alunos a perceber de forma mais atenta os detalhes. As marcas que Augusto traz no rosto, que segundo a documentação se referiam ao seu local de procedência. A maneira como seus corpos e posturas estão representados, que se relacionam aos seus ofícios ou trabalhos realizados na cidade de Desterro. Para Antonio, especificamente, as marcas do tempo em seu rosto, pelo fato de já ter alcançado certa idade.

A comparação entre as vestes dos diferentes personagens também se configura como uma atividade de análise: quais espaços cada um destes homens ocupava naquele território e como este fator pode ser evidenciado pelas roupas que possuíam.

A aquarela que se tornou plano de fundo do site representa a cidade de Nossa Senhora do Desterro, espaço no qual nossos personagens viviam, de autoria de Jean-Baptiste Debret, datada de 1827. Ela própria também pode ser objeto de análise: o que mais se destaca na obra? Que estruturas são possíveis de identificar e qual sua relevância para o contexto em estudo? As atividades presentes nos pontos de navegação dos personagens, em alguns momentos, propõem ao estudante fazer esta leitura.

Além de trechos dos documentos escritos referentes aos nossos personagens, propomos também a comparação e análise de pinturas e gravuras do período. Este é um dos momentos em que o professor ou professora pode entrar em cena: discutir com alunos e alunas que estas imagens não representam verdades absolutas. Mas são representações de sujeitos e espaços a partir do olhar do outro, um ponto de vista sobre a realidade (GINZBURG, 2002). É provável que o pintor trouxe à tela aquelas características e fatores que considerou mais interessantes. Ainda assim, os indícios destes documentos nos permitem traçar vivências ou aspectos de visão de mundo de determinado sujeito ou sociedade. Para isto, é necessário um olhar atento e uma leitura nas entrelinhas (BENJAMIN, 1994).

Em nenhuma etapa o estudante encontrará o significado literal dos conceitos como abordado acima. Se o objetivo da proposta é que ele mesmo construa conhecimento histórico a partir do estudo de uma trajetória, o necessário é que ele encontre ferramentas e subsídios para chegar a uma conclusão. **Para isto, professora ou professor, o seu papel como mediador é fundamental.**

Assim, cara professora ou professor, a temática abordada por este site apresenta algumas possibilidades de atividades de ensino para a investigação de um passado no qual africanos

foram os agentes de suas histórias. Aqui, elencamos alguns conceitos e categorias a serem trabalhados. Tenho certeza de que com o seu estudo sobre o tema, em suas aulas surgirão outras possibilidades e estratégias de ensino.

**Sugestões de leitura:**

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008. Disponível [aqui](#).

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; RASCHE, Karla Leandro (orgs.). **Formação de professores**: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

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

DEBORTOLI, Gabrielli. **Fios que tecem as tramas de vidas em diáspora**: fragmentos das trajetórias de Ritta Pires, Joaquim Venâncio e outros sujeitos de origem africana na Ilha de Santa Catarina (1815-1867). 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível [aqui](#).

FELTRIN, Fábio; MORTARI, Claudia (orgs.). **Estudos Africanos**: questões e perspectivas. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS. 2016. Disponível [aqui](#).

FREITAS, Iohana Brito. **Cores e olhares no Brasil Oitocentista**: os tipos de negros de Rugendas e Debret. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Fluminense. 2009. Disponível [aqui](#).

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora. In.: SOVIK, Liv (orga.). **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 25 – 50.

LIMA, Henrique Espada. Da escravidão à liberdade na Ilha de Santa Catarina. In: MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseanne Zimmermann. (Org.). **Uma história diversa**: Africanos e afro-descendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013, v. 1, p. 195-221.

MAMIGONIAN, Beatriz. **Africanos livres**: A abolição do tráfico de escravos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MORTARI, Claudia. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil**: criando vínculos parentais e reinventando identidades. Desterro, 1788/1850. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível [aqui](#).

ROVARIS, Carolina Corbellini. **Práticas de Liberdade na Diáspora: Rastros de experiências dos africanos de nação Augusto, Manoel, Antônio e Francisco em Desterro/SC (1818-1879).** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível [aqui](#).

SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis.** Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível [aqui](#).

SANTOS, Carina Santiago. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Guia para os professores.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. 2016. Disponível [aqui](#).

SLENES, Robert. **Na senzala, uma flor – Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

*Sites relacionados para pesquisa e atividades em sala de aula*

Aya – Laboratório de Estudos pós-coloniais e decoloniais: <https://ayalaboratorio.com/>

Detetives do Passado: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>

História em Linguagens: <http://histlingue.wixsite.com/histlingue>

Provocações Crônicas: <http://www.provocacoes-cronicas.pro.br/>