

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

TAMELUSA CECCATO DO AMARAL

**MEMÓRIAS DE UMA ILHA AFRO:
representatividade e ensino de história nos anos iniciais
do Ensino Fundamental**

FLORIANÓPOLIS
2017

TAMELUSA CECCATO DO AMARAL

**MEMÓRIAS DE UMA ILHA AFRO:
representatividade e ensino de história nos anos iniciais
do Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Mortari

FLORIANÓPOLIS
2017

TAMELUSA CECCATO DO AMARAL

**MEMÓRIAS DE UMA ILHA AFRO:
representatividade e ensino de história nos anos iniciais
do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Banca Examinadora:

Orientadora: _____
Prof.^a Dra. Cláudia Mortari
Profhistória/UDESC

Membros: _____
Prof^o Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Profhistória/UDESC

Prof.^a Dra. Mônica Martins da Silva
Profhistória/UFSC

Suplente: _____
Prof.^a Dra. Luisa Tombini Wittmann
Profhistória/UDESC

Florianópolis, Fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Terminar uma etapa como esta implica em reconhecer que não cheguei aqui sozinha. Muitas e muitos contribuíram para minha chegada ao final, me motivando e se colocando a disposição para me ajudar das maneiras mais variadas possíveis.

Em primeiro lugar, agradeço a minha rede de solidariedade, que possibilitou que em muitos dias e noites eu pudesse me dedicar a este projeto de vida. Dona Iana e Dona Elza, as avós. Regiane, a tia. Joseane, minha amiga querida, a madrinha. Thais, minha filha amada, a irmã. Rafael, meu grande amor, o pai. Vocês foram fundamentais.

Às amigas e amigos da Diretoria de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela parceria nestes últimos quatro anos em que trabalhamos lado a lado.

Aos colegas, e porque não dizer amigas e amigos do ProfHistória, da UDESC e UFSC, foi maravilhoso este tempo que passamos juntos. Dividimos o aprendizado, as angústias, as risadas e principalmente, a torcida uns pelos outros.

Aos docentes do Programa em Florianópolis, da UDESC e UFSC, meus sinceros agradecimentos pelas indicações de leitura, pelos debates, e até mesmo pelos puxões de orelha.

À minha orientadora, Professora Claudia Mortari, um agradecimento especial pela acolhida mesmo depois dos meus sumiços. Sua leitura cuidadosa e as suas “provocações” foram muito importantes para a conclusão do trabalho.

À Fundação CAPES, agradeço o apoio dispensado através da bolsa de estudos disponibilizada em todo o curso de mestrado.

Ao NEAB, e às parcerias de longa e curta duração com bolsistas, pesquisadores associados, professores, nessa caminhada que já dura mais de 15 anos. Especialmente, agradeço imensamente ao Professor Paulino de Jesus Francisco Cardoso, pelo estímulo em continuar a caminhada acadêmica, e por me mobilizar a acreditar em mim.

Não posso encerrar estes agradecimentos sem lembrar das e dos estudantes que tive a honra de conhecer pelos caminhos da docência. Não é exagero dizer que aprendi mais do que ensinei.

Enfim, a todas e todos que trilharam este caminho ao meu lado,

Gratidão!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta para o ensino de história afro-brasileira visando a Educação para as Relações Étnico Raciais nos anos iniciais. Desenvolvida a partir da análise de livros didáticos e documentos orientadores no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, esta dissertação aborda algumas questões pertinentes ao ensino de história nos anos iniciais, como o uso de fontes e a importância da história local nesta etapa de ensino. Na análise de livros didáticos, observamos que a representação das populações de origem africana, seja em livros de História distribuídos para todo o país, seja no livro de História Regional, ainda não extrapola a abordagem acerca das experiências destas populações no período da escravidão. Neste sentido, se fez necessária a pesquisa de fontes e produções acadêmicas que pudessem se constituir em referência para elaboração de uma narrativa histórica que aponte formas de viver e estar no mundo em diversos períodos da história de Florianópolis, visando possibilitar o acesso ao conhecimento sob uma perspectiva que aborde as populações de origem africana como sujeitos e agentes da história. Assim, este trabalho foi concebido de forma a reunir em um repositório virtual (<https://afromemorias.wixsite.com/apesquisadefrancisco>) alguns vestígios da memória destas populações. O site se apresenta em três partes. A primeira, constituída por um livro intitulado A Pesquisa de Francisco, é destinado a estudantes de quarto e quinto ano e tem o intuito de apresentar aos estudantes personagens que viveram em Desterro/Florianópolis, nos séculos XIX e XX. A segunda, apresenta um acervo de fontes variadas, que dizem respeito tanto às/os personagens, quanto ao contexto e às transformações que ocorreram na cidade no século XIX e XX. A terceira, apresenta em uma área para professores, pequenos textos e indicação de leituras que se destinam a ampliar as discussões apresentadas. Pautado na trajetória de seis personagens que viveram em Desterro/Florianópolis entre os séculos XIX e XX, a intenção deste trabalho é possibilitar uma visão mais ampla da presença de africanos e afrodescendentes em diferentes temporalidades, evidenciando aspectos de suas vidas e sua relação com a história da cidade.

Palavras-chave: Ensino de História nos Anos Iniciais; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Memória; Representatividade

ABSTRACT

This work aims to present a proposal to the Afro-Brazilian history education aiming at education for Ethnic Racial relations in the initial years. Developed from the analysis of textbooks and guiding documents within the municipal de ensino de Florianópolis, this dissertation addresses some issues relevant to teaching history in the initial years, as the use of sources and the importance of local history in this step. In textbook analysis, we note that the representation of people of African origin, in the history books distributed throughout the country, whether in regional history book hasn't extrapolates the approach about the experiences of these populations in the period of slavery. In this sense, it is necessary to search for sources and academic productions could be in reference to elaboration of a historical narrative that point ways of living and being in the world in different periods of history of Florianópolis, in order to enable access to knowledge under a perspective that cover the populations of African origin as subjects and agents of history. Thus, this study was designed to gather in a virtual store (<https://afromemorias.wixsite.com/apesquisadefrancisco>) some traces of memory of these populations. The site is presented in three parts. The first, consisting of a book titled the search of Francisco, is intended for the students of fourth and fifth year and is intended to introduce students to characters who lived in Desterro/Florianópolis, in the 19th and 20th centuries. The second presents a collection of varied sources, which relate both to the characters, as the context and the transformations that have occurred in the city in the 19th and 20th century. The third, features in an area for teachers, short texts and readings that are intended to expand the discussions. Based on the trajectory of six characters who lived in Desterro/Florianópolis, between the 19th and 20th centuries, the intention of this paper is to provide a broader view of the presence of Africans and people of African descent in different temporalities, highlighting aspects of their lives and your relationship with the history of the city.

Keywords: history teaching in early years; Education for ethnic-racial relations; Memory; Representativeness

LISTA DE ABREVIATURAS

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Sumário

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – O ensino de História nos Anos Iniciais	15
1.1 – A constituição da história como disciplina escolar: breve retrospectiva	15
1.2 – O Ensino de História nos Anos Iniciais	18
CAPÍTULO II – A Educação para as Relações Étnico-Raciais: alguns apontamentos	27
2.2 - A ERER nos documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis	32
2.1 – Materiais didáticos a serviço da colonialidade.....	40
2.3 - Pensamento de fronteira e o Giro Decolonial para decolonizar o conhecimento escolar	46
CAPÍTULO III – Outras memórias da cidade	49
3. 1 - Afro Memórias na Ilha.....	53
Rita Pires e Francisco de Quadros.....	54
Ildefonso Juvenal e Antonieta de Barros	59
Gentil Camilo do Nascimento e Valda Costa	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	72
ANEXO I - Marcos normativos da Prefeitura Municipal de Florianópolis	77
ANEXO II - Fontes disponibilizadas no site.....	82

INTRODUÇÃO

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro." Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa.

(Chimamanda Adichie)

O trecho extraído da palestra conferida¹ pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie traz uma reflexão fundamental para pensarmos a diversidade de experiências que compõem a história de um lugar. É a partir desta reflexão que este trabalho se inscreve, ao apresentar uma proposta para o ensino de história afro-brasileira visando a Educação para as Relações Étnico Raciais nos anos iniciais. A partir da análise de documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis e de livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD², observamos a necessidade de propor um material didático que viesse a se colocar como alternativa para o ensino de história afro-brasileira nos anos iniciais, dada algumas limitações observadas nos livros distribuídos pelo referido programa que foram analisados.

Reposicionando a reflexão de Adichie para o contexto da escola, pode-se questionar em que medida a história que é difundida pelos mais diversos recursos didáticos a disposição do(a) professor(a) está condicionada a um olhar que Adichie intitula de "história única". A palestra, amplamente divulgada e convidativa para a reflexão visando balançar os alicerces já tão consolidados sobre a história de alguns grupos, servirá aqui para realinhar o olhar lançado na construção desta proposta.

¹ADICHIE, Chimamanda. Os perigos de uma história única. Transcrição disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br

² A rede municipal de ensino é beneficiada pelo PNLD. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD é o programa mais antigo do Ministério da Educação, executado em ciclos trienais alternados (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), o PNLD distribui livros didáticos para os estudantes das escolas públicas de todo o Brasil. Os livros são escolhidos pelas escolas, desde que sejam obras aprovadas pela avaliação pedagógica. Os títulos aprovados compõem o Guia do Livro Didático, publicado para subsidiar a escolha. Para saber mais sobre o histórico do Programa, ver: www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico

Meu objeto de investigação foi se constituindo, a partir de minha trajetória como pesquisadora, dentro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB da UDESC, e como professora na Prefeitura Municipal de Florianópolis - PMF. Minha atuação como bolsista na graduação, e como pesquisadora associada nos anos seguintes, marcou um compromisso em minha prática que acaba por reverberar em meus interesses de pesquisa. Na prefeitura, atuando desde 2008 como professora, tive a oportunidade de trabalhar com diferentes níveis e modalidades de ensino. Atuei na Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais do Ensino Fundamental, e também tive uma breve passagem nos anos iniciais.

Esta diversidade de experiências garantiu um olhar mais ampliado acerca dos sujeitos atendidos pela rede municipal de educação de Florianópolis, e também um entendimento mais abrangente sobre a Educação Básica.

Da mesma forma, a atuação na formação de professoras/es da rede, especialmente dos anos iniciais, levantou alguns questionamentos acerca da formação inicial e continuada, bem como do material didático disponível como recurso para o ensino de História para este público específico.

Alie-se ainda a essa discussão o questionamento sobre como os(as) professores(as) tem efetivamente realizado a implementação³ da lei 10639/03⁴. Sabemos que o compromisso da História com as disposições da lei, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER, lançadas no ano seguinte (2004), é tanto inquestionável⁵ quanto difícil de se consolidar.

Importante considerar que os debates em torno da Lei e sua aplicação nas escolas perpassam algumas perguntas que também estão no horizonte de pensamento para a efetivação desta pesquisa: Para os currículos prescritos, em que parte as abordagens acerca da história e a cultura africana e afro-brasileira

³ A esse respeito, ver FERNANDES, Renata Batista Garcia. No Movimento do Currículo, a diversidade étnicorracial em escolas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2011). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2011

⁴ A Lei 10.639/03 alterou a LDB, lei 9394/96, incluindo no currículo das redes de ensino de todo o país os conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Em 2008, houve uma nova alteração da LDB, com a lei 11945/08, que incluiu também história indígena como conteúdo obrigatório nos currículos. Para fins deste estudo, usaremos como referência a lei 10639/03.

⁵ Essa assertiva se pauta tanto no texto da Lei 10639/03, que mobiliza os componentes curriculares História, Arte e Literatura para tratar dos conteúdos de História e cultura africana e afro-brasileiras, como nas discussões dos últimos 30 anos no campo do Ensino de História, as quais nos reportamos na primeira parte do capítulo I

apareceriam? Seria o caso de suprimir alguns conteúdos para poder inserir outros? Ou ainda de enxertar aqui e ali alguns apêndices que dessem conta do que propõe a legislação (10.639/2003 e as DCNERER, 2004)? Em que ano escolar introduzir a temática? Quem deve trabalhar os conteúdos com os estudantes, apenas o licenciado em História? E, principalmente: Como a escola e a comunidade escolar como um todo, manifesta e se coloca diante do racismo estrutural que afeta a sociedade da qual ela faz parte?

Sabendo que o foco do projeto estaria circunscrito às diretrizes que sucederam a lei, restava definir, dentro de um universo de possibilidades, qual seria o objeto desta reflexão. Antes de mais nada, buscava-se uma discussão que pudesse ser transversalizada por todo o ensino fundamental, mas que tivesse foco na ação dos docentes dos anos iniciais nos conteúdos de história. O problema colocado por esta pesquisa consiste em responder a seguinte questão: Que memórias possibilitam a construção de outras narrativas acerca da história das populações de origem africana na diáspora, na ilha de SC nos séculos XIX e XX?

Partindo da História Local como estratégia didática, refina-se ainda mais a questão acima apresentada: Como o ensino de História pode contribuir para o reconhecimento de identidades/identificações invisibilizadas e subalternizadas. por uma identidade oficializada? Dito de outra forma, a intenção aqui é deslocar/questionar a ideia de açorianidade como hegemônica tão bem consolidada pela memória e na historiografia oficial acerca da cidade⁶.

Neste sentido, esta proposta é permeada pelos desafios de produção de material didático, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistoria, considerando que não basta introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para a superação do eurocentrismo nas abordagens históricas. Para superar a dicotomização entre a história africana e a história europeia, bem como a idealização ou a contraposição entre uma e outra, faz-se necessário

⁶ Nos referimos aqui ao mito da açorianidade construído ao longo do século XX e que tem seu marco principal no Primeiro Congresso Catarinense de História Catarinense. Com o fim da segunda Guerra Mundial, as lites de origem germânica, responsáveis em grande parte pela remodelação da cidade na primeira metade do século XX, deixam de ser espelho identitário para a cidade, dando lugar ao que hoje conhecemos como a figura do *manezinho*. Nesse processo, populações de origem africana da cidade foram continuamente invisibilizadas. Ver: FLORES, Maria Bernadete Ramos Flores, **Teatros da Vida Cenários da História**. A farra do boi e outras festas na Ilha de Santa Catarina. São Paulo, PUC/SP, 1991. Tese (Doutorado em História); CARDOSO, Paulino de Jesus F. Nem tudo era açoriano. Texto apresentado ao Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 2002

abandonar os referenciais que sempre deram suporte às nossas análises e partir de uma perspectiva que não encare as culturas como estáticas, intactas, cristalizadas no tempo⁷.

O desafio que se coloca então está em articular uma reflexão acerca de como a história contada nas escolas ainda prioriza um olhar colonial⁸, e sobre a necessidade de repensar esse contar no sentido de romper com uma perspectiva eurocêntrica. Para isso se parte do princípio que, para além do que é produzido academicamente, no espaço escolar existem possibilidades de exercitar o pensamento histórico a partir da valorização e visibilização de outras memórias. Deseja-se possibilitar que os estudantes possam criar estas outras narrativas⁹, pensando a história em uma perspectiva decolonial¹⁰ considerando que a escola é um espaço em que há uma dialética entre a transmissão e a construção do conhecimento.

A ideia parte do princípio, de acordo com Antonacci, que a colonialidade provocou a expropriação e a exclusão, a invisibilidade e a renegação de histórias locais e experiências nas Áfricas e Américas. No entanto, no que se refere a produção de saberes de africanos nas Áfricas e seus descendentes na diáspora, na contramão dos cânones ocidentais as narrativas e as estéticas, as dinâmicas de expressão e reconhecimento de histórias, de lutas e de memórias destes grupos subalternizados estão a desalojar conhecimentos continentais engessados e fechados em si mesmos (2013, p. 248).

Esta proposta de dissertação foi pensada a partir de duas ações específicas.

Em relação a primeira, empreendeu-se a análise dos documentos que tratam do currículo na rede municipal de Florianópolis, bem como dos livros didáticos mais utilizados para os anos iniciais. O objetivo foi identificar/apontar as características do material produzido, principalmente no que se refere a perspectiva que tangencia os conteúdos acerca das populações de origem africana. Com base nesta reflexão, se

⁷ Nas determinações normativas que orientam acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o texto das DCNERER diz: “É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL/MEC, 2004:17)

⁸ Por olhar colonial entende-se o tratamento de conteúdos a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Nos termos do que se propõe neste estudo, o ensino de história da cidade de Florianópolis dando grande ênfase à colonização açoriana em detrimento de outros grupos étnicos, especialmente os de origem africana.

⁹ Aqui pensadas como exercício da interpretação histórica sobre o passado

¹⁰ A perspectiva decolonial aqui aludida desloca o eixo do pensamento acerca do passado,

estruturou a segunda ação que consiste na proposta de produção de material didático (produto) pautada na perspectiva da decolonialidade.

Para a produção deste material, se fez necessária a pesquisa de fontes e produções acadêmicas que pudessem se constituir em referência para elaboração de uma narrativa histórica que aponte formas de viver e estar no mundo em diversos períodos da história de Florianópolis, visando possibilitar o acesso ao conhecimento sob uma perspectiva que aborde as populações de origem africana como sujeitos e agentes da história. Assim, este trabalho foi concebido de forma a reunir em um repositório virtual (<https://afromemorias.wixsite.com/apesquisadefrancisco>) alguns vestígios da memória destas populações.

Ambas as ações estão ancoradas numa reflexão a partir da epistemologia proposta pelo Grupo Modernidade/Colonialidade. Este, constituído no fim dos anos 1990 por intelectuais latino-americanos, se configura como um coletivo interdisciplinar de pesquisadores situados em diversas universidades das Américas, que elaboraram uma vasta produção que pode ser reunida sob a ampla categoria de Estudos Decoloniais.

O texto está dividido em três capítulos. No primeiro, apresenta-se uma breve retrospectiva acerca do Ensino de História no Brasil, apoiada nas análises de Circe Bittencourt (1993, 2007), com o intuito de situar o leitor não familiarizado com esta discussão. Em seguida, trata-se das especificidades do ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, abordando principalmente os desafios que tem sido tema para pesquisadores do campo de ensino de História, Elza Nadai (1989) e Marlene Cainelli (2008). Em seguida, trago considerações sobre o papel deste componente curricular num contexto em que a leitura e a escrita tem supremacia sobre qualquer outro processo de ensino/aprendizagem.

O segundo capítulo continua abordando os diálogos possíveis para a Educação das Relações Étnico Raciais nos anos iniciais. Ainda, empreendemos uma análise dos documentos elaborados pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dos livros didáticos para o Ensino de História nos Anos Iniciais. Como critérios para a escolha dos livros a serem analisados, estabelecemos o Livro de História Regional de SC¹¹, que não tem mais de um título para ser analisado e que em teoria, seria o que mais

¹¹ AZEVEDO, Gislane. Estado de Santa Catarina: tempo, espaço e cultura, 4º ou 5º ano, livro regional. São Paulo, Scipione, 2014.

aproxima das orientações para o ensino de História Local. Um segundo livro analisado é o *Ápis*¹², da Editora Ática, por ser o que lidera a distribuição em todo o país.

Por fim, no terceiro capítulo, trazemos algumas reflexões contidas nas produções acadêmicas que se constituem em referência para o site, além de uma descrição mais detalhada da estruturação do material. Concebido em três partes, na primeira, apresenta-se um livro intitulado *A Pesquisa de Francisco*, destinado a estudantes de quarto e quinto ano. Este livro tem o intuito de apresentar aos estudantes personagens que viveram em Desterro/Florianópolis, nos séculos XIX e XX. A segunda parte apresenta um acervo de fontes variadas, que dizem respeito tanto às/os personagens, quanto ao contexto e às transformações que ocorreram na cidade no século XIX e XX. A terceira, apresenta em uma área para professores, pequenos textos e indicação de leituras que se destinam a ampliar as discussões apresentadas. Pautado na trajetória de seis personagens que viveram em Desterro/Florianópolis entre os séculos XIX e XX, a intenção deste trabalho é possibilitar uma visão mais ampla da presença de africanos e afrodescendentes em diferentes temporalidades, evidenciando aspectos de suas vidas e sua relação com a história da cidade.

¹² SIMIELLI, Maria Elena, et all. *Ápis: História* (4º ano). São Paulo: Ática, 2014

CAPÍTULO I – O ensino de História nos Anos Iniciais

1.1 – A constituição da história como disciplina escolar: breve retrospectiva

O ensino básico no Brasil teve uma trajetória marcada por tensões entre os grupos próximos do poder educacional, sendo o currículo o principal campo de disputas entre intelectuais e políticos responsáveis pela organização de uma escolarização formal.

Da primeira metade do século XIX até agora, a História da Educação no Brasil passou por transformações organizacionais que se refletiram na política educacional. Assim como outros componentes curriculares, a História enquanto disciplina escolar esteve articulada aos interesses dos grupos que institucionalizavam o saber escolar¹³.

Circe Bittencourt (2007) apresenta uma periodização em quatro momentos, em que estas tensões e jogos de poder se explicitaram melhor. De acordo com a autora, a História como saber escolar esteve sempre atrelada à construção de identidades nacionais, que variaram de acordo com os tensionamentos provocados tanto pelo momento político, como também pela produção acadêmica em discussão, embora exista uma grande distância entre esta produção e o conhecimento histórico transmitido na escola¹⁴.

Na primeira metade do século XIX, após a Independência, a disciplina de História esteve vinculada a construção de uma identidade nacional que valorizava o regime monárquico, e o público a quem se destinava era constituído por uma elite proveniente do setor agrário e escravagista, branca e católica. Os primeiros projetos educacionais indicavam como necessidade social e política o ensino de História, e no caso da escola elementar, os programas curriculares propostos determinavam que, além da leitura, da escrita e dos rudimentos da aritmética, os professores deveriam ensinar elementos de moral religiosa (segundo a doutrina católica), e introduzir leituras sobre a Constituição do Império (BITTENCOURT, 1993). O currículo se pautava na História Sagrada, para incutir valores morais, e em uma História Universal centrada

¹³ De forma geral, saber escolar é o conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados pela Humanidade, selecionados para o ensino-aprendizagem. Sua organização expressa-se nos currículos escolares, que são estabelecidos de acordo com as finalidades educacionais.

¹⁴ A esse respeito, ver MONTEIRO, Ana Maria F.C. **A história ensinada**: algumas configurações do saber escolar. Revista HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Saber escolar e conhecimento histórico?** HISTÓRIA & ENSINO, Londrina, v. 11, jul. 2005

na Europa, em detrimento da História do Brasil, reforçando esta identidade baseada nas origens europeias da nação.

A partir da República, novos objetivos se colocam na constituição da identidade nacional, e um novo currículo se faz necessário. Firmar a identidade da nação exigia pensar uma História do Brasil, e os grupos que constituem o povo brasileiro entram no currículo, mas de uma forma que só será revista no fim do século XX, como veremos mais adiante. O passado escravagista é lamentado, tanto mais pelo que se considerava nocivo à constituição da nação (a saber, a miscigenação, na perspectiva da época), quanto pela barbárie de escravizar uma pessoa. Os indígenas são romanticamente citados, mas após os primeiros contatos com os portugueses desaparecem dos compêndios de História produzidos neste período.

Com o fim do Estado Novo e da II Guerra Mundial, em 1945, este patriotismo vai deixando de ser visto com bons olhos. A História na academia é marcada por pesquisas que procuram explicar a História do Brasil pelo viés econômico. Maria Yeda Linhares, em sua entrevista no livro *Conversas com Historiadores*, aponta que as pesquisas acadêmicas começam a se instituir mais ou menos neste período. Ao relembra sua incursão como professora na então Universidade do Brasil, a historiadora conta que a prática até aquele momento era apenas transmitir aos estudantes e futuros professores aquilo que já estava escrito. Alguns professores, segundo Linhares, não se preocupavam nem em fazer conhecer outros autores, limitando suas aulas ao repasse de livros ou compêndios de sua própria autoria. Depois da década de 1950, começam a aparecer os primeiros trabalhos buscando uma inovação do ponto de vista historiográfico que, no entanto, não chegam aos bancos escolares.

As últimas décadas do século XX se configuram pela entrada, no campo educacional, de uma discussão acerca da ideia de uma “Educação para Todos”, em que nem todos estavam contemplados no currículo escolar. Fruto da emergência dos movimentos sociais e das pesquisas em torno do ensino de história, este momento se caracteriza pela reivindicação do reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira. Ancorado em um olhar historiográfico que passa a ver o ser humano como sujeito histórico, e que ampliou o repertório de fontes, este momento tinha como pressuposto a destituição da história factual e dos grandes

personagens representativos de um único grupo. Pelo menos no campo das ideias e das pesquisas em ensino de história.

Ao fim da década de 1980, o debate em torno das reformas curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado na década de 90, buscavam situar com maior cuidado as finalidades da história. Articulavam-se, neste contexto, propostas que buscavam solucionar o problema de conteúdos construídos sob o enfoque europeu. Para além da identidade nacional, estava posta uma preocupação em identificar os sentidos mais amplos dos pertencimentos do conjunto da sociedade. Com este novo olhar, o ensino de história se propõe a debater acerca da escolha de conteúdos significativos, que contribuam para a legitimação da constituição da vida social, dos conflitos e projetos políticos. Neste sentido, a introdução da história da África e da cultura afro-brasileira e africana insere-se nessa condição contemporânea do papel da história como disciplina escolar, tendo como pressuposto a constituição de identidades sociais e de uma redefinição de uma identidade nacional, não mais concebida de forma homogênea, mas ancorada na diversidade.

Fruto da mobilização do movimento negro em todo o Brasil durante o século XX, especialmente a partir dos anos 1970 em diante, a lei 10639/03 incluiu estes conteúdos no currículo escolar dos sistemas públicos de ensino. PEREIRA (2011), ao analisar o peso do movimento negro para a promulgação da referida lei, revela que, embora possa ser dividido em algumas fases¹⁵ desde o surgimento das primeiras organizações com a finalidade de combater o racismo, o movimento registra algumas permanências. Entre elas: a própria tradição de luta contra o racismo; a demanda por inclusão e acesso aos bens materiais e culturais da sociedade; e como meio de promover esta inclusão, o acesso à educação.

Ainda de acordo com o autor, o surgimento do Movimento Negro Unificado – MNU em 1978, é considerado o principal marco na formação do movimento negro

¹⁵ O autor resume as três fases identificadas por Petrônio Domingues (2007) e Amauri Mendes Pereira (2008): “a primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política, em 1974”. (PEREIRA, 2011:31). Para saber mais ver: DOMINGUES, Petrônio José. **A insurgência de ébano**: a história da Frente Negra Brasileira (1931-1937). 2005. Tese (doutorado em História) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo e PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

contemporâneo no Brasil. A “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”¹⁶, figura como uma das principais reivindicações relacionadas à importância da educação para a população afrodescendente no Brasil, demanda que permaneceu na pauta de discussões do movimento negro nas décadas seguintes e que deu aporte para a Lei 10639/03 e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004.

Mas, em que pese a importância do processo desencadeado pelo movimento negro, a pergunta que cabe ser feita: a inclusão de conteúdos pressupõe, necessariamente, o rompimento com uma visão colonial/eurocêntrica do ensino de história?

1.2 – O Ensino de História nos Anos Iniciais

O ensino de História tem sido mote de discussão por pesquisadores já há algum tempo. Estes estudos e debates tem procurado compreender as especificidades da disciplina no contexto escolar, nos diversos níveis de ensino. Podemos encontrar, na bibliografia disponível, material acerca da formação dos professores(as), dos objetivos da História como disciplina escolar, de como se dá a aprendizagem da história, das questões pertinentes para o ensino da disciplina, enfim, há uma série de reflexões neste campo de pesquisa¹⁷.

Elza Nadai, ao proferir uma conferência no Seminário de História da Secretaria Municipal de Curitiba, em 1988, já apontava que o ensino de história havia sido intensamente marcado por uma maneira que ficou impregnada na forma de pensar em história e que se reproduziu através das gerações, “de professor para aluno, de aluno para aluno” (1989:152).

Esta forma aludida pela autora, e que encontraremos em outros pesquisadores, é pautada pela memorização de fatos, datas e heróis, em uma perspectiva que hoje entendemos como tradicional ou historicista. Seu estudo aponta para a necessidade

¹⁶ Conforme consta na Carta de Princípios do MNU de 1978. Disponível em <https://movimentonegrounificadoba.wordpress.com/documentos/>

¹⁷ NADAI (1989); OIVEIRA (2003); CAINELLI, SANCHES (2008), ABUD (2012), OLIVEIRA, CAINELLI (2013)

de superar um ensino de História baseado em encadeamentos de acontecimentos, desconectados entre si e desvinculados da experiência social dos alunos.

A abordagem de Nadai está inserida em um contexto em que ainda prevaleciam os Estudos Sociais como disciplina responsável por iniciar os estudantes de 1ª a 4ª série nas ciências humanas. Sandra Regina Oliveira (2003), ao analisar algumas questões em torno da dificuldade de transportar os avanços historiográficos para o contexto escolar e para os materiais didáticos, e do lugar do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, nos informa que é entre o fim da década de 1990 e o início dos anos 2000 que se inicia a divisão dos Estudos Sociais em História e Geografia. Este processo se consolida no PNLD/2004¹⁸, que extingue os Estudos Sociais do currículo.

É também um contexto em que estava posta a universalização do ensino fundamental, que se concretizaria com a obrigatoriedade sancionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9634/96). Para a autora, a entrada das camadas mais populares nas escolas trouxe novas demandas para o ensino:

A resistência imposta por alunos a um conteúdo histórico alienante e desestimulador era uma presença inquietadora do trabalho do docente e funciona, de maneira estimulante e desafiadora, para o professor, na sua busca de novos caminhos e novas alternativas. Esse processo acabou tendo a colaboração da própria historiografia, que desde o Pós-guerra e, sobretudo nos anos sessenta na Europa e nos setenta no Brasil, tem pesquisado novos temas e elaborado novas abordagens.

Esta revisão historiográfica que recolocou novos agentes sociais no cenário e questões como as noções de objeto/sujeitos históricos, de fato histórico e de método do historiador, determinaram o surgimento de um novo estatuto da história com grandes repercussões no ensino. (NADAI, 1989:155-156)

Embora não possamos tecer considerações acerca de como estas tensões se traduziram em força propulsora para que os(as) professores(as) repensem sua prática, no contexto da rede municipal de ensino de Florianópolis, entendemos que a diversidade de público ocasionada pela obrigatoriedade do ensino fundamental

¹⁸ O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD é o programa mais antigo do Ministério da Educação, executado em ciclos trienais alternados (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), o PNLD distribui livros didáticos para os estudantes das escolas públicas de todo o Brasil. Os livros são escolhidos pelas escolas, desde que sejam obras aprovadas pela avaliação pedagógica. Os títulos aprovados compõem o Guia do Livro Didático, publicado para subsidiar a escolha. Para saber mais sobre o histórico do Programa, ver: www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico

causou certos desconfortos e descompassos entre o que era ensinado e os interesses dos estudantes.

Ao participar de momentos de formação com professoras dos anos iniciais, é possível constatar o que pesquisadores(as), que tem como objeto a ação docente de professores(as) desta etapa de ensino (com formação em Pedagogia), vem afirmando: as lacunas na formação inicial destes profissionais, que se traduzem em lacunas nas formas como o ensino de história se insere nas práticas escolares. (MIRANDA, 2004; SOARES, 2009)

Sabemos, pelas falas ouvidas nos espaços de formação continuada¹⁹, que estes objetivos de aprendizagem, tal qual aparecem na Proposta Curricular de 2008 (PMF), e principalmente na Matriz Curricular de 2011 (PMF)²⁰, não são incluídos nos planejamentos de forma integral, e que os(as) docentes fazem uma seleção, justificada pelo excesso de conteúdos a trabalhar, e pela escassez de material didático que contemple a discussão do ensino de História e do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Considere-se ainda que a formação inicial dos(as) pedagogos(as) não aprofunda a discussão acerca sobre o ensino de história, e muitos acabam por reproduzir em sala de aula o modelo de ensino pelo qual passaram em sua trajetória escolar. Ou seja, reproduzem uma narrativa histórica factual, colonizada e pautada em uma cultura histórica²¹ que se produziu em diversos ambientes para além das aulas de História. No caso de Florianópolis, esta consciência histórica está impregnada de uma identidade açoriana²² que é pouco ou nada problematizada.

Marlene Cainelli (2008) afirma que o ensino e a história tem um papel secundário em relação ao “ler, escrever e contar”, e que é muito comum encontrar professores que não se sentem em condições de ensinar História porque não compreendem o objeto de trabalho do historiador. A autora é uma das pesquisadoras

¹⁹ No ano de 2015, na função de assessora pedagógica na Diretoria de Ensino Fundamental da PMF, participei de alguns encontros de formação de professores de quarto e quinto ano. A formação continuada em serviço é uma das conquistas do quadro do magistério na rede municipal de Florianópolis, sendo realizada em encontros mensais no dia da hora/atividade de cada grupo, definida por portaria própria no início do ano letivo.

²⁰ Trata-se de documentos curriculares da rede municipal de ensino de Florianópolis, cujas análises constam no segundo capítulo desta dissertação

²¹ A cultura histórica é uma categoria de análise útil para a compreensão da produção e dos usos da história em diferentes espaços da sociedade. Ver: RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original en: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rösen, J. (eds.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, 1994, pp. 3-26. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

que aponta, entre as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental com a História, o tédio provocado pela maneira que a disciplina é ministrada, a presença de uma noção de memorização de conteúdo, e principalmente, a ideia de um passado fixo e imutável. A ideia de progresso e linearidade histórica que ainda predomina contribui para que as crianças tenham uma visão de que quem viveu no passado foi marcado pelo atraso e incompletude em relação ao presente. (CAINELLI, 2008: 107).

Da análise de Cainelli, as dificuldades que os professores de anos iniciais enfrentam no ensino de História por não terem o domínio do processo de produção historiográfica é uma das chaves para a discussão que estamos entabulando. As fontes são a matéria prima do ofício do historiador, e compreender os processos que envolvem a análise para a produção de uma interpretação do passado, como saber ler, contextualizar, criticar e cotejar fontes diversas, é fundamental para compreender também que a narrativa histórica é sempre uma interpretação possível a partir do questionamento que fazemos às fontes.

Assim, uma das principais contribuições de Nadai reside na insistência acerca da necessidade de trabalhar com acervo documental variado, num momento em que era frequente o uso de argumentos que revelavam uma compreensão muito parcial e instrumental sobre o processo de alfabetização e sobre o ensino de história:

A emergência de novos atores à condição de agentes históricos impôs a necessidade de se organizar novas leituras do social e do uso de documentação diversificada que não se limitasse, exclusivamente, aos denominados documentos oficiais: cinema, música, paisagem, objetos materiais, memória oral passaram a ser valorizados como registros, paralelamente, ao documento escrito, demonstrando uma preocupação na obtenção de testemunhos de setores sociais mais amplos do que até então. Esta nova maneira de se conceber o lugar da História e do seu ensino constituem-se, atualmente, um campo de pesquisa que se aproxima mais do social vivenciado pelos alunos, por professores, na luta cotidiana que enfrentam, tornando-se, portanto, necessário que o professor tenha um domínio maior sobre essas novas fontes e que possa refletir sobre as possibilidades de sua utilização em sala de aula, sem considerá-las simplesmente como formas de motivação ou ilustração de textos didáticos. (NADAI, 2008:157)

Concretizar uma situação de domínio sobre o uso de fontes em sala de aula exige um aprofundamento na metodologia histórica. Não com o intuito de adicionar aos(as) professores(as) pedagogos(as) a especialidade de ser historiadores(as), mas de proporcionar maior desenvoltura no ensino da disciplina. Dar ênfase na abordagem

de documentos e fontes em diferentes suportes, e possibilitar uma reflexão teórica sobre a História (ainda que introdutória), são caminhos que podem auxiliar este professor(a) não especialista e contribuir com a formação do pensamento histórico dos estudantes desde o início do ensino fundamental.

No âmbito dos estudos sobre o ensino de história nos anos iniciais, além do trabalho com fontes como metodologia de ensino, a História Local se configura como conteúdo e método para estabelecer relações entre a micro e a macro história. A importância do trabalho com a história local nesta etapa de ensino já foi observado nos PCN's, em 1997. Mas trabalhar a história local não significa apenas fazer o recorte do lugar, e alguns riscos se apresentam, aos quais não queremos incorrer, como por exemplo, pensar a história local como explicação da realidade próxima em si mesma, sem estabelecer as relações com outras localidades. Da mesma forma, pretendemos evitar anacronismos, e o desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas ou reducionistas.

Pela História Local, refazemos um percurso histórico que permite pensar a realidade brasileira, já que estamos questionando a sobreposição de uma memória oficial sobre outras que são invisibilizadas:

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de microhistórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades. (SCHMIDT; CAINELLI, 2006:113)

E ainda,

O trabalho com história local no ensino de História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2006:114)

Partindo da noção de História Local como conteúdo a ser abordado nos anos iniciais, a pesquisa das produções acerca de Florianópolis elaboradas nos últimos anos foi fundamental. Nas últimas décadas, há um bom número de trabalhos acadêmicos que tem como recorte espacial a Ilha de Santa Catarina. No entanto, pouco desta produção chega ou é consumida pelas escolas, e o que se vê é a

reprodução de estereótipos ou a hegemonia de uma identidade local – açoriana no caso de Florianópolis, ou europeia no caso de Santa Catarina.

Não queremos afirmar que o papel das/dos professoras/es de história seja o de transmissão do conhecimento produzido dentro dos muros da universidade. Sabendo que a (re)definição do campo de estudos da Didática da História se dá no questionamento da crença de que sua função se restringe a adaptação da produção acadêmica dos historiadores, e reconhecendo que “as disciplinas que integram a ‘cultura escolar’ possuem uma autonomia considerável em relação ao ‘saber universitário ou erudito’ (CARDOSO, 2008:154), não seria possível sustentar tal afirmação.

Porém, entendemos que as produções historiográficas são, em certa medida, respostas às demandas do contexto social em que os(as) pesquisadores(as) e as instituições acadêmicas estão inseridos, e que algumas podem ser utilizadas como fontes de pesquisa para o(a) professor(a) ampliar seus horizontes de ação pedagógica.

É importante dizer que esta demanda se torna mais emergente na medida em que a escola se constitui em um direito de todos. Num contexto de educação que garante acesso universal, é fundamental pensar este espaço como local que recebe estudantes com as mais variadas identificações.

E aqui, nos parece importante o conceito de identidade. Como bem aponta HALL (2000), este tem sido muito utilizado nas últimas décadas, mas, simultaneamente, sofre severas críticas. Estas críticas giram em torno de uma contestação a “ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2000:103). Ao se propor mais uma discussão acerca da identidade, o autor reitera pensar a identidade a partir de uma perspectiva desconstrutiva que, ao invés de substituir o conceito por outro mais adequado ou “verdadeiro”, o coloca “sob rasura”:

O sinal de ‘rasura’ (X) indica que eles não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não-reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (...) A identidade é um destes conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre e a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas (HALL, 2000:104)

Sinalizando para o desenvolvimento de um conceito não essencialista, a concepção de identidade aqui discutida aceita que as identidades não são nunca unificadas, nem singulares. Pelo contrário, são cada vez mais “fragmentadas e fraturadas”, e “multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos”. As identidades estão constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000:108)

Ao analisar os Estudos Culturais como fruto da tensão entre discursividade e outras questões “que importam”, Liv Sovik infere um paradoxo entre o valor estratégico dos discursos de identidade diante do racismo atribuído por Hall e o movimento no qual ele enfoca o jogo da diferença, “a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade e das identidades diaspóricas em especial”. E afirma: “O paradoxo se desfaz quando se entende que a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência a ser examinada” (HALL, 2003:16).

Neste sentido, trata-se de problematizar que, embora pareçam invocar uma origem que reside em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência, as identidades “têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para produção não daquilo que somos, mas daquilo no qual nos tornamos”. O peso da discussão está muito mais em “quem nós podemos nos tornar” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” do que nas questões “quem nós somos” ou “de onde viemos”. (HALL, 2000:109)

Partindo desta discussão, a escola, espaço em que identidades múltiplas estão em movimento e em processo de transformação, precisa incorporar ao trabalho pedagógico questionamentos acerca dos conteúdos que tem ensinado, e de que forma estes conteúdos tem contribuído ou não para a perpetuação da invisibilidade de grupos não hegemônicos, ou em outras palavras, de práticas racistas. Produzir um material didático que aborde a presença africana na Ilha pode contribuir para o questionamento de uma identidade da cidade pautada apenas por um grupo.

Os questionamentos que deram vazão a esta abordagem possibilitaram pensar em um material didático que deve articular a reflexão acerca de como a história contada nas escolas ainda prioriza um olhar colonial (e sobre a necessidade de

repensar esse contar no sentido de romper com uma perspectiva eurocêntrica), com o que Rüsen (2010) chama de componentes da aprendizagem histórica: a experiência, dimensão que confere caráter histórico ao passado; interpretação, operação que complexifica a competência de atribuir significado; e orientação, capacidade de correlacionar os modelos interpretativos como sua própria existência no tempo.

Neste sentido, a História se inscreve, naquilo que Durval Muniz de Albuquerque Junior, define como seu papel na contemporaneidade:

“(...) ensinar é permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. A história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista”. (ALBUQUERQUE JR, 2012:31)

Aqui podes, inclusive, buscar o argumento das próprias diretrizes para fundamentar a inclusão dos conteúdos de África e diáspora, pensando as relações étnic-raciais que é o foco da tua dissertação.

Oldimar Cardoso afirma que a definição do conceito de cultura escolar tangencia este debate, e que apesar das mudanças no campo da pesquisa histórica após 1930, poucas mudanças se apresentaram no que se refere à relação com o conhecimento histórico na sala de aula (CARDOSO, 2008:156).

No diálogo com as bibliografias alemãs, francesas e brasileiras, o autor discute que a Didática da História começa a se distanciar da Educação e se aproximar da História, se constituindo como campo estudo que não trata apenas da História Escolar, mas de todas as elaborações da História sem forma científica.

A partir desta perspectiva (da Didática da História como uma das áreas da História), alguns conceitos vão se constituindo. Neste contexto, a cultura histórica, forma de expressão da consciência histórica, se inscreve no campo de ação dos(as) professores(as) de história, mas não só. Ela se apresenta nas produções ou obras de quaisquer agentes que se ancoram no uso de conteúdos históricos, que não podem ser ignorados:

Tudo o que tem relação com a cultura histórica (filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos, museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos – chega às aulas de História

pelas mãos dos próprios professores ou por meio de referências trazidas pelos estudantes. (CARDOSO, 2008:159)

Considerando estes vários produtos que constituem a cultura histórica, e que a escola não é o único espaço em que os estudantes tem acesso a eles, entendemos que, para além do que é produzido academicamente, no espaço escolar existem possibilidades de construção de uma consciência histórica a partir da valorização e visibilização de outras memórias.

Luis Fernando Cerri (2001:99), ao situar os conceitos de consciência histórica em Agnes Heller e Jörn Rüsen, afirma: “Para ambos, a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral”. Por esta perspectiva, a historicidade é própria da condição de existência humana no mundo, e o que varia são as formas de apreensão, ou de acordo com Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo.

CAPÍTULO II – A Educação para as Relações Étnico-Raciais: alguns apontamentos

A partir de 2003, a promulgação da lei 10639/03, que alterou a LDB – Lei 9394/96, intensificou o debate acerca da necessidade de reorganização curricular, principalmente na disciplina de história, com o objetivo de torna-lo mais plural. Fruto de uma demanda oriunda dos movimentos sociais, a lei, e o parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, indicam que é preciso valorizar a história e cultura das populações de origem africana, buscando reparar danos a sua identidade e ao exercício de sua cidadania plena, e que a relevância do ensino sobre a temática dizem respeito a todos os(as) brasileiros(as), uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. Portanto, a educação para as relações étnico-raciais implica, necessariamente, na educação de negros e não-negros, conforme aponta as Diretrizes.

O caminho apontado pelas Diretrizes para a transformação das relações étnico-raciais se orienta pela valorização da história e cultura, ou seja, é preciso chamar atenção acerca da importância dos conceitos que permeiam as culturas e identidades das populações de origem africana.

Junia Sales Pereira (2008), alerta que não basta introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para a superação do eurocentrismo e, na minha perspectiva o racismo, nas abordagens históricas. O desafio que se coloca aos professores de história, é uma abordagem em que não haja uma dicotomização entre a história africana e a história europeia, nem tampouco a idealização ou a contraposição.

A trajetória de professores(as) engajados na discussão sobre as relações étnico-raciais que vivenciamos cotidianamente, e na promoção de uma sociedade mais justa e equânime tem se ancorado, na última década, na Lei 10639/03 e nas DCNERER(Resolução CNE 001/2004). Enquanto marco regulatório de uma luta ainda pouco discutida nos bancos escolares, a lei estipula uma ação afirmativa que deve perpassar o currículo escolar, mas que responsabiliza especialmente determinados

componentes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As orientações da lei 10639/03 indicam que os aspectos históricos e culturais das sociedades africanas devem ser estudados pelas crianças, adolescentes e jovens que estão em processo de escolarização. Não atender a estas orientações implica em invisibilizar e desconsiderar a memória e a história de parte da população brasileira, e mais do que isso, contribuir para a manutenção de um olhar colonial/branco/eurocêntrico sobre o mundo.

Diante do exposto, compreender a sociedade na qual estamos inseridos exige apreender alguns conceitos e dispor de alguns conhecimentos sobre a história do lugar em que vivemos. Com a reverberação de acontecimentos que giram em torno das questões raciais nos mais diversos meios de comunicação, torna-se cada vez mais difícil sustentar a ideia de que não existe racismo, e de que vivemos em um contexto racialmente democrático.

Neste sentido, precisamos compreender como a ideia de raça se construiu historicamente, e como esta ideia está amarrada ao racismo que se perpetua até hoje.

A categoria Raça, como chave de pensamento para pensar a diversidade humana tomou força com a emergência das ciências naturais como conhecimento científico, no século XIX. Foi nesse período que se legitimou uma forma de pensar o mundo que classificava os seres humanos por suas características biológicas. No entanto, esta classificação, mesmo que não sistematizada ainda dentro do pensamento científico, já fazia parte do imaginário europeu desde os primeiros contatos com grupos humanos diversos, especialmente na modernidade com as chamadas Grandes Navegações (MUNANGA, 2004)

Kabengele Munanga (2004), ao propor uma abordagem conceitual acerca das noções de raça, racismo, identidade e etnia, pontua que na história das ciências naturais, a raça foi uma categoria utilizada inicialmente para classificar espécies animais e vegetais. No século XVIII, o naturalista sueco Carl Von Linné, ou Lineu, como conhecemos em português, classificou as plantas em 24 raças ou classes. É importante destacar que já utilizava-se a ideia de raça para designar a descendência ou linhagem de um grupo de pessoas com um ancestral em comum, e que teriam também algumas características físicas em comum. No entanto, o conceito ainda não

havia adquirido a dimensão científica e hierarquizante que desembocou nas teorias racialistas do fim do século XIX e início do século XX.

Ainda no século XVIII, período em que a racionalidade confrontava as explicações teológicas sobre a humanidade, a incontestável diversidade humana abre caminho para um campo de estudo, inicialmente chamado de história natural da humanidade, e que mais tarde se ramifica na biologia e na antropologia física (MUNANGA, 2004:18). A metodologia utilizada para a classificação dos seres vivos, que se iniciou com a botânica e zoologia é apropriada para classificar os seres humanos. Como critério fundamental para separá-los em raças distintas: a cor da pele.

Mas é no século XIX, período em que o sistema escravocrata foi colocado em cheque e foi desmoronando pelo mundo, que o estudo científico sobre as raças se intensificou, acrescentando outros critérios morfológicos, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, ângulo facial, além, evidentemente, da cor da pele.

Estes estudos restabeleceram as fronteiras que demarcavam a pretensa superioridade europeia, ao estabelecer uma relação entre o biológico e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais dos grupos estudados. Os indivíduos que se enquadrariam no grupo dos brancos, segundo o constructo acerca das raças, teriam atributos físicos que os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, e por conseqüência, mais aptos para dominar as outras raças, especialmente a negra, considerada por estes estudos como menos racional, menos honesta, menos inteligente, e que estaria, portanto, sujeita a toda forma de dominação. (MUNANGA, 2004:21-22).

O racismo se inscreve, então, como conceito e realidade, ao se apropriar das balizas destes estudos e estabelecer no cotidiano das relações sociais uma hierarquização entre os diferentes grupos humanos, pautada na relação intrínseca entre características biológicas/fenotípicas e atributos morais, intelectuais e culturais.

No desenrolar do século XX, o avanço dos estudos biológicos – da genética em especial – acabaram por concluir que a raça não era uma categoria viável para pensar a diversidade humana, uma vez que indivíduos de uma mesma “raça” poderiam apresentar patrimônios genéticos muito diferentes entre si. Porém, ainda que os estudos sobre raça tenham sido descartados com o desenvolvimento de novas pesquisas no âmbito das ciências naturais, seus pressupostos permaneceram – ou melhor dizendo, permanecem ainda - no imaginário de boa parte da sociedade

brasileira, tal qual fora pensado naquele período. Em outras palavras, há ainda quem acredite que as raças não só existem, como são fatores com influência determinante no comportamento humano.

Uma das consequências do pensamento racista que acabamos de elucidar é o que os Estudos Decoloniais vão chamar de colonialidade do saber. Ao escrever um estudo sobre representações de África, Valentin Yves Mudimbe enumera vários exemplos daquilo que ele chama de etnocentrismo epistemológico, dentre os quais:

Em suma, embora a hipótese de Carl Sagan tenha sido apresentada na segunda metade do século XX, ela pertence ao raciocínio do século XIX acerca dos “primitivos.” Em nome do poder e do conhecimento científico, revela de forma surpreendente o que no próximo capítulo definirei como um etnocentrismo epistemológico, nomeadamente, a crença de que cientificamente não há nada a aprender com “eles,” a menos que já seja “nosso” ou venha de nós. (MUDIMBE, 2014:26)

O surgimento das ciências sociais no espectro das ciências naturais e do imperialismo interpôs um legado que estabeleceu hierarquias entre que grupos tem mais legitimidade a ponto de merecer um estudo.

Trazendo a discussão para o campo do ensino e, em especial o de história, cabe fazer uma reflexão acerca do que significa este etnocentrismo epistemológico para a escola, e os impactos que reverberam para a vida escolar do estudante. O conhecimento especializado, dividido em componentes curriculares, se ancora em seus referenciais teóricos canônicos, e pode-se dizer que na sua maioria, esses referenciais são europeus. No caso da história, isso é ainda mais latente: ora é a escola francesa, ora a inglesa, logo mais a alemã...

O conhecimento eurocentrado traz para o ensino impactos profundos, pois implica em uma perspectiva unilateral, que se pauta pelos próprios problemas de investigação. O ensino de história de Santa Catarina, por exemplo, precisa levar em conta que perguntas fazem ao passado os grupos que os autores decoloniais denominam de subalternos, de acordo com a epistemologia proposta pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no fim dos anos 1990 por intelectuais latino-americanos²³.

²³ Trata-se de coletivo interdisciplinar de pesquisadores situados em diversas universidades das Américas, que elaboraram uma vasta produção que pode ser reunida sob a ampla categoria de Estudos Decoloniais.

Para a continuidade desta reflexão, faz-se necessária a compreensão do conceito de colonialidade. De acordo com Maldonado-Torres, (2007:131),

“la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza”.

Seguindo a reflexão do autor, a colonialidade se desdobra em alguns reflexos, quais sejam a colonialidade do poder, do ser e do saber. O autor nos informa que o conceito de colonialidade do ser nasce das discussões sobre as implicações da colonialidade do poder em diferentes aspectos da sociedade. Levando em consideração que a colonialidade do poder se refere ao entrelaçamento de formas modernas de exploração e dominação, em que a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e os métodos de produção de conhecimento a serviço da reprodução de regimes de pensamento colonial, haveria que se pensar também na ideia de colonialidade do ser, na busca de respostas sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida. Articulados, estes desdobramentos colocam a humanidade dos sujeitos colonizados sob suspeita.

El escepticismo misantrópico expresa dudas sobre lo más obvio. Aseveraciones como “eres humano” toman la forma de preguntas retóricas cínicas, como: “¿eres en realidad humano?” “Tienes derechos” se transforma en “¿por qué piensas que tienes derechos?” De la misma manera, expresiones como “eres un ser racional” se convierte en la pregunta “¿eres en realidad racional?” El escepticismo misantrópico es como un gusano en el corazón mismo de la modernidad. (MALDONADO-TORRES, 2007:136)

No escopo da experiência da modernidade, segundo o autor, o “penso, logo, existo” é precedido de um outro silogismo: “conquisto, logo, sou”. E a partir do binômio Conquistador/Conquistado, ou Colonizador/Colonizado, deduz-se outros binômios: *Penso, então outros não pensam, Existo, outros não existem*. Juntamente com a ideia de *escepticismo misantrópico* que o autor explora em seu texto, a noção do *Eu Conquisto/Sou* anterior ao *Eu Penso/Existo* nos ajudam a compreender o que seja a colonialidade do ser.

Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. (MALDONADO-TORRES, 2007:144)

Como fundamento das ciências modernas ocidentais, o ego cogito cartesiano criou um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza, proclamando um conhecimento que se pretende não situado, universal. A esse respeito, Ramón Grosfoguel (2010) alerta que falamos sempre a partir de um determinado lugar, situado nas esferas de poder, um lugar epistêmico, que não é sinônimo de lugar social. Ocultar este lócus de enunciação é prerrogativa dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais a assumir um ponto de vista que não se diz ponto de vista, e que se coloca como universalista, neutro e objetivo.

Na distinção entre lugar epistêmico e lugar social, Grosfoguel revela que o “êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado subalterno da diferença colonial a pensar epistemologicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (2010:459)

Considerando que a experiência vivida de sujeitos racializados está profundamente marcada pelas expressões de violência que são fruto de um processo de desumanização sistemática, este mecanismo se qualifica como extremamente eficiente para a manutenção da ordem das coisas.

2.2 - A ERER nos documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis

Assim como em outras cidades e estados do país²⁴, muito antes da lei 10639/03, no município de Florianópolis já havia iniciativas para a proposição da

²⁴ Em um dos livros organizados pela SECAD/MEC, Sales Augusto dos Santos apresenta experiências anteriores à sanção da Lei Federal com relação à inclusão de disciplinas e conteúdos específicos sobre a história de afro-brasileiros nos currículos do ensino fundamental e médio, trazendo os casos da Bahia (1989), Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Belém (1994), Aracaju (1995), Brasília (1996), São Paulo (1996), Teresina (1998). Implementadas ou não (caso de Brasília, segundo o autor), as leis sancionadas nestes lugares evidenciam a ação do movimento negro em diversas partes do país (SANTOS, 2005)

questão das relações étnico-raciais no currículos do sistema municipal de ensino. O corpo técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, em diálogo como o movimento negro, como se verá a seguir, já vinha discutindo a necessidade de inserir a discussão das relações raciais nos currículos escolares, e em 1994, por força da lei proposta pelo então vereador Márcio de Souza, incluiu o conteúdo História Afro-Brasileira nos currículos das unidades educativas municipais, desde a pré-escola²⁵.

Em 1996, a rede municipal publica um documento curricular fruto das discussões empreendidas no Movimento de Reorientação Curricular, intitulado “Traduzindo em Ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular”.

A apresentação da parte de História evidencia o processo de elaboração do documento, ao iniciar dizendo que

As páginas que se seguem são a síntese sistematizada de três anos de reflexões. É a nossa tentativa de expressar, fundamentalmente, os anseios e experiências e esperanças de um ensino de História de qualidade e comprometido com transformação social. (FLORIANÓPOLIS, 1996:80).

Revela, ainda, o descontentamento de professoras e professoras que “já demonstravam sua indignação com currículos *tradicionais* e *propostas* apenas no nome”.

Dividido em duas partes, o texto faz uma retrospectiva sobre o ensino de História até aquele momento (Partindo da Realidade...²⁶), para então apresentar considerações sobre as concepções de ensino de História que a rede achava relevante (...Para Produzir a Mudança!²⁷).

É nesta segunda parte que, com a assessoria do Núcleo de Estudos Negro – NEN e do Grupo de Trabalho sobre Educação e Desigualdades Raciais da FAED/UDESC (embrião do atual NEAB/UDESC), o documento orienta aspectos a serem considerados no ensino dos “conteúdos afro-brasileiros”, entre eles o cuidado na utilização de termos homogeneizantes e/ou anacrônicos, como negro para se referir a populações de origem africana, por exemplo.

Reproduzo aqui um trecho que, embora extenso, explicita em que bases se ancoravam os conteúdos propostos:

²⁵ Lei 4446/94 (Anexo I)

²⁶ Título que aparece no documento

²⁷ Idem

A ausência desses cuidados tem produzido o fracasso de iniciativas promovidas por professores e agentes anti-racistas. Diversos professores têm relatado o grande mal estar sofrido por crianças afro-brasileiras, quando os docentes procuram abordar em suas aulas a *temática negro*. Nelas, o negro, *sinônimo* de escravo depois *marginalizado*, é representado sempre negativamente, como sofredor, objeto das ações dos brancos. O aluno não tem nada para se orgulhar de si mesmo. Apenas pode torcer para a aula acabar logo.

Se *somos todos sujeitos*, diversos, heterogêneos, não podemos reconstruir a história tendo por base unicamente categorias gerais, que escondem o caráter étnico-racial da dominação. Nunca é demais lembrar que, para as elites brasileiras, até a década de 1930, o Brasil tem por povo apenas os descendentes de europeus. As táticas utilizadas para o controle das populações nativas e africanas foram de extermínio e de segregação.

Assim, construir uma nova proposta curricular passa pelo esforço brutal de estranharmos as práticas cotidianas, a memória consagrada, transformada em representações históricas, pois a eficácia da dominação se encontra na nossa incapacidade para pensar além do estabelecido, dado.

Nestes termos, as possibilidades temáticas são divididas em três ciclos. O primeiro aglutina a 1ª e 2ª. O segundo, a 3ª, 4ª, e 5ª série. E por fim, o terceiro, que engloba a 6ª, 7ª e 8ª série. Para fins deste estudo, consideramos apenas o segundo ciclo, em que estudantes da idade a quem se destinam a proposta final são contemplados.

2º Ciclo: Descobrimo a História como Resultado de Múltiplas Relações Sociais.

3ª, 4ª e 5ª séries	Conceitos a Destacar	Habilidades a Desenvolver
<p>Problematizando: A) <u>O que tudo isso tem a ver com história?</u> Possibilidades de Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é história. - Como a história é escrita e por quem. - Formas diferentes de entender a história: as fontes da História. - Temporalidade e espacialidade: diferentes formas de representação da história, diferentes formas de calendários. <p>Problematizando: B) <u>Se a história é o resultado das relações humanas como se construiu a sociedade que temos hoje?</u> Possibilidades de Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo de hominização: como o homem se diferenciou de outros animais. - O trabalho material e intelectual como possibilidade de criação e possibilitador de domínio da natureza na busca da sobrevivência. - Relações de produção e divisão de trabalho na história. - A complexificação das relações humanas e a busca de organização possibilitando a criação das primeiras sociedades. <p>Problematizando: C) <u>E aqui onde moramos, quem fez e quem faz a história? A construção da América e do Brasil.</u> Possibilidades de Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As diferentes culturas nativas do Brasil e o que nós herdamos: expressões culturais, alimentação,... - Origem e significado de nomes como: Itacorubi, Cacupé, Moçambique, Anhatomirin... (nomes conhecidos em Florianópolis). - E o que significa: Içara, Tubarão, Biguaçu, Curitiba, Tijucas, ... - Povos de Santa Catarina: europeus, africanos e nativos americanos. - A Imigração para Santa Catarina e composição populacional atual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Município. - Estado. - País. - Tempo. - Linha de Tempo (cronologia). - Tempo histórico. - Cultura. - Diversidade. - Pluralidade. - Nativo. - Civilizações. - Africanos. - Relações Raciais. - História. - Trabalho. - Historicidade. - Documento Histórico. - Relações Sociais. - Pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com Fontes. - Observação - Caracterização - Comparação. - Análise. - Reflexão. - Expressão. - Pesquisa.

<ul style="list-style-type: none"> - O escravo negro em Santa Catarina. - As diversas formas de expressão cultural do índio, do europeu e do negro. - Os (des) encontros entre as diferentes culturas: dominação e resistências. <p>Problematizando: D) <u>Por que os problemas de terras no Brasil e na América Latina?</u></p> <p>Possibilidades de Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como a terra está “distribuída” na América Latina hoje em dia. - Os povos nativos do século XVI. - Civilizações africanas nos séculos XV e XVI (Manicongos, Gana, Ngola, Mali). - Expansão europeia. - O Brasil como conquista europeia e seus impactos sobre africanos, açorianos e nativos. - Reforma e Contra-Reforma: o papel das Igrejas no processo de dominação/aculturação e as resistências dos americanos. - O que europeus e índios pensavam uns dos outros. - Os africanos na base econômica e social da colônia e a marginalização na sociedade contemporânea. - A formação dos latifúndios na colônia, os coronéis no início deste século, os grandes proprietários de hoje e suas influências na vida do país. - A situação indígena hoje: marginalização, resistência e luta pela terra. - A necessidade da Reforma Agrária. <p>Problematizando: E) <u>Primeiros tempos do trabalho no Brasil.</u></p> <p>Possibilidades de Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os nativos e o trabalho. - O trabalho escravo de nativos e africanos. - A dura vida dos colonos açorianos. - O trabalho compulsório na Europa e África (Roma, Egito, França e Angola). - Lutas e territórios africanos e afro-brasileiros. - As elites europeias, traficantes e latifundiárias. - Abolicionismo, imigrantismo e racismo científico. <p>Problematizando: F) <u>Os pais devem “ajudar” as mães em casa?</u></p> <p>Possibilidades de Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os papéis sexuais em nossa sociedade. - Diferentes formas em diferentes sociedades de compreender a divisão de tarefas. - Sociedades patriarcais, sociedade matriarcais. - A mulher em diferentes momentos da história ocidental, branca, dita civilizada e hoje, e a formação da mentalidade machista. - Mulheres africanas e afro-brasileiras (Nzinga, Luiza Mahin, Antonieta de Barros, etc.) - As lutas e conquistas da mulher na História do Brasil. 		
---	--	--

Ainda que conteúdos acerca da escravidão estejam presentes nas possibilidades de conteúdos (*O escravo negro em Santa Catarina; O trabalho escravo de nativos e africanos*), a proposta elaborada em 1996 abre caminho interpretações da história mais amplas no que se refere a populações de origem africana. Indo além da questão das Relações Sociais, o documento aponta também as Relações Raciais como conceito a se destacar no ensino de História. Neste sentido, há conteúdos que contribuem para consolidar esta discussão: *As diversas formas de expressão cultural do índio, do europeu e do negro; Os (des)encontros entre as diferentes culturas: dominação e resistência; O Brasil como conquista europeia e seus impactos sobre africanos, açorianos e nativos; Os africanos na base econômica e social da colônia e*

a marginalização na sociedade contemporânea; Abolicionismo, imigrantismo e racismo científico; e ainda, Mulheres africanas e afro-brasileiras (Nzinga, Luiza Mahin, Antonieta de Barros, etc).

O próprio documento alerta para o fato de que não se trata apenas de mudar os conteúdos, e sim de mudar a concepção de ensino de História. O que acredita-se ter sido exaustivamente discutido nos três anos que levaram a formulação da proposta.

Com o objetivo de consolidar a discussão iniciada em 1994 e referendada nacionalmente em 2003, em 2005, instituiu-se na SME de Florianópolis o Programa Diversidade Étnico Racial. O Programa seria responsável por concentrar e monitorar as ações para implementação da lei federal, atividades antes realizadas de forma menos institucionalizada. Em 2009, o Conselho Municipal de Educação aprova a Resolução CME 02/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena, nas unidades educativas que integram o sistema municipal de ensino.

De forma geral, este documento, embora mais conciso, encontra-se em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2004. No entanto, convém ressaltar o que diz o artigo 3º: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena serão ministrados no âmbito de todas as disciplinas e componentes do currículo, considerando o que orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais”. O destaque se justifica por revelar um esforço da SME em possibilitar esta discussão em todos os componentes curriculares, e em todas as etapas de ensino, o que podemos observar pelo conjunto de documentos que a rede produz²⁸.

Neste contexto, porém, alguns obstáculos se colocam, e acabam por inviabilizar um fazer pedagógico mais alinhado com as produções mais recentes acerca da temática - mais especificamente na historiografia catarinense nos contextos de produção da UFSC e UDESC nos últimos anos²⁹.

²⁸Falamos aqui tanto dos documentos que se referem a orientações curriculares, quanto de documentos de orientações normativas, como de orientações para elaboração dos PPP's, ou para conveniamento de unidades educativas, por exemplo.

²⁹ Laboratório de História do Trabalho e da Cultura/UFSC e NEAB/UDESC

Consultando as discussões mais atuais que dispõem sobre o currículo para os anos iniciais em História, especialmente para os quartos e quintos anos da rede municipal de Florianópolis, observamos a coexistência de dois documentos: a Proposta Curricular (2008)³⁰, e a Matriz Curricular (em construção)³¹, que chegou a ser publicada no site da PMF mas foi retirada do ar, por ainda não estar oficializada.

O documento de 2008, elaborado na emergência do Ensino Fundamental de 9 anos³², também se apresenta como resultado das discussões da RME acerca do ensino de História, realizadas nos encontros da área durante o ano de 2006 e 2007. A partir da análise do documento, observa-se que alguns conceitos são definidos como fundamentais para o trabalho em sala de aula: Tempo, Cultura e Fontes Históricas. No detalhamento sobre o ensino de história e os conceitos, observamos que há uma caminhada tendo como fio condutor a Educação Histórica. Não faltou, certamente, um tópico sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, incorporando ao texto algumas determinações das DCNERER³³.

Os conceitos e objetivos definidos pelo grupo de professores de História para o ensino do 1º ao 5º ano estão assim elencados:

CONCEITOS E OBJETIVOS - Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	
Temporalidades: anterioridade, duração, sucessão, simultaneidade, mudanças e permanências	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar formas de organizar o tempo em diferentes culturas. - Comparar contextos históricos em diferentes tempos e espaços. - Construir referências temporais próximas e distantes. - Desenvolver noções de mudanças/permanências, semelhanças/diferenças. - Identificar e saber utilizar medidas de tempo.
Sujeito	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender-se como sujeito histórico. - Identificar a história de vida de um indivíduo, compreendendo sua relação com a história de um grupo social. - Relacionar a sua história com a de outras pessoas próximas, de outros lugares e outras épocas. - Observar a diversidade de sujeitos e organização de grupos familiares.
Grupos sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes formas de relacionamento entre as pessoas. - Compreender mudanças e permanências na sucessão de gerações. - Comparar formas de representação do seu grupo social em seu tempo e espaço com a de outros tempos e espaços.

³⁰ Florianópolis. PMF/SME/DEF. Proposta Curricular. Florianópolis, 2008.
http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_9.36.10.73db268a4469cb1a09e1ccaac387dcfa.pdf

³¹ Florianópolis. PMF/SME/DEF. Matriz Curricular (em construção). Florianópolis, 2011.
http://ebmjoaogoncalves.weebly.com/uploads/5/2/3/6/5236604/matr_final_2011_ef_09_anos_sme_pm_f.pdf

³² Lei 11.274/2006, que alterou a LDB e ampliou o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos

³³ Ver Proposta Curricular 2008, página 194.

Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Observar, no local onde mora, evidências históricas do presente e do passado. - Comparar diferentes formas de representação do espaço. - Estabelecer relações entre a história local e a nacional a partir do estudo patrimonial. - Compreender que a organização espacial está relacionada com a história dos seus habitantes, no presente e no passado do lugar. - Identificar a divisão dos espaços urbanos em espaços públicos e privados, analisando elementos que representam cada um deles. - Identificar situações no lugar onde mora, estabelecendo relações de permanência e mudança entre o presente e o passado.
Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar, de forma comparativa, os significados de cidadão em diferentes sociedades do passado e do presente. - Entender os significados - individual e coletivo - dos conceitos de cidadão; - - Relacionar os conceitos contemporâneos de cidadão. - Analisar acontecimentos relacionados aos direitos humanos na sociedade contemporânea. - Localizar no tempo e no espaço, alguns acontecimentos históricos que contribuíram para a conquista dos direitos humanos. - Formular uma noção de cidadania.

Fonte: Florianópolis. PMF/SME/DEF. Proposta Curricular. Florianópolis, 2008, p. 191

É importante observar que este documento não explicita conteúdos a serem trabalhados. Neste sentido, a elaboração da Matriz Curricular em 2011, traz indicativos de que as professoras e professores em geral talvez quisessem um documento mais detalhado, porém sem a característica de ser definitivo³⁴.

Dividida por áreas de conhecimento, a matriz vai definir o letramento como compromisso de todas as áreas. Na sua composição estão estabelecidas ementa, matriz referencial, competências, habilidades, eixos norteadores e eixos temáticos que vão aproximar os componentes curriculares que compõem a área no ensino fundamental: História e Geografia.

Em seguida, apresenta os objetos de conhecimento/estudo e os objetivos das capacidades a serem desenvolvidas. No que tange aos anos iniciais, estes objetivos orientam que o trabalho em sala de aula contemple a diversidade que compõe a população de Florianópolis, do estado de SC e em um contexto mais amplo, do Brasil.

Dentre os objetivos elencados na matriz para o quarto ano, por exemplo, listamos aqui o que se referem ao ensino de história das populações de origem africana:

³⁴ Como coordenadora da formação do grupo de História, acompanhei ao menos um processo de discussão da Matriz. O grupo reivindica a revisão do documento a cada dois anos.

- Identificar e analisar diferentes formas de manifestação da presença dos povos africanos em SC;
- Conhecer o cotidiano dos escravos nas cidades e os espaços por onde circulavam;
- Localizar temporalmente a exploração da escravidão africana em SC;
- Identificar e analisar formas de resistência dos povos afro-brasileiros;
- Compreender o que é um Remanescente de Quilombo; localizar remanescentes de quilombos em SC;
- Localizar os lugares de origem dos povos que formaram o Estado de SC.

Em relação ao que indica a Proposta de 1996, a abordagem tende a fazer com que professoras e professores trabalhem os conteúdos relacionados a escravidão, porque estão ali especificados. Considerando que os livros didáticos também privilegiam esta abordagem, é difícil imaginar professoras e professores que consigam extrapolar o escopo da escravidão ao trabalhar conteúdos que façam a/o estudante identificar e analisar formas de resistência dos povos afro-brasileiros, por exemplo.

2.1 – Materiais didáticos a serviço da colonialidade

O conhecimento histórico acerca de um grupo ou lugar é constituído a partir de um conjunto de procedimentos metodológicos que buscam garantir a plausibilidade e verossimilhança do que é produzido. Embora há muito tempo a produção historiográfica tenha se desprendido da ideia de uma Verdade Absoluta, a História permanece perseguindo um status de legitimidade, nos moldes pensados para as Ciências Naturais no ocidente, no século XIX.

Na escola, esse movimento se traduz nas discussões acerca do currículo, ou seja, sobre quais conhecimentos são relevantes para integrar as grades de cada componente curricular que compõe a educação básica. Em História, com as implicações da Lei Federal 10639/03, as discussões têm girado principalmente em

torno dos conteúdos para o ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileiras³⁵, e de como eles devem ser inseridos no currículo.

Uma das principais confusões com relação a esta temática diz respeito aos conteúdos sobre escravidão. É consenso entre os que discutem Educação para as Relações Étnico-Raciais que, para que se supere as barreiras que o preconceito racial inflige às relações sociais no Brasil, é preciso evidenciar as experiências das populações de origem africana em diferentes contextos históricos.

Já tratamos neste estudo sobre quais conhecimentos são mobilizados no currículo de História para a rede municipal de ensino de Florianópolis. Cabe-nos agora discutir como os livros utilizados como apoio didático aos professores, especialmente nos quartos e quintos anos do ensino fundamental, apresentam estes conteúdos.

A escola, instituição utilizada desde o início de sua história como entidade disciplinadora e produtora de um grupo distinto de outros pela aquisição de conhecimentos sistematizados, tem passado por várias transformações ao longo de sua existência. Embora as discussões em torno do papel da escola na sociedade atual afirmem a sua função social e se direcionem para a ampliação da democratização da educação, ela permanece em constante contradição. Ainda que se pense na formação integral dos sujeitos, e nos saberes locais como ponto de partida, como vem apontando as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, esses saberes não estão legitimados como conhecimento, e se configuram como hierarquicamente abaixo do conhecimento produzido a partir de uma dada epistemologia, como já dissemos anteriormente.

Sabendo que a escola é uma instituição que fez parte do aparato que possibilitou o sucesso do empreendimento do colonialismo (MUDIMBE, 2007; CESAIRE, 1971), pensar em que medida ela ainda é colonial é uma questão chave para compreender onde queremos chegar.

Considere-se ainda que uma das funções da escola consiste em inserir o estudante na cultura letrada. Por conta disso, há um investimento na escrita e uma subestimação das culturas ancoradas na oralidade, hierarquizando grupos com base no grau de letramento.

³⁵ Utilizamos aqui os termos da Lei, embora tenhamos o entendimento que pensar África e Cultura afro-brasileira no singular não dê conta das múltiplas experiências vivenciadas pelos sujeitos em África e no Brasil

A organização dos tempos e espaços da escola em detrimento das disciplinas, cada qual em seu horário, e o planejamento das aulas a partir de um currículo que foi pensado pela área, mas que não leva em consideração o estudante com um ser inteiro, é outro indício da colonialidade desta instituição.

Ainda que os objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, no detalhamento do currículo, se ocupem de conteúdos acerca de grupos que estão à margem, o lugar de fala dos autores que usamos para subsidiar a prática pedagógica, muitas vezes estão no lado oposto aos dos sujeitos de quem falamos na diferença colonial.

Assim, retomamos o que falamos no começo desta reflexão acerca dos conteúdos que se referem na DCNERER. Já dissemos que o ensino da temática ainda continua restrito ao conteúdo da escravidão. Uma análise possível, mas que extrapola os limites deste estudo, seria em que medida os conteúdos sobre história da escravidão e história das populações de origem africana se confundem, e se para alguns professores, estes conteúdos são sinônimos. Embora não possamos empreender esta análise aqui³⁶, entendemos que pode ser uma afirmativa plausível, e é por este motivo que tratamos da história destes grupos em diferentes contextos históricos na concepção do material didático.

Embora não possamos analisar como docentes interpretam/se posicionam diante dos conteúdos propostos pelas DCNERER, os livros didáticos se constituem em um documento rico em informações que podem nos ajudar a compreender esta questão. Considerando que o livro didático é o principal recurso de apoio para o ensino, de forma geral, é necessário que se analise em que medida ele contribui para a manutenção de sistema-mundo colonial³⁷.

Para fins deste estudo, analisaremos dois títulos: *Ápis*, da editora Ática³⁸, e o livro que trata de História Regional, o História de Santa Catarina para 4º e 5º ano.

Em relação ao *Ápis*, podemos destacar que o uso de imagens e documentos, quando aparecem, tem a função de ilustrar uma narrativa já construída. No livro do 4º ano, observamos cinco imagens que fazem referência ao contexto da escravidão. O

³⁶ Seria necessário ter entrevistado professores para ter subsídios para esta análise.

³⁷ Esta expressão é utilizada por Ramon Grosfoguel em suas discussões sobre decolonialidade.

³⁸ Foi o título com maior distribuição no país, de acordo com dados do PNLD 2016 (triênio 2016-2018). Disponível em: file:///C:/Users/Tame/Downloads/pnld_2016_dados-estatisticos_colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular.pdf

navio negreiro, o trabalho forçado, o açoite, a escolha dos documentos (anúncio de compra/venda, ou de aluguel de escravos, por exemplo), são elementos que reforçam a ideia de coisificação do sujeito escravizado. Da mesma forma, as imagens escolhidas trazem sempre o contexto da violência e do trabalho sob a vigilância de um feitor.



Negros no porão do navio (1821-1825), gravura de Johann Moritz Rugendas. O Brasil foi a última nação das Américas a abolir a escravidão.

Fonte: SIMIELLI, Maria Elena, et all. *Ápis: História* (4º ano). São Paulo: Ática, 2014, p. 56.



Esta imagem feita por Rugendas no século XIX mostra o desembarque de africanos escravizados no Brasil. Aqueles que conseguiam completar a viagem eram vendidos como mercadoria.

Fonte: SIMIELLI, Maria Elena, et all. *Ápis: História* (4º ano). São Paulo: Ática, 2014, p. 57.

ALUGADA

Aluga-se uma escrava que lava, engoma e cozinha. Para tratar no largo do Paysandú n. 19 3-3

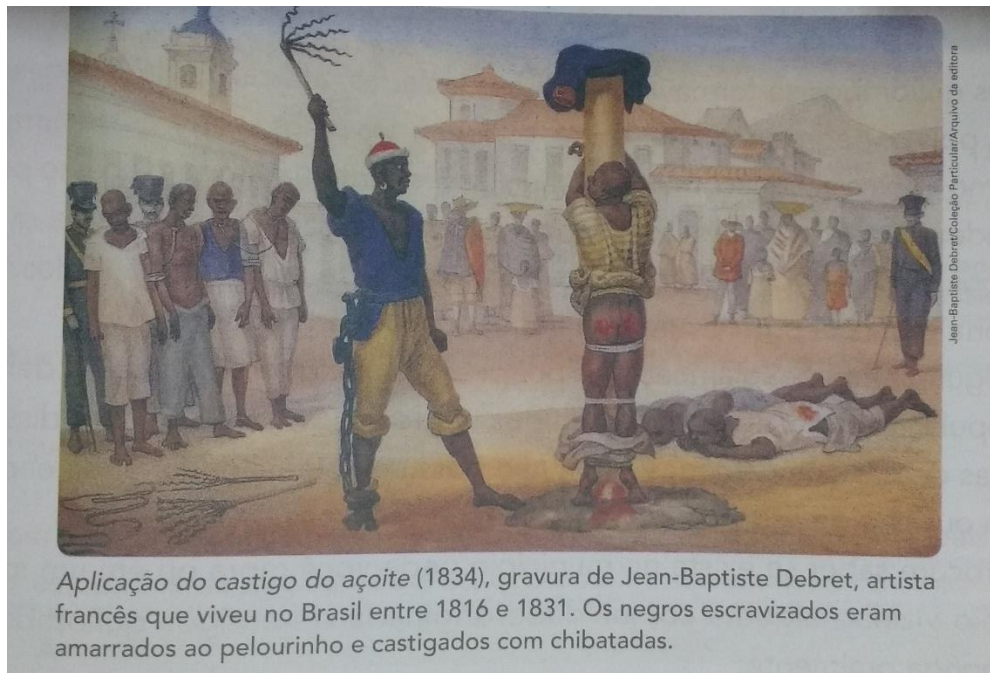
Escravo

Vende-se por commodo preço um escravo, preto, de 45 annos pouco mais ou menos, excellente official de pedreiro. Trata-se á rua do Constituição n. 3 C. 3-3

Correio Paulistano, 8 de janeiro de 1878. Correio Paulistano, 23 de abril de 1878.

Fonte: Retrato em branco e negro, de Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Fonte: SIMIELLI, Maria Elena, et all. Ápis: História (4º ano). São Paulo: Ática, 2014, p. 58.



Fonte: SIMIELLI, Maria Elena, et all. Ápis: História (4º ano). São Paulo: Ática, 2014, p. 59.

...cidos como abolicionistas.

A libertação definitiva dos escravizados só ocorreu em 13 de maio de 1888 quando a princesa Isabel assinou a **Lei Áurea**.

Explique aos alunos que a princesa Isabel, filha de dom Pedro II, era a herdeira do trono do Brasil.

Os troncos, baculhões e outros instrumentos de tortura, alimentam as fogueiras, em redor das quais os novos cidadãos entregam-se ao mais deslombado batuque.

Ex-escravos comemoram a libertação. Ilustração de Angelo Agostini, publicada Revista Ilustrada, em 1888.

Fonte: SIMIELLI, Maria Elena, et all. Ápis: História (4º ano). São Paulo: Ática, 2014, p. 61.

Ainda que os livros tragam a questão da resistência, o recorte temporal para falar de populações e origem africana é, mais uma vez, vinculado ao tempo da escravidão. Se observamos com atenção a ordem das imagens, há uma narrativa implícita, que quer nos dizer que a história das populações de origem africana no Brasil tem início com o tráfico de escravizados, chegando ao porto são vendidos, depois de vendidos ainda podem alugados ou revendidos, são açoitados, finalmente, quando a princesa Isabel assina a lei áurea, são libertados. E assim encerra-se este capítulo da história.

O livro *Estado de Santa Catarina. Tempo, espaço e cultura* aborda, mesmo que timidamente, aspectos que podem ser discutidos na atualidade, mas também reduz a experiência destas populações como apenas vinculada ao contexto da escravidão. Podemos entender melhor esta afirmação se observarmos que, na relação passado/presente, as narrativas sobre as populações de origem africana giram em torno da escravidão, ou da vida nas comunidades remanescentes de quilombos.

Uma questão que pode ser levantada na análise deste livro didático refere-se aos referenciais bibliográficos utilizados. Para elaborar a abordagem acerca das populações de origem africana em SC, não é utilizada nenhuma obra específica de pesquisadores da temática na atualidade. Em contrapartida, no capítulo *Um século de muitas mudanças*, subtítulo *As lutas das mulheres catarinenses*, o livro traz mulheres em diferentes tempos e espaços em Santa Catarina. É nesta parte do livro que Antonieta de Barros vai figurar.

Percebemos aqui, como o poder e o saber, pela ótica dos estudos decoloniais, colaboram para cristalizar uma história única, como traz Chimamanda Adichie, e contribuem para a colonialidade do ser, que se expressa na violência cotidiana do racismo.

Ao situar o que é colonialidade, Maldonado-Torres (2007:131) nos ajuda a pensar como ela se mantém:

(...) la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (...) La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los

sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.

O autor nos ajuda a pensar em como o conhecimento construído e difundido a partir de uma perspectiva colonizada (as imagens que recortamos são uma pontual amostra), contribui para a manutenção de formas de poder que se manifestam no racismo e violência vivenciados cotidianamente pelos não brancos.

2.3 - Pensamento de fronteira e o Giro Decolonial para decolonizar o conhecimento escolar

Diante de tudo que foi exposto até aqui, podemos nos perguntar que alternativas temos para propor uma mudança significativa nas estruturas da sociedade moderna/colonial em que estamos inseridos. Seria o caso de eliminar a instituição escolar da vida das pessoas?

Grosfoguel, a partir da proposição de “socialização de poder” de Aníbal Quijano, considera que, no lugar de projetos estatais socialistas ou capitalistas, centrados na administração do Estado e nas estruturas hierárquicas de poder, deve-se pensar em formas coletivas de autoridade pública: “As comunidades, empresas, escolas, hospitais e todas as instituições que atualmente regulam a vida social seriam autogeridas por gente apostada em alargar a igualdade social e a democracia a todos os espaços do existir social” (GROSFOGUEL, 2010: 485).

Estas estratégias podem ser traduzidas a partir de exemplos de educação quilombola e educação indígena, onde a “escola”³⁹ se organiza, nos tempos e nos espaços, de acordo com o que a experiência de cada grupo considera mais adequado.

No contexto das escolas inseridas em sistemas educacionais, como as redes estaduais ou municipais, podemos pensar naquelas que tem a gestão democrática por princípio. No entanto, ressaltamos que a gestão democrática vai para além da eleição da direção escolar. É um projeto mais amplo, em que a comunidade escolar, com toda a diversidade que pode abarcar, está em diálogo para tomar as decisões da escola.

³⁹Aqui estamos usando o termo escola em um sentido mais amplo do que estrutura predial, com salas de aula que se destinam a organizar as etapas que cada estudante está apto (de acordo com uma lógica meritocrática) a cursar. Referência???

Ressalvamos ainda que para estas, não basta pensar a gestão democrática. Há que se repensar toda a concepção de escola, currículo e conhecimento a que estes agentes (professores, estudantes, pais) estiveram submetidos ao longo de toda a sua vida.

Ao analisar a colonialidade presente na modernidade, os pesquisadores dos chamados Estudos Decoloniais expõem as marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade contemporânea, e propõem o “Giro Decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2007; GROSGUÉL, 2010). Para Grosfoguel, a solução plausível para os problemas que a colonialidade traz consigo remetem a um pensamento crítico de fronteira, uma resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico colonial.

“Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocentrica” (GROSGUÉL, 2010:481).

Na esteira do pensamento de fronteira, a proposição do Giro-decolonial aspira romper com a lógica monológica da modernidade, implicando na mudança de atitude em relação a vida prática e ao conhecimento. Esta mudança não tem a ver com deslocar de um extremo para outro, criando um novo “universal imperial”. Maldonado-Torres (2007) insere o conceito de Transmodernidade como expressão epistêmica que possa dar conta de um projeto decolonial, indicando que o reconhecimento da diversidade epistêmica leva a compreender conceitos mobilizados para o debate acerca da decolonialidade como convites ao diálogo, e não como imposição: “La transmodernidad es una invitación a pensar la modernidad/colonialidad de forma crítica, desde posiciones y de acuerdo con las múltiples experiencias de sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad del poder, del saber y del ser.”

Propor uma perspectiva epistêmica proveniente do lado subalterno da diferença colonial no espaço colonial, se configura ao mesmo tempo como um desafio e como um contributo fundamental para superar a unilateralidade da história contada nos bancos escolares. Neste sentido, dentre os inúmeros desafios para a produção de materiais didáticos é importante considerar que não basta introduzir conteúdos de história e cultura afro-brasileira ou africana para a superação do eurocentrismo nas abordagens históricas. Para superar a dicotomização entre a história africana e a história europeia, bem como a idealização ou a contraposição entre uma e outra, faz-se necessário abandonar os referenciais que sempre deram suporte às nossas análises e partir de uma perspectiva que não encare as culturas como estáticas, intactas, cristalizadas no tempo.

É preciso romper com uma epistemologia que pensa o mundo e produz conhecimento a partir de um único olhar. Romper com uma lógica em que os grupos não possam falar sobre si, e no qual a história precisa ser contada por outro para existir. Isso exige muito mais do que se pode imaginar, porque implica inclusive em repensar as fontes que vamos utilizar. É preciso mapear as vivências que estão por aí, nos rastros da memória da experiência vivida. Estamos a procura-las, para costurá-las e possibilitar que outros grupos, e não só o padrão normativo europeu, possa pensar sobre o seu ser e estar no mundo.

CAPÍTULO III – Outras memórias da cidade

A partir do que já tratamos até o momento, pensar a proposição de um material que articule os pressupostos para o ensino de história e uma outra perspectiva da história da cidade, e que possa ser utilizado por professoras/professores de anos iniciais é o principal intento deste trabalho. Quando falamos da história de Florianópolis, é preciso ter em vista de que lugar estamos falando, pois a memória institucionalizada não dá conta dos diversos grupos que a compõe. Para ampliar este olhar, nosso primeiro movimento é analisar, ainda que sumariamente, a trajetória da historiografia que tem sido produzida nos últimos anos em Santa Catarina, na tentativa de estabelecer uma aproximação entre o que tem sido produzido na universidade e o universo escolar.

No fim da década de oitenta, alguns autores se propuseram a refletir sobre outras questões, lançando novas perguntas e sobre todo o processo que levou ao fim do sistema escravista no Brasil. Entre eles, um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, que lançava um livro intitulado “Negro em terra de branco – Escravidão e preconceito em Santa Catarina no século XIX”. Estimulados pelo centenário da Abolição da Escravidão e preocupados com a constatação de uma sociedade minada de preconceitos, entre os quais o racial, estes pesquisadores buscaram respostas para a discriminação nos documentos localizados até o período, principalmente jornais e relatórios de Presidente da Província.

Em fins da década de 90, membros do Grupo de Pesquisa Multiculturalismo, coordenado pelo Professor Paulino Cardoso (UDESC), iniciaram a discussão sobre as estratégias de liberdade utilizadas pelas populações de origem africana na Ilha de Santa Catarina, dando especial atenção aos processos de constituição de pecúlio, aos processos de tutoria, às cartas de alforria e contratos de locação de serviço e ao Fundo de Emancipação⁴⁰.

⁴⁰ As análises destes documentos, orientadas por questionamentos que procuravam compreender a participação dos cativos nos processos jurídicos que envolviam suas vidas, resultaram na publicação de alguns trabalhos de conclusão de curso nos primeiros anos da década de 2000. Entre eles: DAUWE, Fabiano. **Estratégias institucionais de liberdade**: um estudo acerca do fundo de emancipação dos escravos em Nossa Senhora do Desterro (1872-1888). Florianópolis, 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) UDESC. GEREMIAS, Patrícia R. **Filhos “livres” de mães cativas**: os “ingênuos” e os arranjos familiares das populações de origem africana na Ilha de Santa Catarina nos últimos anos da escravidão. Florianópolis, 2001. TCC (Graduação em História). UDESC; PENNA,

Em 2003, o Professor Paulino defendia sua tese de Doutorado, intitulada “Negros em Desterro: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis (1860-1888)”. Sua interpretação estimulou uma outra abordagem, ou melhor, uma outra preocupação nos trabalhos que tem por cerne a história das populações de origem africana, caracterizada pela necessidade de reconstituir a história de africanos e afrodescendentes no período da escravidão, enquanto sujeitos históricos.

No centro do debate acadêmico que resultou nos estudos influenciados por Cardoso (2003), uma forma de ver a vida e ler a história está bastante presente. Falamos aqui da vertente de estudos da hermenêutica do cotidiano apontada por Maria Odila Silva Dias (1998), que problematiza conceitos herdados do pensamento tradicional, e

Ao documentar a inserção dos sujeitos históricos no conjunto das relações de poder (...) contribui para historicizar estereótipos e desmistifica-los, pois através do esmiuçar das mediações sociais, pode trabalhar a inserção de sujeitos históricos concretos, homens ou mulheres, no contexto mais amplo da sociedade em que viveram. É o que permite, dentro da margem de conhecimento possível, a reconstituição da experiência vivida, em contraposição à reiteração de papéis normativos. (DIAS, 1998:232)

Neste sentido, a experiência, compreendida como a capacidade de reelaboração das práticas sociais cotidianas e de uma forma própria de ser, estar e viver no mundo, é uma categoria central nas análises interpretativas da história das populações de origem africana. Da mesma forma, as contribuições dos pensadores vinculados aos Estudos Culturais, dos quais um dos expoentes é Stuart Hall, são fundamentais para a problematização de conceitos como raça, identidade, etnia, tradição, cultura. A partir dos anos 2000, muitas outras pesquisas foram realizadas sob este olhar, porém não mais demarcado temporalmente apenas pela escravidão. As pesquisas que se seguiram se preocuparam em constituir rastros da experiência das populações de origem africana em diferentes tempos históricos⁴¹.

Clemente Gentil. **Vivendo sobre si** - Estratégias de liberdade das populações de origem africana na ilha de Santa Catarina (1870-1888). Florianópolis, 2001. TCC (Graduação em História). UDESC; AMARAL, Tamelusa Ceccato. **As Camélias de Desterro**. A Campanha Abolicionista e a Prática de Alforriar Cativos (1870/1888). 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em História Social no Ensino de 1º e 2º Graus) - UDESC.

⁴¹ Além do estudo de CARDOSO, algumas destas pesquisas foram utilizadas como referência para a construção do material pedagógico proposto: MALAVOTA, Claudia Mortari. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades**. Desterro,

Num esforço para aproximar o que tem sido produzido no âmbito da universidade ao universo escolar, parte destas pesquisas se constituíram como bibliografia de referência para a composição de um repositório virtual. Estruturado em três partes, o site traz um livro digital para os estudantes do 4º e 5º ano, fontes diversificadas sobre os personagens e a cidade (Desterro/Florianópolis) e um acervo para as professoras/os professores, contendo textos de suporte e indicação de leituras complementares. Deseja-se que o material subsidie a construção de narrativas sobre a memória e os aspectos culturais e históricos das populações de origem africana na diáspora em Florianópolis.

A Pesquisa de Francisco, narrativa elaborada com o intuito de apresentar aos estudantes personagens que viveram em Desterro/Florianópolis, nos séculos XIX e XX. Francisco, criança negra que vive com a mãe e a avó, tem uma pesquisa a fazer. As famílias são convidadas a ajudar, e o contato com a histórias das pessoas faz a mãe e avó de Francisco lembrarem da época em que frequentaram a escola.

A partir do livro, quatro dimensões podem ser ponto de reflexão. A primeira, diz respeito à múltiplas experiências das populações de origem africana na cidade. O encadeamento das trajetórias aponta para uma presença contínua e repleta de significados. A segunda, se refere a representatividade. Francisco, estudante negro, se encanta com as histórias das pessoas que ele passa a conhecer. Conhece-las favorece a Francisco tanto percebe-las como sujeitos históricos, quanto perceber-se como tal. Uma terceira dimensão diz respeito à relação entre o questionamento e as fontes históricas, e a produção de uma interpretação histórica. Quando estudamos o passado, é importante saber que a escrita da história depende da pergunta que

1788/1850. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007; SIMÃO, Maristela Santos. **“Lá vem o dia a dia, lá vem a Virgem Maria. Agora e na hora de nossa morte”**. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, em Desterro (1860-1880). Itajaí: Casa Aberta, 2008; STAKONSKI, Michele Maria. **Da Sacristia ao Consistório: tensões da Romanização no caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São benedito dos Homens Pretos – Desterro/Florianópolis (1880-1910)**. Itajaí: Casa Aberta, 2008; RASCKE, Karla Leandro. **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**. Itajaí: Casa Aberta, 2010; 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). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Dissertação no Programa de Pós-Graduação em História Social; 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)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – UDESC. Florianópolis, 2015; SILVEIRA, Carlos Eduardo da. **“Orgulho-me de ser Homem de Cor”**. Ildefonso Juvenal da Silva e aluta pelo reconhecimento (Início do século XX). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – UDESC. Florianópolis, 2015.

queremos responder. Por último, mas não menos importante, a experiência escolar de estudantes que aprendem sobre história das populações de origem africana a partir de conteúdos e materiais didáticos que não extrapolam a escravidão. Os efeitos desta abordagem se materializam na perpetuação do racismo no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Na segunda parte do site, apresentamos um repositório de fontes variadas, que dizem respeito tanto às/os personagens, quanto ao contexto e às transformações que ocorreram na cidade no século XIX e XX. Neste acervo, podemos encontrar documentos oficiais, mapas, transcrição de entrevista, pinturas, fotografias, vídeo, crônicas escritas para jornais, etc. Assim, as fontes podem ser consultadas pelas/pelos estudantes livremente, ou podem ser selecionadas pelas/pelos professoras/professores de acordo com seus planejamentos.

A terceira parte do site disponibiliza ao docente textos elaborados com o intuito de sistematizar alguns dos estudos mais significativos acerca da história dos personagens e sua relação com a cidade. O intuito não é utilizar os textos com as/os estudantes, mas subsidiar minimamente a mediação da ação docente na interrogação dos documentos.

Aqui é importante dizer que não se trata de apenas disponibilizar mais um acervo de fontes na vasta gama de informações que a internet propicia. Desde o surgimento e a ampliação de seu uso, a internet está inserida nas discussões sobre renovação ou inovação nos métodos de ensino. A facilidade de consulta a documentos que antes só estariam disponíveis para o pesquisador que visitasse os arquivos ou acervos físicos, poderia parecer uma alternativa para uma maior divulgação do conhecimento histórico. No entanto, Grinberg e Almeida (2012) alertam que a acessibilidade proporcionada neste mundo virtual, para ser bem usada, requer conhecimentos prévios sobre confiabilidade e relevância das informações. Sem estes conhecimentos, não é possível avançar na leitura ou na elaboração de um texto, qualquer que seja sua natureza.

Para resolver este problema, as autoras apontam que um caminho possível é criar possibilidades que permita a quem acessa estas informações, conhecer as etapas do processo de produção do conhecimento histórico:

(...) saber ler documentos de época, contextualiza-los, critica-los, cotejar informações obtidas com outros documentos e com outros textos e verificar

a procedência de informações obtidas nesses textos são alguns dos procedimentos que ajudam as pessoas a observar, analisar e classificar informações de qualquer natureza. (GRINBERG & ALMEIDA, 2012: 319-320)

No site Detetives do Passado⁴², Grinberg e Almeida procuram mostrar às/os estudantes, a partir do método indiciário de GINZBURG (1990) como o conhecimento histórico é resultado de uma investigação. Invertendo a lógica dos livros didáticos, a proposta é que o(a) estudante não use as fontes apenas como ilustração, ou que não seja incentivado a analisar as fontes somente depois de já ter lido sobre o assunto, como um complemento do aprendizado. A ideia é que as fontes, utilizadas de forma cotejada, contribuam para uma interpretação do passado que não se ancore em narrativas já realizadas.

3. 1 - Afro Memórias na Ilha

A emergência de estudos sobre as populações de origem africana tem se popularizado no meio acadêmico nas últimas duas décadas. A criação de laboratórios e núcleos com ênfase na temática tem congregado pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento.

A história tem dado seu contributo, no sentido de empreender esforços para construir uma interpretação possível do passado de grupos marginalizados pela memória oficial. Assim, diferentes registros do passado, descartados em tempos mais distantes como fontes possíveis para a escrita historiográfica, têm sido incorporados na análise. Novos questionamentos tem encontrado evidências em fontes antes desconsideradas para a elaboração de uma interpretação da história da cidade.

As histórias selecionadas são apenas um pequeno fragmento do que ainda há para ser contado. Foram escolhidas como exemplos pontuais da presença no decorrer do tempo, e da importância na relação com os acontecimentos da época em que cada de nossos personagens viveu.

É importante destacar que na narrativa elaborada para as crianças, as informações foram pensadas de forma a situa-los, e o objetivo foi apenas despertar o interesse pelas pessoas, para que cada professora/professor pudesse desenvolver

⁴²<http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>

planos de aula de acordo com seu olhar. Por isso, ao elaborar os textos de apoio a seguir, levamos em conta a necessidade de disponibilizar fontes que ajudem a explorar outros aspectos da biografia de cada pesquisado, bem como ajudem a compreender um pouco do contexto histórico vivenciado por cada um.

Rita Pires e Francisco de Quadros

A primeira de nossas personagens viveu em Desterro na primeira metade do século XIX, até o ano de 1951, quando faleceu. A história de Ritta está conectada a tantas outras que só são possíveis de serem contadas a partir de um mergulho nos documentos que busque evidenciar a experiência dos sujeitos. Perseguir estes rastros e compor narrativas plausíveis tem sido parte dos objetivos de muitos pesquisadores na atualidade.

É a partir destas pesquisas⁴³ que sabemos que Ritta, foi separada de seus pais quando a trouxeram “da Costa da África”⁴⁴, ainda pequena, possivelmente no início do século XIX. Ficamos sabendo também que, já em Nossa Senhora do Desterro, a africana liberta⁴⁵ constituiu família, tendo sido casada duas vezes. E que como fruto de seu primeiro casamento com o preto liberto Joaquim Pires, nasceram 4 crianças (das quais só 3 tem o registro de batismo que foram encontrados nas pesquisas).

Assim como os tantos outros africanos trazidos para o Brasil na condição de cativos, Ritta fez a travessia do Atlântico confinada no porão de um navio, em condições degradantes e desumanas. Milhões de africanos foram trazidos forçadamente, de diferentes povos, com línguas e culturas diversas, e aqui construíram suas vidas da melhor maneira possível, considerando o contexto marcado pela violência da escravidão.

⁴³ E do acesso a documentos da época que podem ser interpretados e problematizados. Alguns desses documentos estão disponíveis no site.

⁴⁴ Ser da Costa da África não revela a que grupo étnico dentro do continente africano Ritta pertencia. De acordo com MORTARI (2007), a Costa da África é um termo que se refere a costa ocidental atlântica do continente africano, onde havia portos para o embarque em direção ao Brasil. Termos genéricos para designar os grupos de procedência foram utilizados para elaboração de novas identificações, dentro de uma sociedade escravista. Neste sentido, Ritta, africana, constituiria laços de solidariedade com outros africanos em Desterro

⁴⁵ Liberto ou liberta é o termo utilizado para definir, dentro de uma escala hierárquica que divide a sociedade pela condição jurídica (Livre, Escravo, Liberto), pessoas escravizadas que, pela compra ou concessão, se libertaram da escravidão. A esse respeito ver: AMARAL, Tamelusa Ceccato. **As Camélias de Desterro**. A Campanha Abolicionista e a Prática de Alforriar Cativos (1870/1888). 2006. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em História Social no Ensino de 1º e 2º Graus) - UDESC.

Ao desembarcar no porto de Desterro, ainda pequena, Ritta se deparou com uma pequena vila, que só em 1823 viria a se tornar cidade e sede da província de Santa Catarina. Desterro era formada, então, por uma área central, onde havia uma praça e no seu entorno a Igreja Matriz e os prédios administrativos. Nos arredores do centro deste espaço urbano, ficavam os bairros da Figueira (na direção da região próxima de onde estão as pontes Pedro Ivo Campos e Colombo Salles), Tronqueira e Pedreira, bairros que ficavam próximos do Rio da Bulha, hoje Avenida Hercílio Luz. Além destes, havia as localidades um pouco mais distantes: a Praia de Fora, agora Avenida Beira Mar Norte, e Trás do Morro, onde se localizam os bairros da Trindade, Pantanal, Itacorubi, Santa Mônica e Córrego Grande.



Na época de seu falecimento, Rita vivia na região do Córrego Grande, onde tinha algumas terras, um engenho de farinha e uma casa “bastante arruinados” e alguns outros bens, como uma caixa de guardar farinha⁴⁶. Os bens de Ritta sugerem que ela e sua família vivessem da agricultura, já que possuía uma porção de terras, animais e o engenho que indicava a produção de farinha de mandioca.

Em relação às atividades desenvolvidas no século XIX, RASCHE (2010), pontua que dentre os ofícios em que as populações de origem africana se ocupavam, podia-se encontrar pescadores, sapateiros, lavadeiras, jardineiros, chapeleiros, cozinheiros, estivadores, copeiros, pombeiros, quitandeiros, carroceiros ou ainda transportando mercadorias, cuidando da iluminação pública, varrendo as ruas e tantas outras formas de trabalho. A maior parte dos trabalhadores ficavam nos arredores do porto, ambiente de intensa movimentação e local de muitas trocas comerciais, e que possibilitava oportunidades de trabalho. Esses trabalhadores poderiam ser de diversas condições jurídicas: libertos, escravizados ou livres⁴⁷.

O trabalhador escravizado poderia ser alugado, trabalhar junto de seu proprietário ou por conta própria, configurando o que a historiografia tem chamado de escravo de ganho. Nesta condição, o trabalhador deveria pagar uma parte da quantia recebida ao seu proprietário, e o excedente poderia ser utilizado da forma que lhe conviesse, como a compra da alforria, por exemplo.

Um aspecto bastante importante a destacar se refere às relações de solidariedade que as populações de origem africana estabeleciam entre si e com homens e mulheres de diferentes origens e condições sociais, a partir de laços familiares e de compadrio. MORTARI (2007) e CARDOSO (2008), apontam que o estabelecimento de redes de solidariedade, na busca por proteção mútua para o enfrentamento da realidade em que viviam era uma das formas de sobreviver ao contexto de violência a que estavam submetidos.

Outro exemplo é a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, instituição sediada na Igreja do mesmo nome que teve sua construção concluída na primeira metade do século XIX. A Irmandade, se configurava como lugar importante a partir da qual se forjavam estas múltiplas possibilidades de

⁴⁶ ACTJSC. Inventário de Ritta Pires, 1854, folha 15

⁴⁷ Livres eram os trabalhadores que nunca havia sido escravizados. Esta condição jurídica, afora uma ou outra exceção, era privilégio de homens e mulheres brancos; Escravizados eram trabalhadores africanos ou seus descendentes; e liberto constitui uma terceira condição jurídica, que se refere aos escravizados que por compra, concessão ou contrato de locação, conseguiram alcançar a alforria.

sobrevivência, possibilitando arranjos e a construção de laços de solidariedade e sociabilidade fundamentais na luta cotidiana de africanos e seus descendentes. Naquele espaço, era possível educar as crianças, alforriar escravizados, enterrar os Irmãos falecidos, celebrar e festejar os santos de devoção. Porém, como apontam CARDOSO e MORTARI (2008), era uma instituição que não estava isenta de conflitos, os quais se originavam no contexto em que estava inserido. Este contexto era permeado por uma diversidade de práticas sociais, e por estratégias e alianças que se estabeleciam a partir de formas de identificação que podiam ser provisórias, incoerentes, múltiplas, mas que se adequavam aos problemas que se deparavam cotidianamente.

A primeira pesquisa sobre a Irmandade do Rosário foi feita por Oswaldo Rodrigues Cabral, em 1950, e as características principais do seu estudo diziam respeito a descrição das funções e deliberações da Mesa Administrativa da instituição. O foco dessa abordagem evidenciava o Vigário da Matriz e alguns homens brancos ilustres da cidade. O autor destaca a ação destes personagens como imbuídos de um espírito de caridade e humanidade que contribuía para a harmonia entre os Irmãos.

Como parte das abordagens mais recentes acerca da história das populações de origem africana em Florianópolis, Claudia Mortari (1995) empreende um estudo também focado na Irmandade enquanto instituição, mas que buscou problematizar em que medida este espaço se caracterizava como de controle ou de resistência das populações de origem africana Desterro oitocentista. Evidenciando a inserção da Irmandade em uma sociedade escravista, Mortari revela que aquele tendia a ser um espaço ambíguo, onde o exercício de controle e colonização das almas coexistia com a legitimação de práticas de solidariedade entre os Irmãos.

Como avanço de seus estudos sobre a Irmandade (MORTARI, 2000), e posteriormente, sobre africanos que viviam em Desterro e criação de vínculos parentais e ressignificação de identidades, surge o nosso segundo personagem: Francisco de Quadros. É salutar registrar que a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário tornou-se um espaço que oferece fontes para diversos pesquisadores (SIMÃO, 2008; STAKONSKI, 2008; RASCHE, 2010), possibilitando estudos que evidenciam diferentes experiências das populações de origem africana nas relações que estabeleciam entre si e no contexto da cidade.

Parte das informações que puderam ser obtidas foram registradas no processo de Auto de Arrecadação do Bens de Francisco⁴⁸, e a partir deste documento, conseguimos descortinar alguns dos aspectos da vida de Francisco. Contemporâneo de Ritta Pires, Francisco de Quadros, morador da Vila de Nossa Senhora do Desterro, também conhecido como Francisco Pombeiro, natural da África, de nação benguela⁴⁹, e registrado como de condição forra. Casou-se com Joana Rosa da Conceição, com quem teve três filhos. Falecido no dia 19 de junho de 1953, na Rua da Palma (atual Álvaro de Carvalho), Vila do Desterro, sem testamento.

As informações colhidas no processo sinalizam para alguns aspectos da vida de Francisco: mantinha relações comerciais com alguns proprietários da vila, já que em seu nome foram alugados imóveis e terrenos que lhe serviram para erguer sua morada, para estabelecer sua quitanda e para plantar alguns dos produtos que vendia. Além disso, sinalizam que ele devia ter certa legitimidade, já que pôde alugar diversos imóveis e trabalhar de forma autônoma.

A partir de documentos da Irmandade Nossa Senhora do Rosário, sabe-se que Francisco era um dos irmãos da instituição que congregava devotos à Santa e que, como já dissemos, era um espaço em que se estabeleciam relações de ajuda mútua e de proteção. Ali, ocupou por três vezes o cargo de Juiz, o mais importante dentro da hierarquia da instituição. Além disso, foi por doze vezes Irmão de Mesa, uma vez Procurador da Irmandade e duas vezes Procurador de Caridade, o que nos revela seu envolvimento participativo nas atividades da instituição.

Uma das questões em que Francisco se envolveu refere-se a uma briga interna da Irmandade, ocasionada pelos novos critérios estabelecidos pelo Compromisso da Irmandade instituído em 1842 para ser Juiz: “zelo, possibilidade, caráter e alguma representação civil”. Este último critério impedia que africanos e escravizados pudessem pleitear o cargo.

Nesta contenda, sujeitos de diferentes procedências e condições jurídicas se colocavam em oposição: de um lado crioulos libertos e de outro, africanos forros e escravizados. É importante ter em mente que, “é a partir da Irmandade que africanos

⁴⁸ Este documento procede o arrolamento dos bens de falecidos ou ausentes sem herdeiros, para depois de todos os tramites e incorporar ao espólio da Fazenda Imperial

⁴⁹ De acordo com MORTARI (2007), denominações de nações como cabinda, luanda, benguela, designavam portos de embarque de africanos na costa central ocidental africana.

se identificam, marcam sua presença na vila e estabelecem relações de solidariedade, que dão sentido as suas vidas” (MALAVOTA, 2007:180).

É certo que deve ter pesado nesta disputa a importância da instituição como facilitadora de sociabilidades, de criação de vínculos, de ajuda e proteção entre os Irmãos. Mas havia uma outra questão fundamental: a defesa de que a instituição permanecesse como espaço legítimo dos pretos africanos, identidade que incorporava indivíduos de diferentes procedências africanas.

Ritta Pires e Francisco de Quadros, nascidos em África, foram escravizados, mas suas trajetórias não se resumem a este aspecto, ainda que, evidentemente, a violência implícita à escravidão tenha marcado suas vidas. Assim como para muitos outros, suas histórias extrapolam a condição jurídica, revelando múltiplas formas de ser e estar no mundo, e a relação entre suas experiências e a história da cidade.

Ildelfonso Juvenal e Antonieta de Barros

No início do século XX, a cidade estava crescendo e se transformando. As primeiras décadas da República foram marcadas por intervenções no espaço urbano e nas condutas dos moradores, orientadas pelo modo de ver e pensar de uma elite formada por imigrantes de origem alemã e italiana, que passou a interferir na vida política, econômica e intelectual da cidade.

Assim como outras capitais no país, Florianópolis passava por um processo conhecido na historiografia como modernização⁵⁰. Neste contexto, casas e casebres que não estivessem de acordo com as novas normas higienistas eram demolidos e desapropriados. Este processo desalojou moradores de descendência africana que viviam nos bairros entorno da área central, empurrando-os para os morros adjacentes.

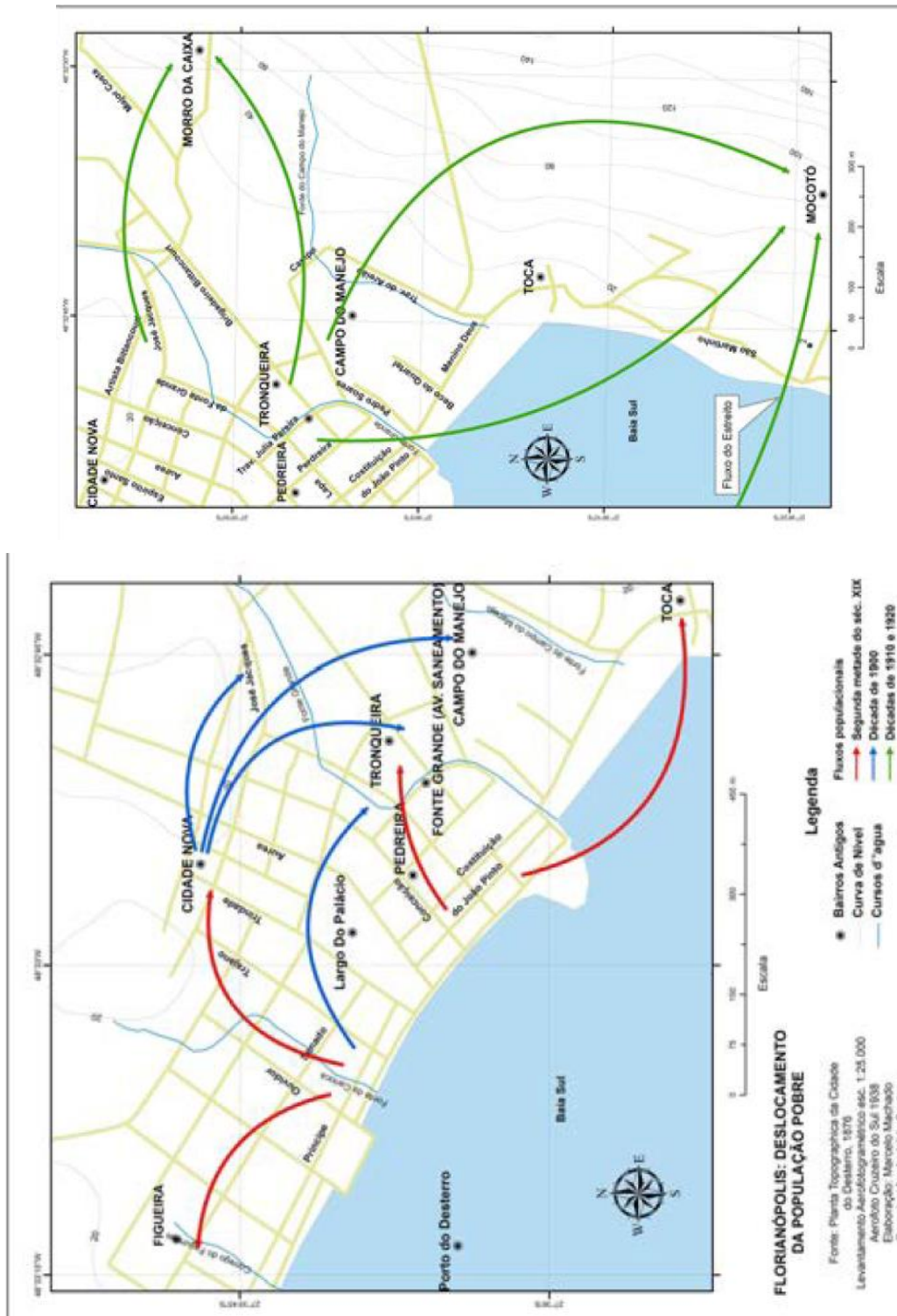
O processo de modernização, vivenciado nas principais capitais do Brasil, estava alinhado com um projeto muito maior, que dentre outros objetivos, se destinava a estabelecer critérios rígidos sobre quem seriam os cidadãos brasileiros. A República estava se afirmando enquanto regime político e, neste contexto de pós-abolição, a preocupação das elites brancas brasileiras era definir novos parâmetros de

⁵⁰O processo de modernização foi um conjunto de reformas urbanas e sociais, iniciado antes da Proclamação da República e intensificado nas primeiras décadas do século XX. Este movimento de remodelação urbana tinha como parâmetro o modelo de civilização exportado de países da Europa e Estados Unidos, e buscava se distanciar do atraso que o Império representava

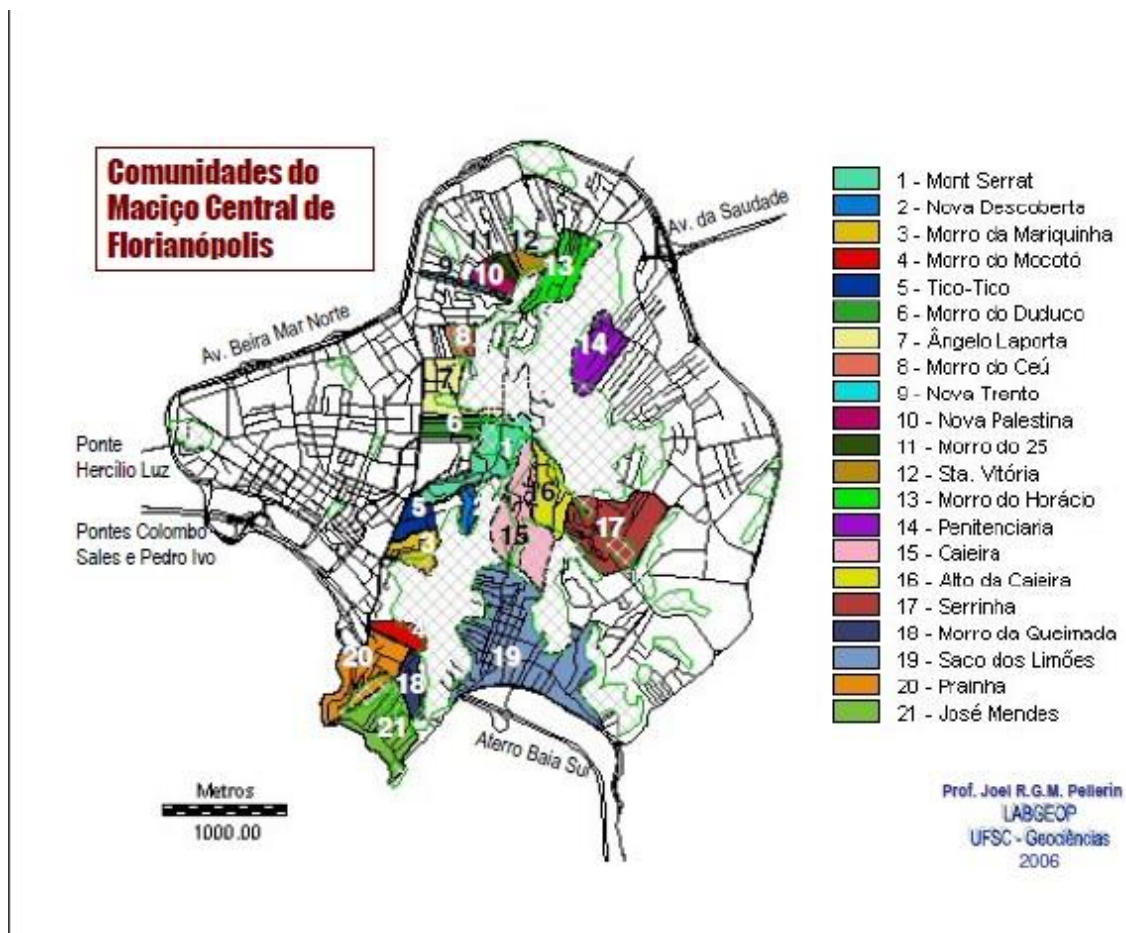
diferenciação entre a população. Nesta direção, o racismo tomou força, definindo hierarquias entre os grupos humanos, e o processo de modernização estabeleceu normas e condutas não só para os espaços urbanos, mas também para os corpos e modos de vida.

Hermetes Reis de Araújo (1989) é autor de um dos primeiros estudos acerca das reformas urbanas que enfatizou as consequências segregacionistas do remodelamento da cidade de Florianópolis. Na análise do autor, a capital de Santa Catarina não apresentava um grande contingente populacional, nem concentrações industriais que gerassem um fluxo de operários e de uma população pobre que representasse uma ameaça à burguesia que se consolidava, elementos recorrentes nas análises dos processos de reformas urbanas e sociais em outras capitais do país. No entanto, Florianópolis vivenciou um “diversificado movimento no sentido de remodelar, sanear e de ajustar as práticas de convívio urbano”, impulsionado pelo anseio das elites locais em civilizar-se, fator verificável nos processos ocorridos em outros centros urbanos.

Em 2009, outro estudo importante lança um olhar mais aprofundado acerca do afastamento das populações pobres e de origem africana da área central da cidade. Santos (2009), assim como Araújo (1989), confere ao processo de remodelação iniciado em fins do século XIX e intensificado nas três primeiras décadas do século XX, o resultado de ocupação no complexo de comunidades no Maciço do Morro da Cruz. Os aterros, as demolições de casas de porta e janela, as normativas para construção de casas e edifícios públicos com padrões mais próximos da arquitetura considerada moderna à época, a instalação de obras para saneamento e outros serviços urbanos (como iluminação pública e telefonia), o alargamento de ruas e embelezamento de praças, contribuíram para ajustamento de condutas sociais.



Deslocamento da população pobre. Florianópolis. Fonte: SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro**: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis. Tese (Doutorado em Geografia) – UFSC. Florianópolis, 2009.



Representação cartográfica dos territórios do Maciço do Morro da Cruz. Fonte: <http://laam.ufsc.br/projetos/aspectos-naturais-e-da-urbanizacao-do-macico-do-morro-da-cruz/>

É imperativo dizer que a demolição ou reforma dos casebres existentes nos bairros mais populares adjacentes à área central impelia os moradores a sair daquele espaço, uma vez que as normativas instituídas tornavam as obras dispendiosas. Neste sentido, é seguro dizer que o processo de modernização pretendia expulsar das cercanias do centro os moradores que não se adequavam ao ideal de civilidade pretendido. Arelado às construções e melhoramentos urbanos que estas populações não poderiam pagar, a normatização das condutas visava impedir também que os “não civilizados” pudessem circular nos espaços que a elite ocupava.

Maria das Graças Maria (1997) empreendeu um estudo acerca dos territórios negros que se estabeleceram na cidade nas décadas de 1930 e 1940. A necessidade de criar espaços próprios de lazer e sociabilidade foi a tônica da primeira metade do século XX. De acordo com a autora, a estrutura social brasileira, pautada na

desigualdade racial e na ideologia do branqueamento, tem feito com que a cor seja elemento definidor de espaços de sociabilidade. É neste sentido que é comum, até hoje, a associação da categoria social do ambiente à cor de pele das pessoas que a frequentam. Acerca das sociedades recreativas, a autora revela que “foram palco das histórias de homens e mulheres negros que viveram a pluralidade de suas experiências, construindo multiplicidade de relações” (MARIA, 1997:151).

Caracterizados como espaços de lazer, estes clubes e agremiações foram também espaços de luta política, de conquista de prestígio social, de visibilidade, de conflitos, de resistências e de acomodações. Dito de outra forma, foram espaços de articulação de movimentos de luta contra o racismo que se expressava materialmente pelas reformas e remodelação urbana:

As lutas podem estar expressas na organização interna, enquanto visavam a manutenção da ordem, da autonomia dos clubes, do poder que aquelas pessoas poderiam obter dentro dessas sociedades, e da construção de uma imagem mais positiva das populações negras naquele contexto urbano. O rigor nos trajes auxiliava na promoção da “respeitabilidade” daqueles “territórios”. As normas e os códigos de moralidade também poderiam ser traduzidas como formas de sobrevivência dos “territórios”, ou de adaptação à dominação inexorável dos poderes públicos. (MARIA, 1997:151-152)

Ildfonso Juvenal veio ao mundo neste contexto. Nascido em 1894, poucos anos após a Abolição da Escravidão (1888) e da Proclamação da República (1889), Ildfonso foi um intelectual com vasta produção escrita, publicada em diversos jornais da cidade. Era conhecido por ser escritor, intelectual, policial militar, farmacêutico e jornalista, e foi o primeiro homem negro a concluir o ensino superior em Florianópolis.

Ildfonso fazia parte de um grupo de intelectuais de descendência africana que atuava na cidade buscando promover mecanismos de ascensão e positivação das populações de origem africana. Como parte da estratégia para conseguir este intento, a educação e a literatura eram elementos que Ildfonso considerava muito importantes.

Em 1914, lançou seu primeiro livro de contos, intitulado Páginas Singelas. Durante sua vida, acumulou muitos títulos em associações literárias, e como jornalista se correspondeu com intelectuais de todo o país. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGB/SC), e participou do Primeiro Congresso Catarinense de História em 1948.

Atento aos acontecimentos e transformações que a cidade vivenciava, Ildefonso utilizou os jornais para divulgar suas ideias e expressar sua indignação contra o preconceito, além de evidenciar seu posicionamento a favor ou contra os atos da administração pública do tempo em que vivia. Costumava se afirmar como Homem de Cor em seus escritos, expressão que os intelectuais de descendência africana da primeira metade do século XX usavam para positivar seu pertencimento (SILVEIRA, 2015).

Em 1915, junto com outros intelectuais, ajudou a criar a Associação dos Homens de Cor, com o propósito de promover uma semana literária para comemorar a Abolição da Escravidão no Brasil, no Teatro Álvaro de Carvalho.

De acordo com SILVEIRA (2015), em 1920 este grupo de intelectuais, considerado como parte do *grupo dos novos* pelos membros da Academia Catarinense de Letras, cria o Centro Cívico e Recreativo José Boiteaux, que tinha como objetivo promover um espaço de sociabilidade e proporcionar instrução cívica e literária aos seus associados.

Ser considerado parte do *grupo dos novos* não significava, ao que tudo indica, ser de uma geração mais nova em relação aos que eram membros da Academia Catarinense de Letras. Ser *novo*, no contexto que a cidade vivenciava, tinha mais a ver com ser parte de um grupo que não tinha a procedência certa (europeia) e que escrevia sobre algumas ideias não compartilhadas com a intelectualidade hegemônica.

Em contraponto aos intelectuais legitimados oficialmente pela Academia Catarinense de Letras, o *grupo dos novos* fundou o Centro Cathariense de Letras (1925-1927), que reunia escritores e escritoras como o próprio Ildefonso, Trajano Margarida, Maura Senna Pereira e Antonieta de Barros, dentre outros. A presença de intelectuais negros contribuía para uma imagem de diversificação e democratização para aquele espaço que fora criado para oportunizar a publicação de suas obras (SILVEIRA, 2015).

A história de Antonieta de Barros é a que, na atualidade, aparece com mais frequência nos livros didáticos que tratam da história regional de Santa Catarina, especialmente no livro distribuído pelo PNLD nos últimos anos. No entanto, de acordo com a pesquisadora Karla Leonora Dahse Nunes, não foi sempre assim. Em pesquisa que resultou na dissertação intitulada *Antonieta de Barros: uma história*, a autora

observou que pouco se sabia da catarinense que marcou o cenário político brasileiro pelo duplo ineditismo de ter sido a primeira mulher negra a se eleger como deputada estadual.

Nascida em 11 de julho de 1901, Antonieta foi criada pela mãe Catarina de Barros, que ficara viúva. Dona Catarina viera de Lages, e manteve sua família principalmente com o trabalho como lavadeira. Mais tarde, quando Antonieta já era adolescente, Dona Catarina complementaria a renda como proprietária de uma pensão para rapazes que vinham do interior com o intuito de estudar na capital (NUNES, 2001:25).

Aos 17 anos, ingressou na Escola Normal, uma das obras que integram o pacote de reformas de modernização da cidade. Em 1922, logo após se formar como normalista (como eram chamadas as professoras que cursaram a Escola Normal), cria em sua própria casa, na rua Fernando Machado, o Curso Particular Antonieta de Barros.

Em 1937, publica seu único livro, uma coletânea de crônicas que havia escrito para vários jornais, com destaque para o República e O Estado. Sob o pseudônimo *Maria da Ilha*, Antonieta começa a escrever crônicas para os jornais Folha Acadêmica e República em 1929. Durante o período em que esteve envolvida com as atividades parlamentares (1934-1937) e com a Direção do Instituto Dias Velho (1937-1945), há poucos escritos. Porém, a partir de 1945 até fevereiro de 1951, terá uma produção contínua, publicando com mais regularidade no jornal O Estado. Em seus escritos, abordava temas como Educação, virtudes morais e cívicas, política e “falta de acuro das autoridades em relação especificamente à Educação Feminina, bem como alguns comentários sobre as revoluções no país e no mundo nos tumultuados anos trinta e as campanhas antianalfabetismo”. (NUNES, 2001:15).

Apesar de ter sua primeira crônica publicada em 1929, convém lembrar que Antonieta já tinha trânsito no universo intelectual da cidade, uma vez que em 1925 figurava entre os sócios integrantes do Centro Catharinense de Letras.

Sua vida na política teve início na eleição de 1934 para Deputada Estadual, dois anos após o Decreto de Getúlio Vargas que concedeu nacionalmente, não só o voto feminino, mas também o voto secreto e a redução da idade dos eleitores de 21 para 18 anos.

Seja nos registros de sua intelectualidade, ou na vida política, Antonieta dava extrema importância à instrução. Via que na continuidade dos estudos “os homens teriam astúcia e capacidade suficiente para tornarem-se realmente livres das *paixões negativas*” (NUNES, 2009:36). Seus escritos refletiam o desencanto com o fato de não poder seguir sua educação em curso superior, já que em Santa Catarina, em 1932, só havia a Faculdade de Direito, exclusiva para homens.

Diferente de Ildfonso (e outros intelectuais de descendência africana), Antonieta não costumava fazer referência à cor da pele em seus escritos. O que não significa que ela não tenha sofrido a violência do racismo no decorrer da sua trajetória. Sobre isso, Nunes (2001) registra em sua pesquisa um desentendimento entre Oswaldo Rodrigues Cabral e Antonieta. Segundo a pesquisa de Nunes, o então Deputado teria dito, em sessão na Assembleia Legislativa, que as críticas que a professora escrevia sobre a situação do ensino para as páginas dos jornais era “Intriga barata de senzala”. Antonieta responde-lhe então, em crônica publicada no jornal o Estado, que “*não houve intriga nem barata, nem cara*” e finaliza com o único registro conhecido em que se reconhece como mulher negra, demonstrando o orgulho de sua procedência étnica.

Ildfonso Juvenal e Antonieta de Barros são apenas dois exemplos da participação que homens e mulheres de descendência africana tiveram na formação intelectual, política e social de Florianópolis, no século XX. Suas trajetórias, embora semelhantes e entrecruzadas, revelam o quanto as experiências dos sujeitos e a forma como cada um lidou com o racismo deve ser singularizada. Dito de outro modo, não é possível imaginar estas experiências de forma homogênea, e tão pouco julgá-las e colocá-las em oposição.

Gentil Camilo do Nascimento e Valda Costa

As ocupações dos morros que compõem o Maciço do Morro da Cruz remontam ao século XVIII, sendo o registro mais antigo da primeira moradia como pertencente a Dona Joana de Gusmão, beata que veio de Santos após a morte do marido e peregrinou pedindo doações para construir a Capela do Menino Deus, que fica junto ao atual Hospital de Caridade.

No século XIX, os jornais anunciavam gratificações a quem encontrasse escravizados que após a fuga se refugiavam nas imediações do que chamavam de

morro da Caridade. Outro indício de que o morro estava sendo ocupados neste período, ainda que de forma lenta, são os ofícios do Governador da Província à Câmara Municipal de Desterro para que se tomasse providências que impedissem as derrubadas de mata pelos soldados da Companhia dos Inválidos.

Outra fase da ocupação dos morros da capital foi a deflagrada pela expulsão da população pobre imposta pelas demolições que deram lugar à obras residenciais e de prédios públicos nas imediações da área central, como parte do projeto de remodelação da cidade. Sem poder pagar os aluguéis que evidentemente ficaram inviáveis, ou reformar nos moldes pretendidos pela legislação modernizadora, os moradores mais pobres tiveram que encontrar outros locais de moradia, próximo da região onde continuavam trabalhando. Neste contexto, em 1927, Heitor Blum publica a lei 595, que permitia a construção de casas de madeira naquela região. É importante enfatizar que, mesmo contrariando as imposições do processo de modernização, se tratava de uma exceção, e que tinha como condição que as edificações não fossem visíveis das praças e das ruas já existentes. Em outras palavras, podia-se construir desde que as casas não fossem vistas pela população mais abastada que se instalava nas áreas remodeladas (SANTOS, 2009).

Nas décadas de 1950 e 1960, um terceiro fluxo de migração se inicia e adensa as ocupações nos morros. Estimulados pelo crescimento da construção civil, trabalhadores e empobrecidos (a maioria de descendência africana) vinham do interior do estado ou de outras cidades próximas de Florianópolis, como Biguaçu e Antônio Carlos, em busca de trabalho. Sem alternativas de moradia, vai aos poucos se estabelecendo, principalmente na parte conhecida como Morro da Caixa, ou Monte Serrat.

Gentil Camilo do Nascimento, conhecido como Gentil do Orocongo, nasceu em 1945, na cidade de Siderópolis. Chegou em Florianópolis ainda pequeno, aos sete ou oito anos, e com junto de sua família, estabeleceu morada no Morro da Caixa, onde morou até seu falecimento, em 19 de novembro de 2009, devido a complicações causadas pela Diabetes. Em entrevista concedida a Daniel Cirimbelli da Luz em 2005, assim ele se apresentava: “Eu me chamo Gentil Camilo Nascimento Filho, atualmente 61 anos de idade, natural de Siderópolis, profissão foi várias, foi pedreiro, pescador, carroceiro, né mas a música tava sempre pertinho né, hoje em dia como músico né, me atrevo chamar assim...”. Na entrevista concedida para Luz, seu Gentil fala sobre sua

infância e juventude, revelando, ainda que timidamente, aspectos da segregação dos espaços que a cidade vivenciava.

Ainda criança, aprendeu com um vizinho a produzir e tocar o instrumento rústico Orocongo. Sua paixão pela música e desejo de perpetuar o conhecimento do instrumento para as futuras gerações o fizeram ser conhecido como Gentil do Orocongo.

Reconhecido popularmente como músico, detinha em suas memórias o conhecimento acerca de diversas manifestações culturais da região, evidenciando em suas falas a bricolagem étnica⁵¹ que estas manifestações sofreram com o passar do tempo. Seu repertório valorizava as canções locais, principalmente as que vinham da tradição oral das músicas de roda.

De acordo com o caderno Anexo do Jornal A Notícia, de 25 de julho de 1998, Gentil foi “descoberto”, na década de 1980, por Alan Cardoso, e a partir desse encontro, participou da gravação de discos, deu entrevistas, viajou pelo Brasil. Sobre essa visibilidade, Gentil fala ao Jornal: "É uma satisfação a gente persistir por 40 anos num instrumento meio esquecido e de repente ser reconhecido"

Outra moradora do Maciço, Valda Costa, nascida no dia 20 de maio e 1951, no bairro Estreito e batizada como Vivaldina Terezinha da Costa, teve uma ascensão artística, deixando um legado de centenas de telas por ela pintadas. Filha de Timóteo Cesário Costa e de Maria de Lurdes Costa, cresceu no bairro continental e estudou no Colégio José Boiteux, onde cursou o ensino fundamental. Quando tinha entre 12 e 14 anos, sua família mudou-se para o Morro do Mocotó. Nina, como a família a chamava e como era conhecida no Mocotó, começou a desenhar e pintar desde muito cedo.

Autodidata, com pouco estudo, de origem pobre, Valda foi uma artista com significativa produção (estima-se que pintou cerca de 800 obras) que entre os anos 1970 e 1980 frequentou os ambientes culturais da cidade, e alcançou uma posição de grande aceitação no mercado local de artes plásticas. Sua vasta obra encontra-se espalhada no acervo de colecionadores, do Museu de Arte de Santa Catarina e do Governo do Estado de Santa Catarina.

⁵¹ Seu Gentil se refere, na entrevista concedida para Daniel C da Luz, à várias manifestações conhecidas como tradições de origem açoriana, revelando como estas manifestações da cultura são intercambiáveis, na medida em que diferentes sujeitos, de diferentes origens étnicas, delas se apropriam e ressignificam.

Jacqueline Wildi Lins (2008), em sua tese sobre a vida e a obra de Valda Costa, procura tecer algumas considerações acerca das inquietações da artista traduzidas nas inúmeras telas, que representam, de acordo com a pesquisadora, a sua leitura de si de seu mundo. Na pesquisa, Lins afirma não ter encontrado muitos registros que pudessem revelar sua trajetória, por isso contou com o auxílio de entrevistas para fortalecer as costuras nos retalhos que compõem a vida da artista.

Seus temas: as paisagens, cenas e cultura da Ilha de Santa Catarina; as naturezas-mortas; as figuras sagradas e muitos, muitos (auto)retratos. Segundo consta, foi a primeira a pintar o cotidiano de negros e negras no Estado de Santa Catarina. De acordo com Lins:

Com um olhar próprio e peculiar sobre os aspectos físicos e culturais de Florianópolis, Valda Costa tratou a temática da cidade, muito difundida e apreciada pelos colecionadores e tão presente na iconografia artística local, de forma inovadora: incorporou às suas telas o elemento “morro” e os personagens afrodescendentes. (LINS, 2008:45)

Talvez por este olhar próprio a autora discorde que a obra de Valda pudesse ser simplesmente rotulada como primitiva, naïf ou ainda como uma modernista com influências de Martinho de Haro, conforme a análise dos críticos de arte locais. Valda imprimiu seu nome no mercado local e suas obras alcançaram um bom valor comercial. Fez exposições em cidades da Região Sul, e algumas de suas obras foram levadas para o exterior. Porém, seja por precisar de dinheiro, ou por considerar os *marchands* exploradores, Valda não conseguiu manter um bom relacionamento com os *marchands* que comercializavam suas obras.

Aos poucos, o afastamento dos *marchands* a afastou também das exposições e dos museus e galerias, e Valda foi perdendo espaço na mídia e nos círculos de arte. Como Valda Costa, ela havia saído do Mocotó e circulara em meio às badalações da alta sociedade florianopolitana. Como Nina, ela voltava ao Mocotó, para vender suas obras a qualquer preço e no fim morrer prematuramente, aos 42 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como campo de possibilidades de elaboração do conhecimento histórico, o espaço escolar deve contribuir para formação de uma consciência histórica que valorize as memórias da cidade, a partir de diferentes olhares. Pensar a escola como espaço dialógico de transmissão e construção de conhecimento, implica em possibilitar que os estudantes possam produzir suas próprias narrativas, e lidar com diferentes memórias, a partir do conhecimento de procedimentos específicos da História.

A pergunta que procuramos responder nesta pesquisa foi que memórias possibilitam a construção de outras narrativas acerca das populações de origem africana na diáspora, na ilha de Santa Catarina, nos séculos XIX e XX? Esta problemática fomentou a busca por bibliografias e fontes que pudessem dar indícios para produção do material pedagógico.

Neste sentido, este trabalho buscou uma alternativa para o Ensino de História nos Anos Iniciais, tendo como foco a história das populações de origem africana em Florianópolis. A partir da análise dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD para o ensino de História para este segmento, percebemos que, quando se trata de falar sobre estas populações, a produção didática ainda não transpõe a barreira de pensarlos vinculados em especial ao contexto da escravidão. Seja pelo uso de terminologia ou pela escolha das imagens, os livros distribuídos ainda contribuem para a manutenção de situações constrangedoras para estudantes negras e negros que sentam todos os dias nos bancos escolares. A sistemática da manutenção do racismo em nossa sociedade é tão perverso, que mesmo que entendamos que a escravidão foi um mal, ao falar dela em sala de aula quem se constrange são os negros e não os brancos. Esse é um dos privilégios que a ideia de branquitude nos traz, ou seja, é tão natural para brancos estar em posição de dominação, que não há constrangimento algum em ser considerado descendente de escravocrata, por exemplo.

Entre os desafios encontrados, certamente um dos maiores foi desenvolver uma linguagem inteligível para o público a que esta proposta se destina. Foi um longo caminho até chegar aqui. Outro grande desafio foi articular uma proposta que professores dos anos iniciais pudessem desenvolver com segurança e inclusive com

apropriações para outras atividades, independente de terem domínio ou não acerca dos procedimentos de elaboração do conhecimento histórico.

Na busca por fontes que pudessem ser disponibilizadas, uma das preocupações foi encontrar vestígios em fontes diversificadas, incluindo, quando possível, a própria voz do sujeito pesquisado. Neste sentido, no material proposto nos preocupamos em disponibilizar indícios que ajudem a reconstituir histórias esquecidas. Além disso, procuramos tracejar, vislumbrar vivências que estão por aí, nos rastros da experiência vivida. Quisemos mostra-los em diferentes períodos: Ritta Pires e Francisco de Quadros na primeira metade do século XIX, Ildefonso Juvenal e Antonieta de Barros na primeira metade do século XX, Gentil do Orocongo e Valda Costa na segunda metade do século XX. Os primeiros comungaram da experiência de serem africanos, escravizados e depois libertos, os seguintes, compartilharam a experiência da escrita, do apreço à alfabetização e instrução da população, da intelectualidade. E por fim, os últimos vivenciaram a experiência da artes, de viver nos morros da capital, de serem reconhecidos pelo dom artístico. Em comum, todos e todas, a experiência de ser discriminado pela cor da pele.

Esperamos que este trabalho tenha contribuído para pensar a história de Florianópolis a partir de um ou outro olhar, qual seja, o das populações de origem africana. Mais que isso, que contribua para compreender os sentidos expressos nas experiências destas populações, enxergando suas singularidades e que se coloque a serviço da superação do racismo e das desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares 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, 21(41), jan./jun., 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291/712>

ADICHIE, Chimamanda. Os perigos de uma história única. Transcrição disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida [et al.]. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ANTONACCI, Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: EDUC, 2013

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai: A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARAÚJO, Hermetes Reis de. **A Invenção do Litoral: Reformas Urbanas e Reajustamento Social em Florianópolis na Primeira República**. São Paulo: 1989. Dissertação de Mestrado em História, PUC/SP.

AZEVEDO, Gislane. História de Santa Catarina, 4º ou 5º ano, Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETERO, Mario et al. (org.) **O Ensino da História e Memória Coletiva**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD, 2004.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. *Tempos Históricos*, volume 12, 1º semestre 2008, p. 97-109. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1946/1538>

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 28. N. 55, June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf>

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888**. 2003. Tese (Doutorado em História) - PUC/SP. São Paulo, 2004.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*. 6 (2), 93-112, 2001. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. 6(2): 93-112, 2001.

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)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – UDESC. Florianópolis, 2015.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea**. Revista Projeto História, nº 17. São Paulo: Educ/ Programa de Estudos de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No Movimento do Currículo, a diversidade étnicorracial em escolas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2011)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003. P. 59 – 88.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 37 – 89.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. Proposta Curricular / Prefeitura Municipal de Florianópolis. - Florianópolis, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. SP, Cia das Letras, 1990

GRINBERG, Keila e ALMEIDA, Anita. Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 315-326, junho 2012

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. pp. 383-418.

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

LINS, Jaqueline Wildi. **Para uma História das Sensibilidades e das Percepções: Vida e Obra em Valda Costa**. Tese (Doutorado em História) – UFSC. Florianópolis, 2008.

MALAVOTA, Claudia Mortari. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades**. Desterro, 1788/1850. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. pp. 127-168.

MARIA, Maria das Graças. **“Imagens Invisíveis de Áfricas Presentes”**. Experiências das Populações Negras no Cotidiano da Cidade de Florianópolis (1930-1940). Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 1997.

MBEMBE, Achille. Formas africanas de auto-inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, N.º 1, 2001, pp.171-209.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp.71-103.

MIGNOLO, Walter. Pensamento liminar e diferença colonial. In: _____. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. pp. 79-130.

MIRANDA, Sônia Regina. Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais. Tese (Doutorado). Campinas, SP, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C.; PENNA, Fernando A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v.36, p.191-211, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php.educacaoerealidade/article/view/15080/11518>

MORAES, José Geraldo Vinci de & REGO, José Márcio (orgs.). **Conversas com historiadores Brasileiros**. São Paulo: Editora 34, 2002.

MORTARI, Claudia; CARDOSO, Paulino de Jesus. Territórios negros em Florianópolis no século XX. In: BRANCHER, Ana (org.). **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999, p. 83-101.

MORTARI, Claudia (Org). **Introdução dos Estudos Africanos e da Diáspora**. Florianópolis: DIOESC, 2015.

MUDIMBE, V.Y. Introdução; Discurso de poder e conhecimento da Alteridade. In: _____. *A Invenção da África*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2014.

- Descolonização e afropolitanismo em Achile Mbembe

NADAI, Elza. O ensino de História e a escola de 1º grau. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v 15, nº 2. p 152-160. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33438/36176>

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. [Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ, 2003]. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>

NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 29-44 – 2012.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e internet: conexões possíveis. *Revista a Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.12, p. 23 - 53, mai./ago. 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**. Londrina, v. 9, out. 2003, p. 259-272. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12089/10633>

PAULA, Benjamin Xavier de. Ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira: da experiência e reflexão. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e Aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 171-198.

PEDRO, Joana Maria (org). **Negro em terra de branco**: escravidão e preconceito em Santa Catarina no século XIX. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. pp. 73-118.

RASCHE, Karla Leandro. **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**. Itajaí: Casa Aberta, 2010.

RASCHE, 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). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Dissertação no Programa de Pós-Graduação em História Social.

REGO, José Marcio; MORAES, José Geraldo Vinci de. *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Ed. 34, 2002

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. In SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 79-91.

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

SAYÃO, Thiago Juliano. **(Re)Tratos Insulares**. A Ilha de Santa Catarina vista através das representações das paisagens. (1890-1940). Tese (Doutorado em História) – UFRGS. Porto Alegre, 2011.

SILVEIRA, Carlos Eduardo da. **“Orgulho-me de ser Homem de Cor”**. Ildefonso Juvenal da Silva e aluta pelo reconhecimento (Início do século XX). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – UDESC. Florianópolis, 2015.

SIMÃO, Maristela Santos. **“Lá vem o dia a dia, lá vem a Virgem Maria. Agora e na hora de nossa morte”**. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, em Desterro (1860-1880). Itajaí: Casa Aberta, 2008.

SOARES, Olavo Pereira. *O Ensino de História nos Anos Iniciais e a Formação dos Professores*. In: FONSECA, Selva G. (Org.). **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas, SP, Editora Alínea, 2009, p. 127-148.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. São Paulo: Ed. Annablume, 2014.

SOVIK, Liv. *Introdução; Afeto, diferença e identidade brasileira*. In: _____. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2009. pp. 15-30 e pp. 33-54.

STAKONSKI, Michele Maria. **Da Sacristia ao Consistório: tensões da Romanização no caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São benedito dos Homens Pretos – Desterro/Florianópolis (1880-1910)**. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

ANEXO I - Marcos normativos da Prefeitura Municipal de Florianópolis

LEI Nº 4446

INSTITUI A INCLUSÃO DO CONTEÚDO "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA" NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Faço saber a todos os habitantes do Município de Florianópolis, que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "HISTÓRIA AFROBRASILEIRA".

Art. 2º A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.

Art. 3º No ensino do conteúdo "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA", evidenciado nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

§ 1º - Valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como, dos aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afrobrasileiros para a construção do país;

§ 2º - Que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multiracialidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;

§ 3º - Que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do estado e do estado e do país.

§ 4º - Que contextualize a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra a importância dada democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher.

Art. 4º Os professores passarão por cursos de qualificação sobre os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação com assessoria do movimento negro.

Parágrafo Único - O tema em pauta visa, sobretudo, fazer com que os estudos da "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA" contribuam para o resgate da cidadania e identidade dos Afro-brasileiros, assim como estimule a melhoria da qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças.

Art. 5º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1994. Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

Paço Municipal em Florianópolis, aos 05 de julho de 1994.

SÉRGIO JOSÉ GRANDO

Prefeito Municipal

Matriz Curricular Florianópolis (2011:100-102)

4º ANO	
OBJETOS DE CONHECIMENTO/ESTUDO	OBJETIVOS DAS CAPACIDADES E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
<p>Encontro de culturas em SC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antigos habitantes - Chegada dos europeus - Sociedades indígenas: passado e presente - Populações de origem africana 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que o Brasil já era habitado por diferentes povos antes da chegada dos europeus, inclusive SC; - Identificar os diferentes povos que habitaram o estado de SC antes da chegada dos portugueses; <p>Relacionar a chegada dos europeus ao litoral de SC com as grandes navegações e o “descobrimto” do Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a diversidade dos povos indígenas na época e hoje em dia; - Debater as formas de relacionamento entre os índios e os europeus utilizando diferentes fontes históricas; - Localizar no tempo e no espaço a presença de diferentes grupos indígenas em SC <p>Identificar e analisar diferentes formas de manifestação da presença dos povos africanos em SC;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o cotidiano dos escravos nas cidades e os espaços por onde circulavam; - Localizar temporalmente a exploração da escravidão africana em SC; - Identificar e analisar formas de resistência dos povos afro-brasileiros; - Compreender o que é um Remanescente de Quilombo; - Localizar remanescentes de quilombos em SC; - Localizar os lugares de origem dos povos que formaram o Estado de SC;
<p>O território e a organização espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vilas, povoados, cidades, município, estado, país. - Caminho das tropas - A defesa do território 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as transformações que ocorrem nos espaços com aspectos da História do Brasil; <p>Identificação do território como uma construção humana ao longo do tempo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização do estado de Santa Catarina; - Identificação e caracterização dos processos de conquista e defesa do território catarinense; - Relacionar a ocupação do território catarinense com a história do Brasil.

<p>O espaço catarinense</p> <ul style="list-style-type: none"> - Componentes naturais: solo, relevo, hidrografia, cobertura vegetal, clima - Organização do espaço estadual - Transformações nas paisagens urbanas e rurais 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e comparar as diferentes paisagens naturais e a relação entre os atributos: floresta e clima, relevo, solos e vegetação; - Observar ilustrações e fotografias de ambiente pouco transformado, reconhecendo e relacionando seus componentes do meio biótico e os elementos do meio físico: água, rochas, solo; - Distinguir nas grandes unidades de paisagens, os diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas; - Perceber as transformações ocorridas sob a ação humana na construção, no povoamento e na urbanização do estado de SC. - Identificar as ações dos seres humanos e suas conseqüências na transformação das paisagens em Santa Catarina ao longo do tempo construindo referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa diante das questões sociais, culturais e ambientais. - Identificar os elementos da natureza, apropriação e transformação pela sociedade; - Compreender a organização espacial do estado de SC; - Conhecer os recursos naturais, as áreas de preservação que o Estado possui; - Reconhecer as regiões existentes entre os municípios e as redes de conexão; - Conhecer a organização das áreas urbanas; - Conhecer as características espaciais, sociais, culturais das áreas rurais.
---	---

5º ANO	
OBJETOS DE CONHECIMENTO/ESTUDO	OBJETIVOS DAS CAPACIDADES E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
<p>A população brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> - Povoadores - Colonizadores - Africanos - Imigrantes - Migrantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, na história do presente e passado das famílias, alguns acontecimentos relativos à história nacional e geral; - Compreender que o Brasil já era habitado por diferentes povos antes da chegada dos portugueses; - Analisar as relações entre os portugueses e os povos que habitavam as terras conquistadas; - Localizar temporalmente o período de colonização portuguesa no Brasil, situando-o em relação a outros períodos da história brasileira; - Identificar e analisar diferentes formas de manifestação da presença dos povos africanos na sociedade brasileira; - Entender a presença da escravidão no Brasil e suas decorrências para a sociedade brasileira; - Identificar a presença de imigrantes estrangeiros na sociedade brasileira; - Analisar as relações entre o processo de desenvolvimento e ocupação do Brasil e a presença de imigrantes estrangeiros; - Relacionar o processo migratório na sociedade brasileira com as transformações econômicas e sociais do Brasil - Conhecer a diversidade da população brasileira e as relações de diferenças e de identidades, por meio de documentos escritos e iconográficos; - Relacionar e valorizar registros históricos com a preservação da memória de grupos e de classe.
<p>Espaço brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - O território brasileiro; - Configuração das regiões brasileiras; - A identidade brasileira: origens culturais do Brasil; - Localização 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a configuração das regiões brasileiras; - Entender a regionalização do Brasil; - Conhecer a formação histórico-espacial e a ocupação do Brasil referenciando esse processo com a realidade local e regional; - Compreender a localização do país em relação ao mundo. - Relacionar aspectos da formação do território catarinense com a do Brasil; - Conhecer e compreender a população Brasil: demografia e características.

<p>Relações de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho na organização do espaço - Relações de trabalho escravo e livre na produção agrícola, artesanal e industrial - Produção de objetos industriais e artesanais - Trabalho infantil 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como o trabalho se configura na organização espacial do Estado. - Identificar mudanças e permanências nas relações de trabalho, nas ferramentas, nos materiais e nos equipamentos utilizados na produção de diferentes objetos presentes no cotidiano; - Identificar semelhanças e diferenças nos processos de transformação na produção de objetos, em Santa Catarina, estabelecendo relações com outros tempos e espaços; - Identificar diferentes relações de trabalho entre os moradores do local, no presente e em outras épocas distinguindo o trabalho escravo do trabalho livre, e relacionando a história local com a do Brasil; - Identificar semelhanças e diferenças entre a história local e a história do Brasil, considerando as relações de trabalho e os trabalhadores - Localizar temporalmente e espacialmente experiências históricas relativas à presença de crianças no mundo do trabalho; - Identificar e analisar a presença de crianças no mundo do trabalho em Santa Catarina e no Brasil; - Refletir acerca da relação entre o trabalho infantil e os direitos das crianças. - Compreender como o trabalho se configura na organização do Estado.
---	--

ANEXO II - Fontes disponibilizadas no site

Tabela - População de Desterro							
Ano	Homens	Mulheres	Escravos	Escravas	Forros (pardos e pretos)	Forras (pardas e pretas)	Soma
1803	1361	1988	800	552	42	70	4813
1805	1689	2134	1121	632	69	39	5684
1806	1267	1531	779	526	43	77	4223
1812	1726	2296	1019	671	85	106	5903
1813	1429	1695	960	729	90	59	4962
1814	1373	1761	864	603	31	89	4721
1820	1737	2128	1245	711	54	91	5966

Tabela elaborada por Cláudia Mortari Malavota. Retirado de: MALAVOTA, Claudia Mortari. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades.** Desterro, 1788/1850. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2007. (página 70)

Registros de batismo dos filhos de Ritta e Joaquim Pires			
Batismos dos Filhos de Ritta			
Nome	Antônio	Francisca	Maria
Data Assento	19/05/1822	14/10/1827	03/04/1830
Data Nascimento	04/05/1822	04/10/1827	11/03/1830
Cor	Preto	NC	Preta
Condição	Forro	Forra	Livre
Legitimidade	Legítimo	Legítima	Legítima
Mae	Rita de São José	Rita Rosa de São José	Rita De São José
Cor	Preta	NC	NC
Origem	Benguela	NC	Costa
Condição	Forra	NC	NC
Pai	Joaquim Francisco	Joaquim Francisco	Joaquim Francisco Pires
Origem	Lagoa	NC	NC
Condição	Forro	NC	NC
Avó Paterna	NC	NC	Anna Pires
Cor	NC	NC	NC
Origem	NC	NC	Benguela
Condição	NC	NC	NC
Avô Paterno	NC	NC	Manoel Pires
Padrinho	Antônio Alves	Francisco José Alves	Joaquim Luis da Rosa (padrinhos casados)
Madrinha	Francisca Rosa	Ignácia Rosa	Francisca Rosa da Conceição (padrinhos casados)
Responsável	O Padre Francisco da Silveira Dutra	O Coadjutor Francisco de Santa Isabel	O Coadjutor Francisco Antônio de Santa Pulcheria
Fonte:	Livro Batismo Catedral, 1820-1829, N 13 (p. 32)	Livro Batismo Catedral, 1820-1829, N 13 (p. 158)	Livro Batismo Catedral, 1829-1837, N 14 (p. 19)

Legenda: NC – Nada Consta

Tabela elaborada por Gabrielli Debortoli. Retirado de: 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). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. (página 33-34)

Tabela - Bens inventariados de Ritta Pires Nº	Bem	Descrição	Valor
1	Casa de vivenda	Coberta de telha, soalhada, paredes de estuque, bastante arruinada.	Oitenta mil reis
2	Engenho de farinha	Coberto de telhas, com todos seus pertences, bastante arruinado.	Cem mil reis
3	Caixa de canela	Cinco palmos de comprido, de canella preta, bem arruinada,	Dez mil reis
4	Caixa de cedro	Com 4 e meio de comprido, arruinada.	Mil e seiscentos reis
5	Caixão de guardar farinha	Em bom estado	Dez mil reis
6	Tear	Com algumas utensis[?] do mesmo Tear, em bom estado de servir	Seis mil reis
7	Novilha	De pelo Osco[?] abaiado.	Doze mil e oito centos reis
8	Triangulo de terras	Faz parte pelo oeste com terras dos herdeiros de Constantino de S. ^a , pelo leste com os herdeiros destes mesmos bens, e pelo sul com a estrada Municipal.	Sessenta mil réis
9	Porção de Terras	Porção de terras no Corego grde. que partem digo no citio de vivenda que pela sua configuração não tem conta de braças, pelo digo partem pela frente e pelo sul com a estrada, com terras de Florentino Card. ^o de Mel Jacintho, e com o Corego grde, e pelo Norte com os herdros do finado Joaquim Pires, e fundos até o travessão.	Trezentos cincoenta mil réis
10	Armário	Em bom estado.	Dois mil reis

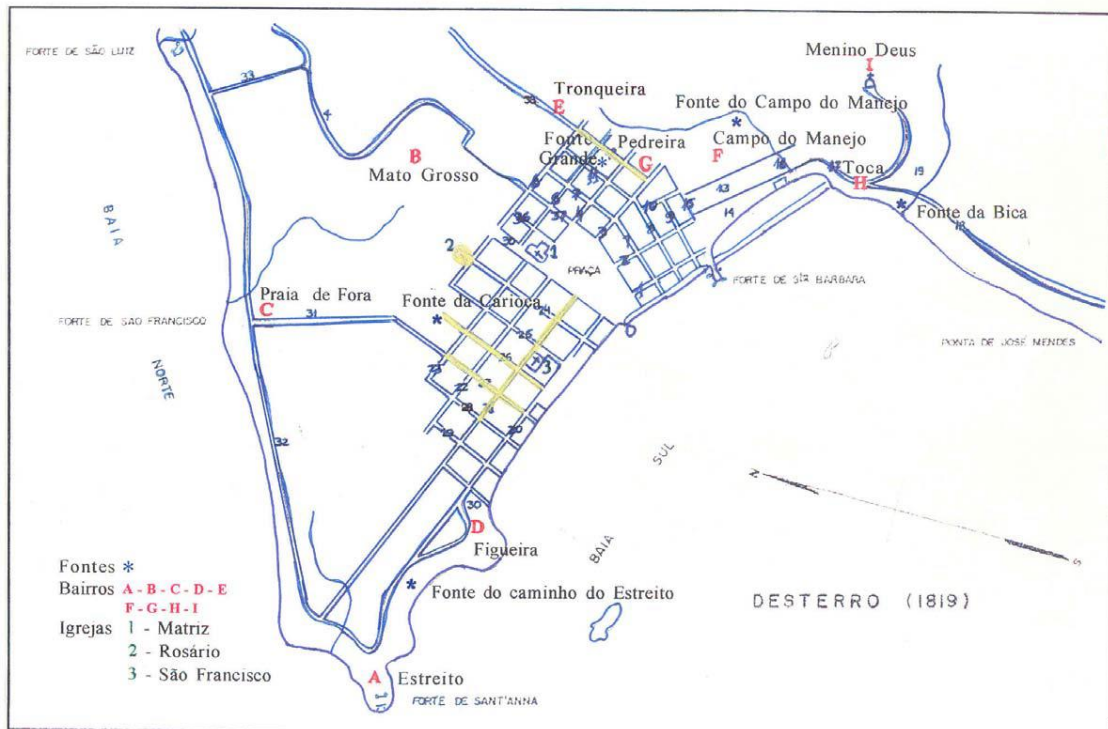
Tabela elaborada por Gabrielli Debortoli. Fonte: ACTJSC. Inventário de Ritta Pires, 1854, folha 15.

Retirado de: 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). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. (página 46)

“Eu, Rita Pires moradora no Córrego Grande, Distrito desta Cidade e Província de Santa Catarina; não declaro o nome de meus pais por serem da *Costa da África, d’onde vim* para esta terra em pequena”.

ATJSC. Trecho do Inventário de Ritta Pires. 1854, fl. 04. Retirado de: DEBORTOLI, Gabrieli. **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). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. (página 20)

Mapa de Desterro



Mapa. Desterro, 1819. Fonte: CABRAL, Oswaldo R. **Nossa Senhora do Desterro I.** Florianópolis: Lunardelli, 1979 (página 129)



Porto de Desterro, século XIX. Local em que seria construído o novo Mercado. Acervo da Casa da Memória (Fundação Franklin Cascaes).

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

“Art. 1. São bens de defuntos e ausentes:

1.º Os de heranças de falecidos, testados ou intestados, de que se sabe, ou se presume haverem herdeiros ausentes.

2.º Os de pessoas ausentes sem se saber se são mortas, se vivas.”

Fonte: BPESC (Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina). Decreto Nº 160, 9 de maio de 1842, dando regulamento para arrecadação dos bens dos defuntos e ausentes, vagos e do evento. Colleção das Leis do Império do Brasil, 1842, Tomo 5º, Parte 2ª, Secção 42ª, p. 272-284

Observação: em qualquer um dos casos deveria-se inventariar, arrecadar e administrar os bens até aparecerem os herdeiros. No caso de não haverem os bens passavam a pertencer à Fazenda Imperial

“[...] conforme o Compromisso da dada Irmandade, e costume imemorial á seguramente oitenta anos, tudo isso se resulta a frívolos pretextos agitados por um **punhado de mulatos e crioulos, que apoiados por algumas pessoas** se tem descaradamente quer uns, quer outros, e que mesmo os apoiadores, conspirado contra **a dada Irmandade de Pretos da Costa**, sempre, e sempre os primeiros nela constituídos, tanto em Portugal quanto neste nosso Império, [...]”

AINSR. (Arquivo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário) Pasta *Documentos*. Requerimento ao Senhor Juiz de Capelas e Resíduos, 05 de outubro de 1841. (Grifo Cláudia Mortari)

“[...] meia dúzia de homens que dirigidos pelo ódio, e pela intriga, os pretendem fazerdespojar de um direito a tantos anos adquiridos, Como seja o de preferirem na qualidade de **pretos** ao Emprego de Juiz, e nem esses pretendentes cujos nomes os suplicantes ignoram ao certo e podem tentar sem manifesta usurpação dos diretos da Irmandade, aliás criada no tempo em que sendo este País habitado por **colonos brancos** vindos das Ilhas dos Açores, apenas passados anos haviam alguns **escravos africanos, sendo certíssimo que muitos tempos depois é que principiaram á haver ou aparecer pardos**, e alguns escravos que se iam libertando[...].”

AINSR (Arquivo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário) - Pasta *Documentos*. Requerimento aos Senhores Presidente e Deputados da Assembléia, 10 de março de 1842. (Grifo Cláudia Mortari)

Retirado de: MALAVOTA, Claudia Mortari. **Os africanos de uma vila portuária do sul do Brasil: criando vínculos parentais e reinventando identidades**. Desterro, 1788/1850. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2007. (página 181)

Implantação da 1ª rede de água em Florianópolis, 1909



*Implantação da 1ª rede de água de Florianópolis - 1909, lado direito da Praça XV de Novembro.
Fonte: Museu Histórico.*

Fonte: Casa da Memória Florianópolis

Retirado de: SILVEIRA, Carlos Eduardo da. **“Orgulho-me de ser Homem de Cor”**. Ildfonso Juvenal da Silva e aluta pelo reconhecimento (Início do século XX). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – UDESC. Florianópolis, 2015, p. 25

Miramar



Miramar, construído em 1926

Retirado de: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Itajaí: Casa Aberta, 2008, p. 20.

Mapa de Desterro



Retirado de: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Itajaí: Casa Aberta, 2008, p. 65.

Vista da Cidade de Desterro



Abaixo, à direita, a ponte do Vinagre. Fragmento da prancha Veduta della citta di Nuestra Señora Del Desterro nell'isola di S. Caterina, A. J. Krusenstern. Apud HARO, Martin de (Org.). Op. cit. p. 135.

Retirado de: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Itajaí: Casa Aberta, 2008, p. 66.

Mercado Público



Mercado Público construído em 1855 e demolido em 1898.

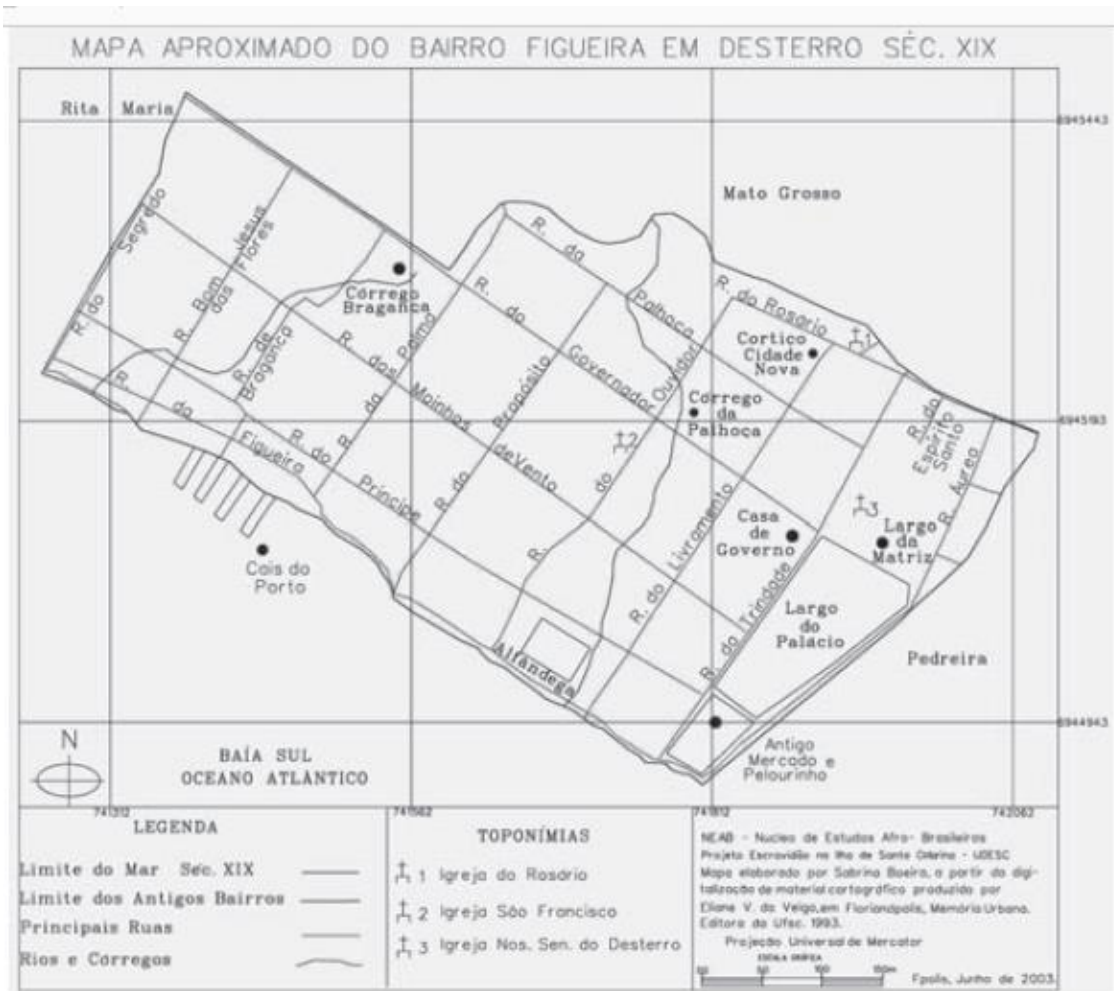
Retirado de: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Itajaí: Casa Aberta, 2008, p. 67.

Mapa do Bairro da Tronqueira, século XIX



Retirado de: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Itajaí: Casa Aberta, 2008, p. 68.

Mapa Bairro da Figueira, século XIX

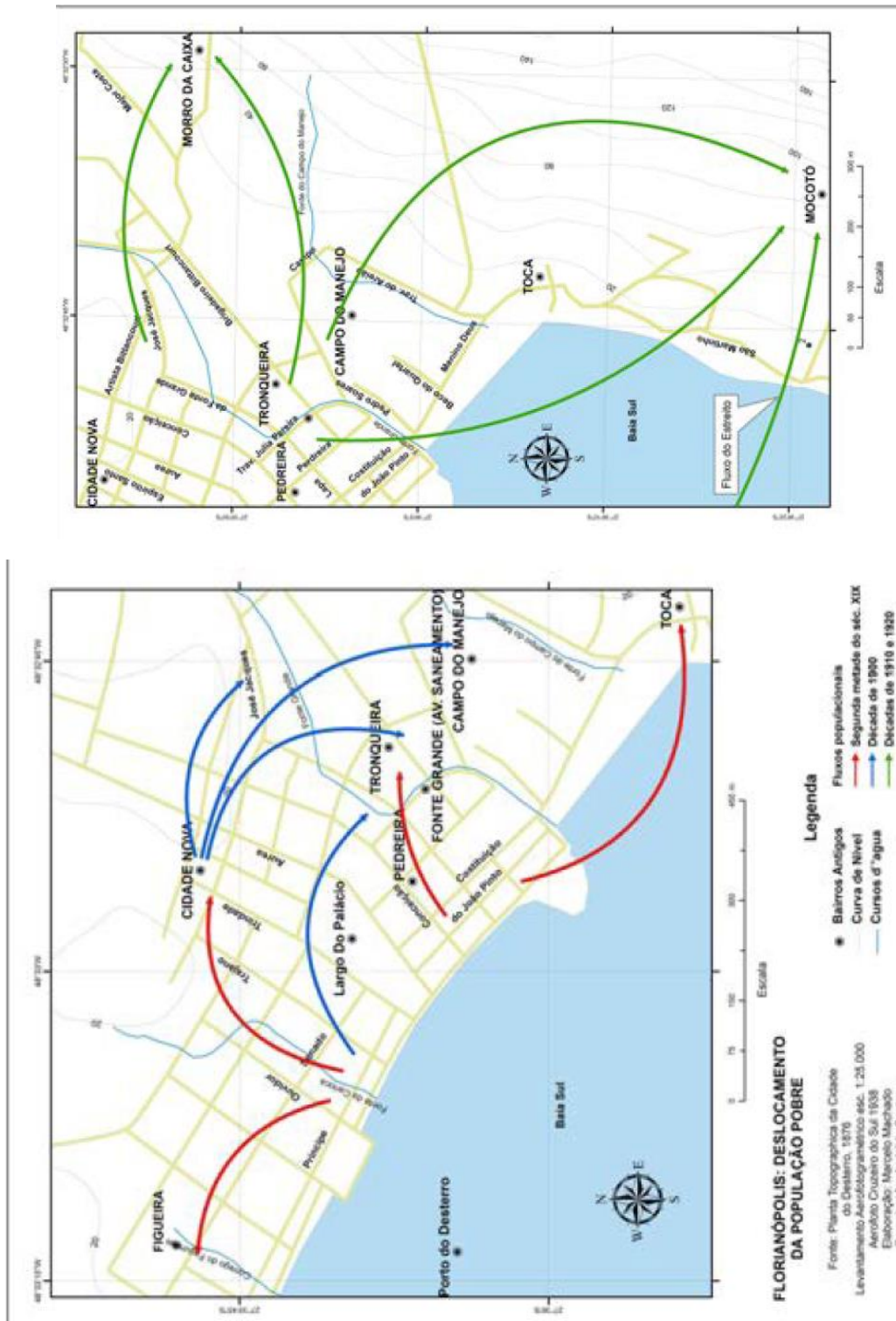


Retirado de: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Itajaí: Casa Aberta, 2008, p. 68.

O novo Mercado Público construído em 1898

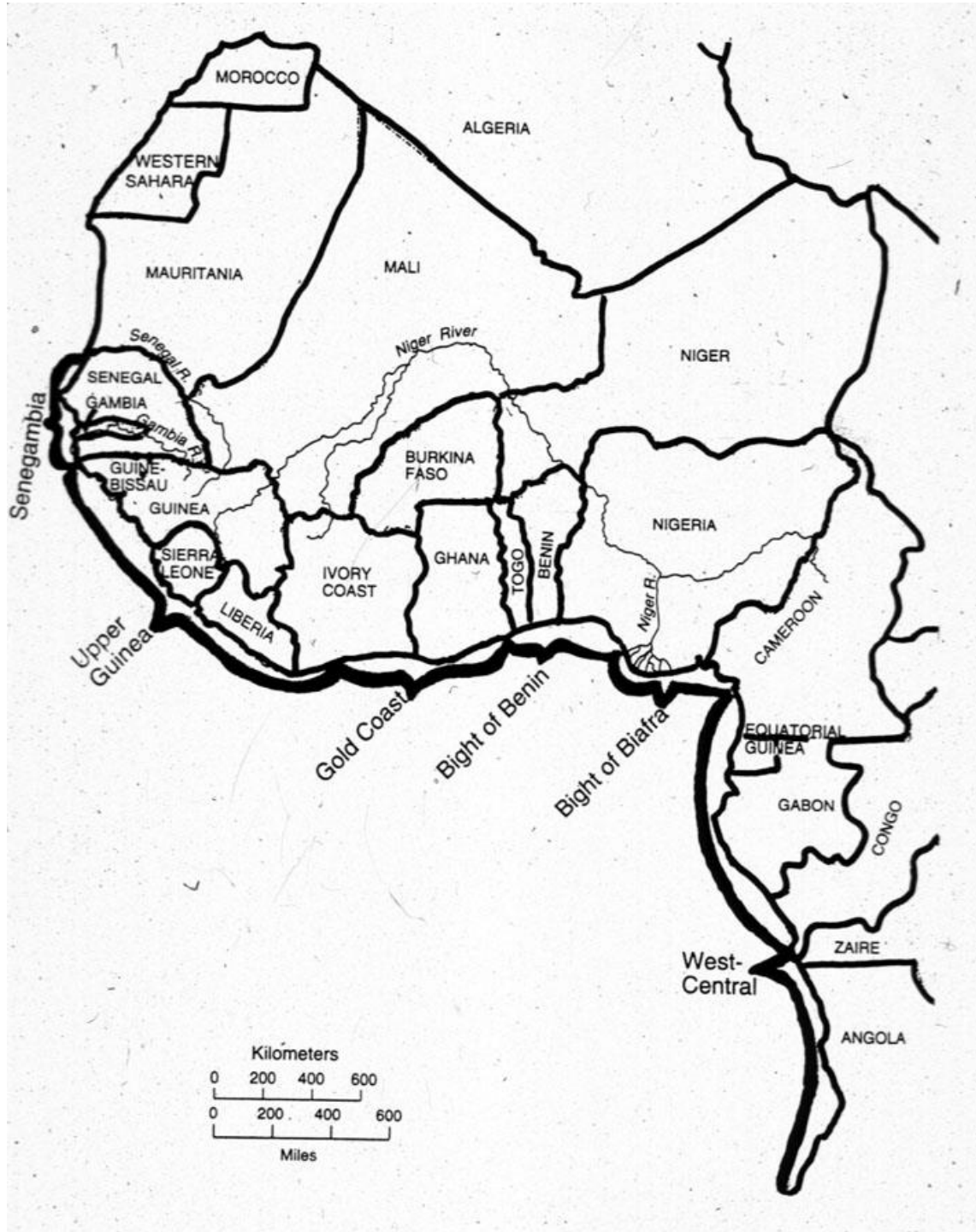


Retirado de: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. Itajaí: Casa Aberta, 2008, p. 17.



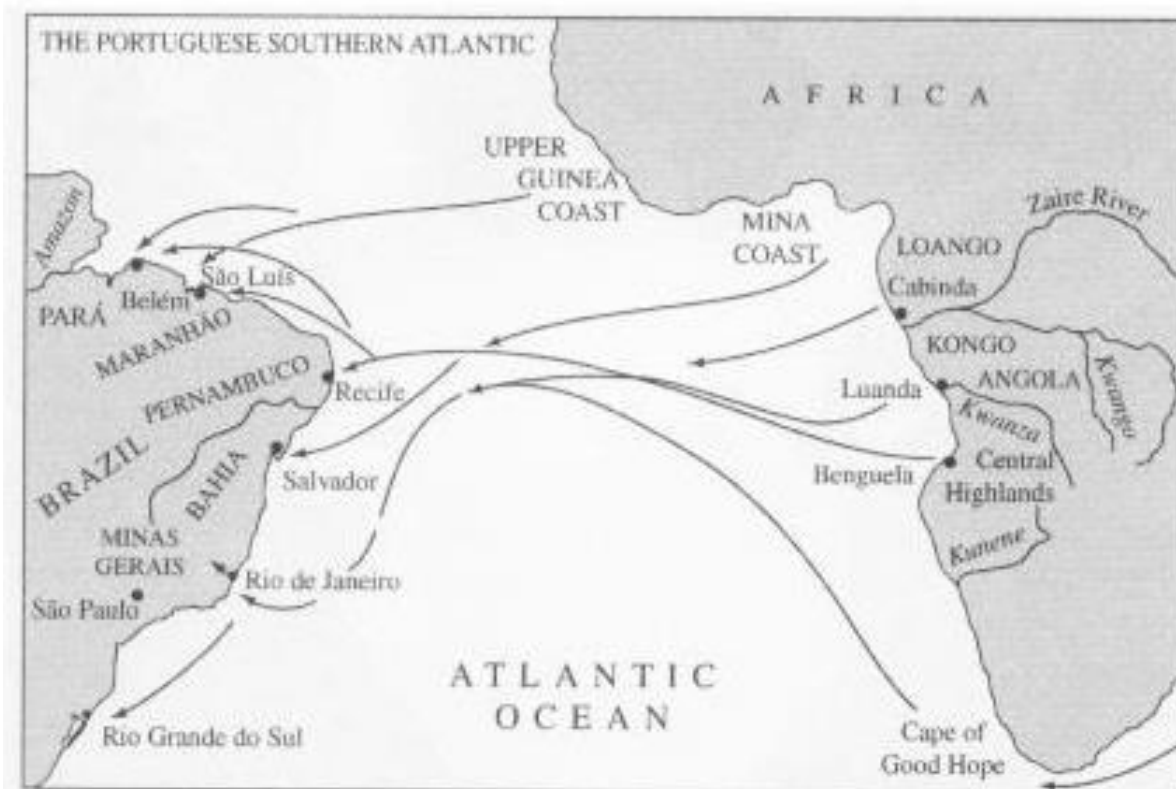
Retirado de: SANTOS, André Luiz. **Do Mar ao Morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. Tese (Doutorado em Geografia) – UFSC. Florianópolis, 2009, p. 609

Modernos países africanos e áreas de procedência do tráfico para a Afro-América.



Fonte: <https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/mapas1.html>

O Atlântico Sul português.



Fonte: <https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/mapas1.html>



Estação de Elevação Mecânica - Museu do Saneamento, tombado pelo Decreto nº 31.255 de 31 de dezembro de 1986.

Fonte: <http://www.fcc.sc.gov.br/patrimoniocultural/pagina/4352/florianopolis>



Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, tombada pelo Decreto nº 1.303 de 29 de janeiro de 1988.

Fonte: <http://www.fcc.sc.gov.br/patrimoniocultural/pagina/4352/florianopolis>



Antiga Escola Normal Catarinense, tombada pelo Decreto nº 1.291 de 29 de outubro de 1996

Fonte: <http://www.fcc.sc.gov.br/patrimoniocultural/pagina/4352/florianopolis>



Academia do Comércio, antigo Instituto Politécnico, tombada pelo Decreto nº 1.292 de 29 de outubro de 1996.

Fonte: <http://www.fcc.sc.gov.br/patrimoniocultural/pagina/4352/florianopolis>



Capela do Menino Deus, tombada pelo Decreto nº 2.998 de 25 de junho de 1998.

Fonte: <http://www.fcc.sc.gov.br/patrimoniocultural/pagina/4352/florianopolis>

“[...] uma associação exclusivamente dos homens de cor, criada com fim de levantar em uma das praças públicas de Florianópolis um busto ao saudoso e imortal poeta Cruz e Souza e para proporcionar aos seus associados à instrução cívica e literária [...]”.
Conforme ainda o Ato Constitutivo (*ibidem*, p. 20), o Clube promoveria: “Art. 1º a) reuniões cívicas para comemorar as datas cívicas; b) ensino primário aos associados e filhos destes; c) leitura de bons livros; d) reuniões dançantes.”.

Ata do Cartório 1º Ofício de Registro Civil, Títulos, Documentos e pessoas Jurídicas de Florianópolis, (ATO, 1920, p. 20)

Retirado de: SILVEIRA, Carlos Eduardo da. “**Orgulho-me de ser Homem de Cor**”. Ildfonso Juvenal da Silva e aluta pelo reconhecimento (Início do século XX). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – UDESC. Florianópolis, 2015. (página 38)

Os Homens de Cor

A marinha não aceita mais menores de cor!

O homem de cor está, portanto fora da lei!

O brasileiro de cor não pode servir à Pátria!

Como?!

Mais que odiosa e revoltante seleção é essa, quando se sabe que no Brasil o número de brancos verdadeiramente, puramente brancos, si os há é talvez inferior aos dos homens de cor?

A prevalecer essa ideia extraordinariamente antipatriótica, os homens de cor não podem figurar nos quadros da Armada Nacional, então que sejam eliminados dos quadros da magistratura, dos quadros do funcionalismo público e talvez dos quadros da diplomacia.

Se o homem de cor não é julgado digno de prestar o seu contingente de esforço e de bravura, como marinheiro e como soldado, da defesa das instituições e da Pátria, não pode também ser magistrado, representante da Nação Armada e do Exército.

Se a cor é obstáculo para uma coisa, o bom senso e o critério indicam que esse obstáculo deve prevalecer para tudo.

Se a razão é não querer que nos nossos navios apareçam lá fora homens de cor, mas unicamente homens brancos, essa razão é inteiramente..., sem razão, porque todo mundo sabe que o Brasil não é somente composto de brancos...

E quantos homens de cor - desde a mais modesta a mais alta condição - tem se salientado neste país, têm-se tornado celebres, com honra para si e gloria para a Pátria?

O que foi Marcílio Dias, o herói de Paysandu?

Homem de cor!

O que foi Henrique Dias, que se cobriu de gloria em Porto Calvo e Guararapes?

Homem de cor!

O que foi José do Patrocínio, o jornalista ilustre, em cuja grande e nobre alma viveu sempre o sentimento da gratidão por aqueles que o ajudaram fazer-se homem?

Homem de cor!

O que foi Monteiro Lopes, que chegou à culminância de representante da nação?

Homem de cor!

O que foram Jequitinhonha o notável parlamentar e jornalista;

Rebouças o emérito engenheiro; Luiz Gama e tantos que se immortalizaram nas letras, nas artes, nas ciências, em todo os ramos da atividade humana?

Quantos heróis negros de cor derramaram o seu sangue, sacrificaram a vida como marinheiros, que como soldados na guerra do Paraguai?

E nega-se ao homem de cor o direito de defender a sua terra, de ser brasileiro.

Fonte: Ildefonso Juvenal da Silva. Jornal **O Oriente**, Florianópolis, n. 37, p. 1; 04 jul. 1915.

Retirado de: SILVEIRA, Carlos Eduardo da. “**Orgulho-me de ser Homem de Cor**”. Ildefonso Juvenal da Silva e aluta pelo reconhecimento (Início do século XX). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – UDESC. Florianópolis, 2015, p. 56

Ao Senhor Ildfonso Juvenal

Saudações.

Li a vossa carta, publicada no 'Oriente' de 18 deste mês em relação ao modesto artigo que, com o título 'Homens de cor' e assinado N., publiquei na edição anterior do mesmo hebdomadário.

Sinto-me feliz de ver que as minhas palavras agitaram a alma desses homens que são tão brasileiros como os que mais o sejam, e que tanto amam a terra do seu nascimento.

Porque excluí-os de concorrerem com o seu valor em prol da nossa integridade, que nas fileiras do Exército, quer nas pontes dos navios de guerra!

Por serem de cor!

Mas, por acaso, esse fato, todo fortuito, tira-lhe a grandeza d'alma, a generosidade de coração, o patriotismo!

Lembra-me que Guerra Junqueiro, apresentando-se candidato à representação do país por uma possessão africana, deixou consignadas estas sugestivas e belíssimas palavras no seu programa:

Entrego a minha causa à consciência branca dos eleitores pretos.

A consciência branca! A consciência sã, a consciência pura, a consciência nobre!

No meu primeiro artigo apontei alguns nomes de homens de cor que inesquecíveis serviços prestaram a Nação e que pelo seu valor e o seu merecimento chegaram a altas posições, em um tempo em que o merecimento era muito levado em linha de conta.

Além d'esses nomes, muitos e muitos outros poderia citar, se necessário fosse recorrer aos acontecimentos do passado e às páginas da História.

Anular os homens de cor faze-los uma espécie de parias na sua própria Pátria, não constitui somente uma falta de patriotismo, mas, ainda mais, uma falta de humanidade.

Não! Deixemos que trabalhem conosco os brancos, que conosco procurem engrandecimento do Brasil, porque são tão bons brasileiros como os brancos.

Foi o meu sentir, foi o coração que deu aquela defesa aos homens de cor, porque, homens como eu, sentem, pensam e amam!

Esses tem orgulho em ser brasileiro, ao passo que a outros de diversa cor não lhes treme a voz nem os esmaga a consciência ao negarem a sua Pátria!

Fonte: Horácio Nunes. **O Oriente**, Florianópolis, n. 40, p. 02; 28 jul 1915.

Retirado de: SILVEIRA, Carlos Eduardo da. "**Orgulho-me de ser Homem de Cor**".

Ildfonso Juvenal da Silva e aluta pelo reconhecimento (Início do século XX). Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – UDESC. Florianópolis, 2015, p. 57

“Cruz e Sousa foi um bem e foi um mal para as letras catarinenses: foi um bem porque, dando-nos versos admiráveis, tornou o nome de nosso Estado conhecidíssimo entre os demais; foi um mal porque, por ser negro, despertou em todos os negros de Santa Catarina, que acompanham a evolução literária do Brasil pelo texto dos almanaques, a veleidade de poetas. Ildefonso, por exemplo, é um destes[...] Ildefonso é bronco, iletrado, vaidoso, embora se cubra do verniz da modéstia, não tem o mínimo sentimento do que seja o ritmo poético e ignora todas as condições de prosa artística. Desconhecendo a técnica do verso e as leis sintáticas que condicionam a integridade estrutural do período na prosa portuguesa, não pôde, por isso, até hoje, fazer coisa que prestasse. E não o poderá nunca[...]”

Trecho de artigo de Altino Flores para a Revista Terra, Florianópolis, ano 1, nº 17, 24 de outubro de 1920. Citado por CORRÊA, Carlos Humberto, História da Cultura, op cit., p. 167

Retirado de: NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 2001. (página 57)

“[...] acolhidos com gentileza, a professora Antonieta de Barros, manteve conosco animada palestra:

- Tenciona ingressar na política?

- Não. Absorvida pelo meu grande trabalho de professora, eu entendia que nele se devia resumir a projeção da minha vida. Assim, apesar de estar ontem, como hoje e como sempre, como Partido Liberal, nunca me passou pela cabeça militar na política. Mas que sabemos nós do instante que está por vir? Se consenti na inclusão de meu nome na chapa liberal foi por, sentindo-me identificada com a causa, não achar razoável, nem digno, negar-me a combater o bom combate. [...] Estava terminada a nossa palestra com a ilustrada educacionista catarinense que acaba de receber uma grande votação dos verdadeiros brasileiros, muito embora a campanha infeliz que os alemães e os teutos de Blumenau fizeram à cor de sua epiderme.”

Entrevista concedida ao jornal **A Noite** do Rio de Janeiro e reproduzida pelo jornal **República**, de Florianópolis, em 24/11/1934, portanto, após as eleições de outubro, mas sem o resultado oficial do pleito.

Retirado de: NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 2001. (página 57)

“Intriga barata de senzala...

Tencionávamos hoje, continuar nossas considerações despreziosas a cerca da fala governamental ao Legislativo, no capítulo referente à Educação. Todavia porque o nobre Deputado nos apanhou as idéias esfarrapadas (segundo expressão sua) e as levou para a Assembléia, tivemos de alterar os nossos propósitos[...] Não conhecemos, na íntegra, o discurso com que o irritante e nobre deputado da posição nos castigou a incrível ousadia de achar injustos os conceitos com que o Governo aponta o Magistério ao Estado e ao país. Da peça – monumental e admirável, por certo, como são todos os trabalhos do ilustrado tribuno e historiador – apenas nos contaram a frase final e conceitos depreciativos sobre os nossos pobres Farrapos[...] Rimos. É tudo tão pueril que achamos graça. E, pensamentos distante, perguntamos aos amigos: Mas onde foi isto? Na Alemanha de Hitler, ou nos Estados Unidos? [...] não houve intriga nem barata, nem cara. Foi mero engano de Sua Excelência. A nossa palavra não tem preço. A chave de ouro com que fechou o seu monumental discurso não nos ofendeu. A ofensa viria e nós a repeliríamos, se vislumbrássemos que quis chamar-nos de branca [...] as considerações em torno da situação do ensino público, foram ditadas pelo coração de uma negra brasileira que se orgulha de sê-lo, que nunca se pintou de outra cor, que nasceu trabalhou e viveu nesta terra e que bendiz a Mãe, a santa Mãe, também negra, que a educou, ensinando-a a ter liberdade interior, para compreender e lastimar a tortura dos pobres escravos que vivem acorrentados, no mundo infinitamente pequeno das cousas infinitamente pequeninas e insignificantes [...] (Não voltaremos ao assunto)”

Crônica de Antonieta de Barros publicada no Jornal **O Estado**, 06/05/1951.

Retirado de: NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 2001. (páginas 131 e 132)

“Aos vinte de agosto de 1901, nesta capital, matriz de Nossa Senhora do Desterro, batizei solenemente a Antonieta, nascida aos onze de julho do corrente ano, filha natural de Catarina Waltrich, sendo padrinhos Maximiliano Freysleben e Maria Josepha Cunes”

Registro de Batismo de Antonieta e Barros. Livro de registro nº 280, p. 136.

Retirado de: NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 2001. (página 26)

Observação: de acordo com a autora, o termo “*filha natural de*” era comumente usado na época para referenciar os filhos de *mães solteiras* de pais desconhecidos.

“Não se entra para a luta, trazendo somente um amontoado desordenado de sonhos e o desejo de realizá-los. É preciso que se queira a sua concretização e que se saiba querê-la. Para tanto, porém, se necessita de arma. Toda ação requer instrumento. E o instrumento máximo da vida é a instrução.”

Jornal **República**, 29/10/1933

Retirado de: NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 2001. (página 59)

"A grandeza da vida, a magnitude da vida gira em torno da educação do homem, isto é, no adestramento do homem, que deve integrar-se na sociedade como valor positivo. Sem a educação precisa, capaz, eficiente, o homem falha à sua destinação[...]"

ILHA, Maria da. Farrapos de Idéias. Florianópolis: 1971, ed. Do Autor, p 204.

Retirado de: NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 2001. (página 28)

Às criaturas, não basta a instrução do saber ler e escrever. Não é suficiente o trabalho luminoso do Mestre, dando aos homens a possibilidade de penetrar em mundos novos, graças à magia do livro. E, infelizmente, nem todos os que lêem sabem ler. O Lar e a Escola são as oficinas, onde se forjam e se aprimoram os caracteres. A ambos pois, cabe, dentro de sua linda e soberba finalidade preparar e adestrar o espírito do que, inevitavelmente, amanhã, no grande combate que não só abate os fracos, mas também os desprevenidos. Só o conhecimento da ciência da vida permite ao homem fugir das paixões negativas que proliferam lá fora, onde as competições se chocam e os homens se entredorram. E, se pelo desamor ou incúria dos que nos deviam guiar, penetramos na grande luta sós, olhos vendados, ignorantes da dissimulação do ataque e da ginástica da defesa, quantas quedas e como os desencantos se encastelam em nosso caminho. Em meio aprendizado apenas, já se sente a alma cansada, magoada, dolorosamente envelhecida, em farrapos... E forte e privilegiado é o que não sucumbe vencido e se deixa ir, arrastado no grande turbilhão[...]

Farrapos de Idéias, 2ª edição, p. 97 e 98.

Retirado de: NUNES, Karla Leonora Dahse. **Antonieta de Barros**: uma história. Dissertação (Mestrado em História) – UFSC. Florianópolis, 2001. (página 35-36)



Estrada Vieira da Rosa no Morro da Caixa. Antigo

Caminho do Monte Serrat que cruza o Morro do Antão à Santíssima Trindade. Foto: André Santos, janeiro de 2009.



Antiga casinha de porta e janela do século XIX, modificada. No início do caminho que atravessa o Morro do Antão (Rua General Vieira da Rosa). Foto: André Santos, janeiro de 2009.

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



Caminho que cruza o Antão, na base do Morro da Caixa, início do século XX. Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina.



Casas no Morro da Caixa, início do século XX. Acervo da Casa da Memória (Fundação Franklin Cascaes).

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

Nome de ruas, travessas, becos, largos e praças:

notas	Nomes antigos	Nome em 1876 ¹³⁵	Nome atual
1	Rua da Figueira – Fraternidade – Cais Igualdade	Rua da Figueira	Francisco Tolentino
2	Rua do Príncipe – do Comércio – Altino Correia	Rua do Príncipe	Conselheiro Mafra
3	Estreito - Rua de Sant'Anna	Rua de Sant'Anna	Almirante Lamego (parte oeste)
4	Caminho do Forte Santa Anna – Rua do Príncipe do Gram-Pará	Rua de São Sebastião	Almirante Lamego (parte leste)
5	Rua da Praia de Fora	Rua de São Sebastião	Bocaiúva
6	Rua do Governador – do Imperador	Rua do 1º Tenente Silveira	Primeiro Tenente Silveira
7	Rua da Carioca – da Palhoça – 28 de Setembro	Rua 28 de Setembro	Vidal Ramos
8	Rua do Iguape – Bom Jesus	Rua de Iguape	Padre Roma
9	Rua do Segredo	Rua do Segredo	Bento Gonçalves
10	Rua dos Quartéis - do Ouvidor - São Francisco	Rua do Ouvidor	Deodoro
11	Rua da Carioca - do Bragança	Rua 7 de Setembro	Sete de Setembro
12	Rua da Palma	Rua Álvaro de Carvalho	Álvaro de Carvalho
13	Rua do Propósito - Rua da Paz	Rua da Paz	Jerônimo Coelho
14	Rua do Livramento	Rua Trajano	Trajano
15	Rua do Alecrim – Santa Isabel	Rua do Artista Bittencourte	Ruas Santos Dumond e Artista Bittencourt
16	Rua dos Moinhos de Vento – Bella do Senado – Senado - República	Rua do Senado	Felipe Schimidt
17	Rua Nova - do Passeio - Formosa – Princesa Imperial – 23 de Novembro	Rua do Senador Mafra	Esteves Júnior
18	Rua da Tronqueira - Imperatriz	Rua do Brigadeiro Bittencourte	General Bittencourt
19	Rua das Olarias – Sebastião Braga — José Veiga	Rua das Olarias	Parte da Avenida Mauro entre a Major Costa e Vitor Konder
20	Rua Áurea - Barão de Batovy - Ilhéus	Rua Áurea	Dos Ilhéus
21	Rua da Conceição - Augusta	Rua do João Pinto	João Pinto
22	Rua do Vigário	Rua do Coronel Fernando Machado	Fernando Machado
23	Rua da Cadeia – Constituição – do Fogo	Rua da Constituição	Tiradentes
24	Rua do Pedro Soares - Beco Irmão Joaquim	Rua do Pedro Soares	Parte da Avenida Hercílio Luz e Instituto Estadual de Educação.
25	Avenida do Saneamento	Não havia em 1876	Avenida Hercílio Luz
26	Rua do Vinagre - Menino Deus	Rua do Menino Deus	Bulcão Viana, Menino Deus
27	Rua do Desterro	Rua do Desterro	Anita Garibaldi trecho entre a Padre Miguelinho e a Hercílio Luz
28	Rua da Toca – da Bica - São Martinho	Rua de São Martinho	São Martinho. Somente parte da rua ainda existe.
29	Rua da Bica – São Pedro	Rua de São Pedro	(não identificada)
30	Caminho da Santíssima Trindade – Padre Joaquim	Caminho para detrás do Morro	Lauro Linhares
31	Rua da Pedreira - Artigos Bélicos	Rua da Pedreira	Victor Meirelles
32	Rua do Mato Grosso - Princesa – Barão de Iguatemy - Blumenau	Rua da Princesa	Almirante Alvim e Victor Konder
33	Rua de São José - Rua Emílio Blum – Avenida da Paz	Rua de São José	Emílio Blum
34	Cais Liberdade – Cais Frederico Rolla		Frederico Rolla
35	Caminho do Antão – Rua Lages	Caminho para a Santíssima Trindade	General Vieira da Rosa
36	Rua Mimosa - Camboriu		Ferreira Lima
37	Rua do Padre Domingos José – das Rosas – Rua do Açougue – da Conceição	Rua da Conceição	Saldanha Marinho
38	Rua Jaguaruna (1918)		Monsenhor Topp
39	Rua do Rosário	Rua do Marechal Guilherme	Marechal Guilherme

40	Rua Padre Joaquim - Trindade	Rua da Trindade	Rua Arcipreste Paiva
41	Rua da Lamprêa - Tijucas	Rua da Lamprêa	Crispim Mira, trecho entre a Mauro Ramos e a Almirante Alvim.
42	Rua da Fonte Grande	Rua da Fonte Grande	Rua Pedro Soares e parte da Hercílio Luz entre Anita Garibaldi e Nunes Machado.
43	Rua Rio Grande do Sul	Não havia em 1876	Rua Professor Anacleto Damiani
44	Beco do curtume - Travessa do Areião	Travessa do Areião	Trecho Sul da Avenida Mauro Ramos entre a Rua Menino Deus e Anita Garibaldi
45	Largo Municipal – Praça 17 de Novembro	Largo Municipal	Praça Getúlio Vargas (1933)
46	Rua das Carreiras	Rua das Carreiras	Frei Caneca
	Rua do Presidente Coutinho	Rua do Presidente Coutinho	Presidente Coutinho
	Beco das Lavadeiras	Beco das Lavadeiras	Ocupado, ficava na Rua Menino Deus, no início da ladeira na direção norte.
	Rua do Alecrim		Rua Santos Dumond
	Rua do Espírito Santo	Rua do Espírito Santo	Padre Miguelinho
	Beco do Quartel	Beco do Quartel	Demolido, entre as duas alas do antigo Quartel do Campo do Manejo até a raia do Menino Deus
	Rua da Lapa	Rua da Lapa	Nunes Machado
	Rua das Flores	Rua das Flores	Pedro Ivo
	Rua da Floresta – Silvado (ver que rua e essa e citar o que diz Coelho)		
	Rua do Campo	Rua do Campo	Anita Garibaldi, trecho da General Bittencourt a Mauro Ramos
	Rua Curitibaanos	Não existia em 1876	Clemente Rovere
	Rua do Francisco Luis – Uruguai	Rua do Francisco Luis	Hermam Blumenau
	Rua do Brito	Rua do Brito	Alves de Brito
	Rua do Major Costa	Rua do Major Costa	Major Costa e parte da Travessa Jornalista Osvaldo Mello
	Caminho para o Sul da Ilha (Trecho inicial)	Rua da Rainha	Rua Silva Jardim
	Rua do Victorino de Menezes	Rua do Victorino de Menezes	Hoepcke
	Rua do Capitão Paulino	Rua do Capitão Paulino	Trecho da Rio Branco entre a Almirante Alvim e a Visconde de Ouro Preto.
	Rua de São Marcos	Rua de São Marcos	Altamiro Guimarães
	Rua do José Jacques	Rua do José Jacques	José Jacques e Araújo Figueiredo
	Travessa do José Jaques	Travessa do José Jaques	Travessa Olindina A. Pereira
	Travessa do Brigadeiro Bittancourte	Travessa do Brigadeiro Bittancourte	Prédios “paredão Avenida Hercílio Luz e Travessa Jornalista Osvaldo Mello
	Travessa do Menino Deos	Travessa do Menino Deos	Ocupada, na Rua do Menino Deus início da ladeira em direção ao Mar.
	Travessa João Pinto	Travessa João Pinto	Travessa Ratclif
	Travessa de Santa Barbara	Travessa de Santa Barbara	Ocupada, em frente ao Forte Santa Barbara até a Rua João Pinto.’
	Travessa Julia Pereira	Travessa Julia Pereira	Rua Mario Couto

	Largo da Matriz – do Palácio – Praça Barão da Laguna	Largo do Palácio	Praça XV de Novembro
	Largo da Carioca – Da Fonte do Ramos – Largo do Coronel Fagundes	Largo do Coronel Fagundes	Praça Pio XII
	Praça do Congresso	Não havia em 1876	Praça Pereira Oliveira
	Campo do Manejo – Praça do General Osório	Praça do General Osório	Instituto Estadual de Educação
	Largo Treze de Maio	Não havia em 1876	(trecho Sul) Avenida Mauro Ramos, área do ministério público e tribunal de contas do Estado de Santa Catarina.
	Forte São Francisco Xavier – Largo da Rua do Senador Mafra – Praça Floriano Peixoto	Largo da Rua do Senador Mafra	Praça Esteves Júnior
	Largo de São Sebastião	Largo de São Sebastião	Largo de São Sebastião
	Largo do Brigadeiro Bittencourte	Largo do Brigadeiro Bittencourte	Esquina da Rua General Bittencourt e Avenida Hercílio Luz (ocupado).
	Largo da Princesa	Largo da Princesa	Largo Benjamim Constant

Quadro elaborado por André Luiz Santos (2009).

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

“Eu me chamo Gentil Camilo Nascimento Filho, atualmente 61 anos de idade, natural de Siderópolis, profissão foi várias, foi pedreiro, pescador, carroceiro, né mas a música tava sempre pertinho né, hoje em dia como músico né, me atrevo chamar assim”

“A minha comunidade fica bem no centro da Ilha, fica no maciço do Morro da Cruz. Basicamente ela foi chamada Morro do Antão, ela complementava tudo, depois ficou Monte Serrat que era a parte de lá mais conhecida como Morro da Caixa porque tinha a caixa d’água, né! E depois com o advento da Santa de Monte Serrat, então ela ficou sendo chamada de Monte Serrat. Ela ficou sendo chamada de Monte Serrat, né, então é onde se complementa todo o litoral do outro lado de lá. Comunidade Monte Serrat, Morro da Caixa são a mesma comunidade”

“Florianópolis antigo, sem comentário, sem comentário, mas já comentando né, é se lembrar do Cine Rox, Cine Ritz, Cine São José, né, a Praça XV, onde tinha a calçada e dos namorados, dos encontros de final de tarde, aí ficava. Tinha o folclore, um dito popular que tinha a calçada ali e gente tinha vergonha que na outra calçada era o palácio, com os ladrilhos dele ali antigo, que aquilo ali brilhava, né, e a gente gravou isso aí na memória e sempre que a gente passa ali a gente se recorda disso aí. E do lado de lá passava os branco, na localidade de lá no jardim Oliveira Belo, passava os nego, uma mania que eles tinham de parar mais ali, né! E conviviam os dois ali conversando, tranqüilo, que eu tenho colega negro e colega branco, mas sempre tinha essa parte aí, sempre, pessoal vinha lá da Felipe Schmidt quando chegava ali, em vez de vir pela calçada ali da direita, atravessava para vir para a outra calçada. Os nego que passam ali pouco percebem isso, né, então existe essa parte aí. Mas aí tinha pipoca, aquele amendoim cheiroso que faziam ali, vinha muito torrãozinho, antes de vir o seriado do Búfalo Bill, Roy Rogers...a gente ficava comendo, trocando gibi e vendia o gibi para comprar o seriado novo, para o próximo domingo, né, às vezes dava uma briga, jogava o gibi na cara do outro, né, então era assim a vivência em Florianópolis, tinha as briguinhas ali que a gente queria fazer o papel de tarzan...era saudável. Brincadeiras de moleque, bolinha de vidro, de gude, né, peteca qualquer coisa no meio já era, peão, gafieira, jogava-se, costurava na mão, era isso, nasceu essa música também do peão”

“Na verdade eu cheguei no morro, eu tinha uns 7 ou 8 anos, aí a gente retornou novamente para trabalhar, que o pai trabalhava em minas lá em Siderópolis e se acidentou e a gente voltou. A gente já tava com 12 anos de idade, né, já em 57 por aí, foi aonde eu tive a felicidade de conhecer Raimundo, caboverdiano, né, no qual tinha um orocongo e a gente se apaixonou amor à primeira vista com o orocongo, né”

Meu pai se chamava Gentil Camilo Manoel Nascimento, né, mesmo nome que eu tenho. A gente era muito amigo, eu tinha a figura do meu pai como herói e na vivência dele trabalhando em minas, a estrada de ferro, desbravaram o morro pelado lá em Ibirama, túnel picareta e se acidentou lá e foi onde ele se aposentou, né, e retornou a Florianópolis. E, mas crêdo a gente se lembra que ele arrumou o serviço lá em minas, lá na estrada de ferro lá em Ibirama, mas aí não tinha alojamento, né, aí pegou um fazendeiro lá que havia morrido de malária, naquela época morria muita gente de malária, né, tifo não sei o que que eram, só tinha índio lá, era tudo abandonado em Ibirama, a três horas mato adentro, aí chegando lá já era 3hs da tarde de carroça já caindo uma garoa, a mãe uma panela de feijão, a gente era pequeno, comia aqueles bago de feijão com a mão mesmo. Mas a gente tinha aquilo como uma brincadeira e era agradável, parecia turista assim pra gente, assim na época não tinha noção do problema que era aquilo ali, e quando chegou num pasto assim tinha uma casa no meio, o homem tinha apresentado pro pai como se fosse uma casa e era um galinheiro, aí começou nosso drama da tarde. O pai teve que derrubar esse peão com um rifle em cima do cavalo, nunca vi um

cara tão baixinho tirar o cara de cima do cavalo daquele jeito, né! Então essa era uma das aventuras que tinha uma satisfação de ter vivido isso aí”

“É o pai participava de tudo. Na verdade ele gostava, o forte dele era boi-de-mamão, o forte dele era chamado como se fosse um futebol amador que vem buscar um jogador aqui, outro lá, então ele vinha para dançar em Palhoça, que era natural de Palhoça mesmo, né, e Pantanal toda essa redondeza esse litoral que tem boi-de-mamão, ele era chamado para dançar, era um dos dançadores aqui da capital na época. Quem dançava o boi-de-mamão era como jogador, mestre de sala da escola de samba hoje, né...”

“A minha mãe é outra pessoa, hoje não tem a mesma vibração, ela não se encontra, acho até que ela tem Mal de Parkinson porque ela não se recorda das coisas muitas vezes, né. Mas eu tenho na memória a mulher dinâmica que ela foi, tirou o pai da cachaça de bebedeira, briga em mercado público, com estivador e levou ele para o sul onde ele se entendeu lá em minas, onde deixou os filhos com pensão que não teria deixado se tivesse ficado aqui. Então hoje em dia a imagem que eu tenho do meu pai e da minha mãe, acompanhando muito as procissão do Senhor dos Passos⁴, ela já tinha aqueles vestidos de chita todo colorido e a gente viajava sempre com aquilo ali esperando as missas de domingo que ela não perdia e as procissão da ilha que desde a mudança da sexta-feira até o encontro com o Senhor dos Passos era sempre aquela roupa, ela renovava sempre que durante o ano ela não vestia aquela roupa que era só a tradição da procissão. E tinha os remédios da época, tinha sempre um saco de erva no pé do fogão, a lenha, as erva, tudo parda parecia que era tudo a mesma coisa, era o louro, caldo santo, a gente nunca foi no hospital, no médico, agora que a gente começou a dar umas corridinhas mas nada que não se cure também. Então é essa a vivência da gente. Minha irmã que perdi ainda moça, dois irmãos que eu não conheci, depois perdi o mais moço que teria 40/48 anos agora. E agora já na terceira geração a gente tem felicidade de ter filho de 4 anos mais um de 11 anos e a vida assim. A minha filhinha Monique nasceu prematura bem pequeninha hoje em dia ela ta com 11 anos, é quase uma moça, então é a menina dos olhos da gente. E agora em 2000 a gente teve a felicidade de receber a Carine que vai fazer 6 aninhos agora em maio já tem um oroconguinho, só que ela fica muito cansada, quando pega o orocongo diz que tá cansada”

“A escola teve uma parte bem romântica na vida da gente, a gente só foi para a escola já com 10 anos de idade em 1955 e a gente via aqueles meninos com uniforme achava tão bonito aquela pasta de pano e a gente queria. Queria porque queria mas nunca tinha oportunidade até por causa das viagens, né, não é hoje que vai para uma cidade e sempre tem uma escola por perto então em 55 a gente morava no Mocotó, né, a gente morava no Mocotó em 55, a mãe então me matriculou. Minha primeira professora, Dona Ivone, na aula da manhã, então a gente tinha aquele romantismo de pé no chão diga-se de passagem, que a gente só foi ver sapato com 15,14 anos de idade, naquela época era dificuldade ter sapato, né. Então tinha coisas de criança, batia o sinal, a gente saía disparado, aí encontrava, chegava na Felipe Schmidt, entrada onde hoje é a Americanas, tinha uma Casa América, uma loja ali e eles botavam jornal ali, às vezes jornal do outro dia e aí a gente pegava e ia vender na Praça XV, dizia que era do dia, né, e aí a gente passava o jornal ali, então os aposentado tavam ali, olha a gazeta! Eles ficavam com pena da gente, compravam, já ia entrava na Soberana, comprava um sonho que a gente vinha com fome da aula. Quando chegava em casa a mãe diz vem almoçar, a barriga tava cheia do sonho que a gente comprava ali na Soberana, né. Então e a escola, né, credo, a gente fazia tudo essa traquinagem, mas dentro da sala a gente era até levado. Às vezes tinha que primeiro cumprimentar na época então a Dona Glorinha que foi uma diretora muito conceituada aqui na cidade, deveria até ter uma estátua para Dona Glorinha, ela deve ter sido diretora de todos, de Bornhausen, de Amim. Que quando eu entrei na escola o Amim tava saindo da escola, morava bem ali no Lira Tênis então acho que ela deve ter dado aula para essa turma toda, esses político mais da terceira idade aí. Então a

Dona Glorinha pegava pela mão, ih será que eu vou de castigo, castigo era ficar fora da sala um pouquinho, assim, né, depois voltava aí quando com a surpresa da gente que era para levar para o pátio, né, e mostrar a lição da gente que era feito com muito sacrifício que a gente ia com papel pardo que era o rascunho da gente, uma felicidade quando se encontrava um caderno com pauta e que fosse um caderno nobre, né, era sempre um caderno rascunhado e ali mas a tabuada da gente tava ali direitinha, a lição de história de geografia ...gostava muito de história e conhecimentos gerais e aí servia de exemplo para eles, né. Na época, mais tarde ali, a gente cantava o hino nacional que chegava a hora “Gentil..” <“Dos filhos deste solo és mãe gentil”> todo mundo se virava pra mim, nunca me esqueço disso até hoje, então foi muito prazeroso o meu comparecimento na escola, a gente só não teve a oportunidade como tem hoje, poderia hoje em dia ter cursado um direito, alguma coisa desse tipo, mas nada que a gente se arrependa”

“Dizer do boi-de-mamão é dizer um pouco também da vida da gente, né, já que vem de uma família de dançador do boi-de-mamão e a gente saía lá do Mocotó, aí ia onde é hoje em dia o Tribunal de Justiça, Assembléia Legislativa era um matagal só, só se escutava o barulho de sapo, uhuh, assim, então quando se deixava um bicho pra pegar outro lá para até chegar o centro da cidade, que às vezes a gente vinha com a mãe o pai vinha no boi carregando a brincadeira, aí encontrava a brincadeira do boi ali abandonado ali, supõe-se que estava esperando alguém para pegar, a gente se assustava, que o boi era todo como se fosse de verdade, né, a cabeça era verdadeira eles tinham que ter muqui mesmo para brincar, hoje em dia o boi é de papelão, é de isopor mas naquela época o boi era pesado, o boi era bem profissional mesmo para a época”

“Falar do boi-de-mamão, eu tive uma experiência que me rendeu o folclore para eu contar para os neto de uma homenagem que o Copa fez, a dança do Cacumbi e boi-de-mamão e aí o único que tinha o boi ali no morro era eu e aí foi convidado o gentil para sair na escola de samba junto com o boi-de-mamão, a minha irmã Sueli era o vaqueiro, então aquela ala do boi-de-mamão, ali a gurizada fazia que era os outros personagens e o boi-de-mamão e aí o boi-de-mamão entrava lá na Felipe Schmidt sentido centro, haja visto que era na rótula do centro da cidade que se dava o desfile das escolas. E aí o boi estava ali pelo mercado a gente foi que ninguém é de ferro, na época a gente fazia um aperitivozinho para esquentar a goela por ali pelo lado de olho e olhando o boi para ninguém sabotar lá a brincadeira, aí tinha visto um passista do Rio que chegava aqui. Hoje em dia não chega um passista de São Paulo e do Rio aqui, ele se integra ninguém diz quem é daqui ou de lá, o catarinense tem a mesma projeção a nível nacional no samba mas naquela época, não, ô era o cara de sampa ou Rio era feito o tapete para ele, ele era o ator principal da escola, parecia assim e o cara disse assim pôxa eu vim do Rio para dançar no lado de um boi-de-mamão feio desse, né, aí gente tava ali, do lado ali, putz mas pelo menos o boi é meu. E ele nem sabia que tava perto do dono do boi-de-mamão. Isso é uma das partes que marcou também”

“Outra vez a gente vem com o boi-de-mamão dançando de rua, entramos na Mauro Ramos, estamos ali no Oscar hotel. Aí o boi, alevanta meu boi, alevanta meu malhado, na hora de benzer o boi o doutor tem que pegar o dinheiro, cadê o doutor, aí o doutor tava bebendo num bar que tinha aberto ali perto, tomando, gastando o dinheiro do boi, tomando cerveja, pagando pra todo mundo, aí não dá, cadê o doutor, o doutor ta lá fazendo parte de vaqueiro, né, que eu vou atrás dele, trouxe ele pelo cangote, aí joguei por cima dos carro, aí a gente pensava que tavam telefonando para polícia. Botei a brincadeira, entra debaixo da brincadeira que a brincadeira tá em perigo, a brincadeira tá em perigo, perigo de quê? Da polícia, vamos sair fora que tem menor na brincadeira, aí saiu todo mundo correndo com o boi-de-mamão, correndo só deu tempo de cobrar o cachê da dança do boi, aí quando chegou no pé do morro eu era o último a entrar debaixo do boi. Fui eu, me escondi até, né, aí vinha todo mundo na

frente, entrei debaixo do boi, e vim disfarçadinho de boi, parei, aí quando eu parei eu tava bem na frente da barbearia do Vaico. É uma barbearia tradicional da ilha, aqui da Mauro Ramos, na esquina da Mauro Ramos que tinha um postinho policial ali. Aí saí fora do boi para tomar um arzinho bem na porta da barbearia, dizem que acho que já morreu o falecido Roque, né, diz ô gente, esse boi passou para lá, agora já tá voltando, eu disse não, não, é que a gente resolveu vim mais cedo, aí houve alguma coisa, o cavalinho passou aqui a 120 por hora, porque o cavalinho tinha amarrado num cara não deu dele sair do cavalo, saiu correndo com o cavalo e tudo. Então é umas coisas, né, que acontecia sempre com o boi-de-mamão, né, e a gente tem muita coisa mesmo a contar, além da brincadeira em si. Servia para dar galhada nos outros, servia tudo”

“A Ratoeira é música aqui tradicional das rendeiras da ilha, do norte da ilha, mas nada que não vazasse para cá para o centro da ilha que elas vinham uma vez apresentar assim, né, e a gente pegou um pouquinho da Ratoeira que é mais ou menos assim: A Ratoeira era música de roda, né! Naquele tempo não tinha por exemplo como digo sempre televisão à tarde, nem Faustão, né! Então era o lazer das tardes como aquele jogo de peteca, como tinha o queimei, aquela que chamam amarelinha, esse tipo pular de corda e os homens ficavam apreciando e às vezes participavam também, né, desse folguedo, desse folclore. A Ratoeira é uma diversão, se divertia, enchia o coração, por exemplo tipo fazia uma poesia pra moça... era tipo repente, assim como esses versos que eu tô cantando aqui pode ser prolongado por mais versos, né, tipo repentistas, tinha como é a décima que tem, vários versos, então a ratoeira é uma infinidade de versos, não se resume ali a meia horinha ou 5 minutos, tem vários decorrer de cantorias”

“O terno de reis, eu praticamente nasci dentro do terno de reis, o terno de reis sei que é uma manifestação açoriana mas aí a gente pegou com os pais da gente, né, cantando e na época sem violão sem só o chocalho de feijão, milho e nós pequeno com a voz meio fina, fazia até uma voz fina, né, aí meu pai era bastião, minha mãe era cantadeira, minha irmã mais velha, mais velha do que eu naquela época, então a gente cantava terno de reis de porta em porta, como manda a tradição, né, a gente vê muito no globo rural, eles têm até um fardamento para o terno de reis. Aqui no sul da ilha também tem aquela religiosidade com o terno de reis e o terno de reis é para ser cantado em qualquer época na igreja ou fora dela, né, chama folia de reis, né, e na época mais perto do nascimento de natalidade natividade... é que era saído o terno de reis porque foram os três reis que vinha visitar Jesus na época. E é cantado numa das versões, né, gosto muito dessa versão: as aves ficaram tristes, que era um dos ternos que a gente cantava mais. O terno de reis, né, ele tem uma coisa assim que ele empolga e ele tem aquela reciprocidade de chegar na porta e abrir as portas e ser recebido com café, bolo, doce e aí a gente às vezes até esquece de cantar na outra casa de tanta comidaria que cai alguma casa não tem a oferta, mas só no abrir a porta para receber o terno a gente já fica contente passa às vezes várias casas que não abrem a porta. Aí quando abre a porta parece até que a gente chegou em casa, tem essas coisas toda do terno de reis, aí mandam entrar, a pessoa canta o terno dentro na árvore de natal, né, e assim é feito o terno de reis”

“Então eram muitas as versões do cacumbi, né. É uma parte, na verdade é um da entrada, depois entra no meio e no final também termina no final. O Cacumbi, vamos dizer, a celebração do Cacumbi leva assim a uma festa, uma comemoração de alguma coisa, uma exaltação de liberdade, né, vamos dizer assim sair da segregação e para chegar ali e criar aquela força de resistência, né! O cacumbi é isso, como é a capoeira, os folguedos do nordeste que também têm tudo a ver com a música dos escravos, dos descendentes africanos. Com respeito ao Capitão Amaro, eu só vim saber, ter conhecimento do Capitão Amaro mais recente, né, que eu tinha mais conhecimento assim na minha juventude, é que vinha muito cacumbi do alto Biguaçu até porque a comunidade ali do Monte Serrat ela praticamente veio toda de lá do Alto Biguaçu, de Biguaçu que vieram morar aqui, trabalhar

por aqui e já iam subindo o morro e já iam ficando e foi criando essa comunidade. Aí então eu sei que nos domingos sempre tinha o cacumbi, eles diziam que era do Alto do Biguaçu, aí depois com os eventos, acompanhando eventos é que eu tive a satisfação de conhecer o cacumbi do Capitão Amaro. O cacumbi que eu comecei a conhecer inclusive catado por meu pai”

“Eu diria para juventude cobrar mais dos monitores, já faria essa insistência, já como monitores, já que eles tiveram o aprendizado, já que eles tiveram a informação, eles têm obrigação e o direito de inculcar a cultura nessa juventude. Então é bater naquela mesma tecla, ó tem uma festividade aqui, o boi-de-mamão tá presente, tem outra aqui, o cacumbi está presente, vamos fazer de conta que sabe, mas tá ali a apresentação do cacumbi, ali até que aqueles ali tem 15 quando tiver 30, pôta, vou fazer um boi-de-mamão, dá *status*, boi-de-mamão tá em elevação e não em extinção porque se continuar a gente só fazer o saudosismo: ah, o boi-de-mamão naquela época era bom, mas agora não tem, agora que bom que fizesse um mas a gente acaba não fazendo, não sente o incentivo da garotada porque não foram preparados e não conta com a participação de outros porque não tá havendo um interesse, né! Então é um apelo dentro da cultura que se faça presente o boi-de-mamão, o terno de reis nas comunidades, na cultura dos alunos, né, enquanto pedagógica, enquanto recreação: ó tão fazendo no pátio, vão correr a bola, já sabe que vai ter que correr com a bolinha, mas vamos brincar um pouquinho com o boi-de-mamão, vamos dançar uma capoeira, vamos fazer valer todo aquele nossos antigos, nossa geração participou que foi o boi-de-mamão, o terno de reis e que hoje em dia tá até tendo uma ascendência, mas muito esporádico, tá restrito a alguma comunidade aqui no centro da cidade, propriamente dito não está existindo, então é bom que a nossa juventude tenha esse acesso pedagógico no seu aprendizado, na sua bagagem, ó tal daí eu aprendi o boi-de-mamão, ó, tá esquecendo de novo, tal dia eu aprendi o boi-de-mamão é como se tivesse ali treinando o hino nacional, né, que já vem no caderno, né, então acho que é por esse caminho aí que a nossa juventude vai sair desse caos que hoje se encontra para entrar numa arte. É como se tivesse num teatro, né, representando uma dança, o boi-de-mamão é como se tivesse fazendo um filme, né, é assim que eu sinto o boi-de-mamão e é assim que sinto que todos gostam e todos vão gostar de participar”

Entrevista concedida por Gentil Camilo do Nascimento Filho a Daniel Cirimbelli.
Florianópolis, 2005

Retirado de: LUZ, Daniel Cirimbelli da. **Gentil do Orocongo**. Histórias e Cantigas de Santa Catarina. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Educação Artística habilitação em Música) – UDESC. Florianópolis, 2006.

Gentil do Orocongo
Compondo o som do choro humano
 Julia Berutti

Florianópolis - Um instrumento raro, vindo da África, incorpora a musicalidade da Ilha de Santa Catarina e participa do Encontro com a Dança e a Músicas Brasileiras, hoje e amanhã, no teatro do Sesc Ipiranga, em São Paulo. Gentil Camilo Nascimento Filho, 58 anos, o Gentil do Orocongo, apresenta-se no espetáculo "Orocongo, Rabeca e Violino", junto com Antônio Nóbrega, idealizador do evento, José Eduardo Gramani (conhecido pesquisador da rabeca), Mestre Paixão e Siba. O Encontro com a Dança e a Música se estende até 1º de agosto.

"É uma satisfação a gente persistir por 40 anos num instrumento meio esquecido e de repente ser reconhecido", diz Gentil. Ontem, na véspera de sua partida, ele se dizia "eufórico", mas parecia tranqüilo frente à primeira viagem de avião e ao fato de ser o único representante de Santa Catarina num evento que reúne músicos de todo o País. Ficou visivelmente preocupado somente quando soube que voltaria na segunda-feira: "Quem vai ficar no meu lugar na escola?" Atualmente, Gentil trabalha como vigia em uma escola básica estadual da comunidade de Mont Serrat, no Morro do Antão.

Natural de Siderópolis, zona mineira do Sul do Estado, Gentil veio ainda criança para Florianópolis, onde se instalou com a família na comunidade de Mont Serrat. Na Capital, ele dedicou-se à pesca e apaixonou-se pelo som que vinha da casa vizinha, onde morava Raimundo, filho de um cabo-verdiano (do arquipélago africano de língua portuguesa). Era o orocongo. Gentil, que nunca estudou música, aprendeu com Raimundo a tocar de ouvido e a fazer o próprio instrumento. Recentemente, fabricou um orocongo a partir do repenique a pedido da escola de samba Copa Lord.

Gentil tira todo o tipo de música do orocongo. Seu repertório valoriza as canções locais "Rancho de Amor à Ilha", de Zininho, e "Vou Botar Meu Boi na Rua", do Engenho, passa por "Asa Branca", de Luiz Gonzaga, e vai até as origens com as modinhas que aprendeu com o vizinho: "Ah, ah! Fruta do conde/ castanha do Pará/ a fruta que eu mais gostava/ que nesta terra não há". Hoje, é um dos únicos conhecedores do instrumento.

Na década de 80, Gentil foi "descoberto" por Alan Cardoso, irmão do artista plástico Max Moura, que participava do grupo Pandorga, de Valdir Agostinho. O som plangente do instrumento abre a faixa-título do disco "Vou Botar Meu Boi na Rua", do grupo Engenho. O redescobrimto e o convite para participar do encontro em São Paulo veio com o professor e pesquisador Paulo Dias. Em Florianópolis, Dias gravou cenas de Gentil tocando orocongo para um projeto do CD-ROM "Vozes do Brasil", da editora Ática. O público catarinense vai ter oportunidade de ver Gentil do Orocongo na programação inaugural do Espaço Cultural Embratel, no tributo a Cruz e Sousa, terça-feira, a partir das 19h30.

O INSTRUMENTO

O som do orocongo assemelha-se ao choro humano. Na forma, parece um violino rústico. Com apenas uma corda, tocado por um arco e apoiado na altura do diafragma, o orocongo é confeccionado com a casca de coco ou com o fruto do porongo (também conhecido regionalmente por catuto). O braço é de madeira. Originalmente, a corda do arco era feita de crina de cavalo, e a do instrumento, de tripa. O músico Marcelo Muniz, um dos fundadores do grupo Engenho e diretor de Música da Fundação Catarinense de Cultura, afirma que o orocongo se propagou pela África junto com a religião islâmica, mas não deu origem a nenhum instrumento moderno por ser muito sensível: rico em microtons sem sons intermediários.

"Há similares na China", diz Muniz. Motivado pela curiosidade pessoal, o músico pesquisa o instrumento desde que conheceu Gentil Nascimento, há 18 anos. Ele conhece pelo menos mais duas variações da denominação do orocongo: urucungo, no Nordeste (em iorubá significa "existe nele um buraco" e é o nome antigo do berimbau), e até aricongo, em Florianópolis. Segundo Muniz, é muito difícil precisar a difusão do orocongo no Brasil. "Deve ter outros casos isolados como o de seu Gentil."

Como toda história que se difunde oralmente, a chegada do orocongo a Florianópolis tem aura de lenda. Lembrado somente como "Cabo Verde", o antepassado do professor de Gentil teria chegado junto com um baiano de jangada na Barra da Lagoa, praia do Leste da Ilha, no final do século passado. Os naufragos resolveram morar na Ilha, e Cabo Verde foi cuidar da barragem que existia no Morro da Lagoa da Conceição. Diz a lenda que vivia com três mulheres e teve 36 filhos. Com o colega de naufrágio e o avô do artista Valdir Agostinho (seu Zé), Cabo Verde formou um trio que animava as festas da época: ele no orocongo; o baiano no pandeiro; e seu Zé no violão de doze cordas.

Matéria escrita por Julia Berutti, para o caderno Anexo do Jornal A Notícia (25/07/1998).
Disponível em: <http://www1.an.com.br/1998/jul/25/0ane.htm>

Despedida a Valda Costa

Artista plástica catarinense, que chegou a ser comparada a Di Cavalcanti na década de 70, morreu ontem.

A área das artes plásticas catarinenses perdeu uma de suas representantes mais ativas na década de 70, quando despontou como uma revolucionária com sua obra. Valda foi velada ontem no Salão Paroquial da Igreja da Prainha. Há quatro anos a artista estava enfrentando problemas emocionais e desde o dia 10 de junho encontrava-se internada no Hospital Nereu Ramos. Valda chegou a ser considerada a Di Cavalcanti catarinense, segundo a *marchand* Rosa Correa, da galeria Studio de Artes, que trabalhou durante toda a década de 80 junto com a artista. “A obra dela era fantástica. Na sua ignorância cultural, ela era uma artista extraordinária”, afirma. A semelhança com Di Cavalcanti pode ser percebida através das mulatas que pintava, além de retratar a Ilha. “Todos os dias eu vendia as suas obras. Muitos colecionadores da cidade possuem trabalhos seus”, diz Rosa, que possui alguns em sua galeria, enquanto outros integram o acervo do MASC (Museu de Arte de Santa Catarina). A florianopolitana Valda Costa, nascida em 1951, era autodidata e expôs na capital e em diversas cidades do país. Ela começou a pintar em 1974, quando levava suas obras para o pintor Martinho de Haro olhar. Ele costumava dizer que precisava tomar cuidado com aquela mulher, porque ela poderia tirar o lugar dele nas artes plásticas.

Fonte: DIÁRIO CATARINENSE, 28/07/1993.

Retirado de: LINS, Jaqueline Wildi. **Para uma História das Sensibilidades e das Percepções: Vida e Obra em Valda Costa.** Tese (Doutorado em História) – UFSC. Florianópolis, 2008. (página 98)



Essa fotografia consta na capa do fôlder da exposição individual realizada em 1979 pela Casa Victor Meirelles, atual Museu Victor Meirelles, e foi obtida do acervo do MASC, pasta da artista.

Retirado de: LINS, Jaqueline Wildi. **Para uma História das Sensibilidades e das Percepções: Vida e Obra em Valda Costa.** Tese (Doutorado em História) – UFSC. Florianópolis, 2008. (página 60)



Valda Costa, *Morro*, 1979. Acrílica s/eucatex, 44 x 49 cm.
Fonte: Acervo MASC.

Retirado de: LINS, Jaqueline Wildi. **Para uma História das Sensibilidades e das Percepções:** Vida e Obra em Valda Costa. Tese (Doutorado em História) – UFSC. Florianópolis, 2008. (página 44)



Figura 6 - Valda Costa, *Boi-de-mamão*, 1979. Acrílica s/eucatex, 48 x 49 cm.
Fonte: Acervo MASC.

Retirado de: LINS, Jaqueline Wildi. **Para uma História das Sensibilidades e das Percepções:** Vida e Obra em Valda Costa. Tese (Doutorado em História) – UFSC. Florianópolis, 2008. (página 45)



Figura 7 - Valda Costa, *Hospital de Caridade*, 1979. Óleo s/eucatex, 31 x 39 cm.
Fonte: Acervo MASC

Retirado de: LINS, Jaqueline Wildi. **Para uma História das Sensibilidades e das Percepções:** Vida e Obra em Valda Costa. Tese (Doutorado em História) – UFSC. Florianópolis, 2008. (página 46)