

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO**

FRANCINE ADELINO CARVALHO

**ENTRE CORES E MEMÓRIAS: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA
COMUNIDADE REMANESCENTE DO QUILOMBO ALDEIA DE
GAROPABA/SC (1963-1980)**

**FLORIANÓPOLIS
2011**

FRANCINE ADELINO CARVALHO

**ENTRE CORES E MEMÓRIAS: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA
COMUNIDADE REMANESCENTE DO QUILOMBO ALDEIA DE GAROPABA/SC
(1963-1980)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, linha História e Historiografia da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Orientadora: Dra. Gisela Eggert-Steindel

Co-orientadora: Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive

**FLORIANÓPOLIS
2011**

FRANCINE ADELINO CARVALHO

ENTRE CORES E MEMÓRIAS: ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DA COMUNIDADE REMANESCENTE DO QUILOMBO ALDEIA DE GAROPABA/SC (1960-1980)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientador(a):



Doutora Gisela Eggert Steindel
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Doutora Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro:



Doutor Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:



Doutor Paulino de Jesus Francisco Cardoso
Universidade do Estado de Santa Catarina.

Florianópolis, 01 de março de 2011

À memória dos homens e mulheres de origem africana deste país e a todos aqueles que lutam contra o “analfabetismo da alma”.

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer, em especial àqueles que se fizeram presentes durante esses dois anos.

Primeiramente, a Deus, pela força que me impulsionou a desenvolver esta pesquisa.

A meus pais, José e Maria Odete, por tudo! Sem eles, certamente nada disso teria sido possível.

Aos meus familiares: Priscila, Vanessa, “Dinda”, tia Luciane, enfim, a todos que de algum modo me “acolheram” nesse período.

Ao meu companheiro, Jardel, pela paciência, carinho, pelas palavras de força, ditas nos momentos em que eu mais precisava, e por me apoiar em todos os momentos.

À minha orientadora, Gisela Eggert-Steindel, pela dedicação a meu trabalho e, principalmente, pela sabedoria e paciência com que me incentivou nos momentos difíceis da caminhada.

À minha co-orientadora, Gladys Mary Ghizoni Teive, por ter “me adotado” e contribuído no desenvolvimento deste trabalho, lançando luz sobre muitas questões obscuras; em especial, pelo carinho e gentileza com que me recebeu desde as aulas de “Cultura Escolar”.

À banca examinadora, pela disposição em participar desse processo e por sua valiosa contribuição, fundamental para meu trabalho.

À CAPES/MEC, pela bolsa concedida, que imensamente contribuiu na execução da pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, em especial ao professor Norberto Dallabrida.

Aos meus colegas de mestrado e, de forma muito especial, àquelas que se tornaram amigas, com quem dividi os momentos mais difíceis e mais felizes dessa trajetória: Ana, Elisabeth e Estela.

Aos meus entrevistados, moradores da Comunidade Aldeia, que me permitiram descobrir suas memórias. Agradeço, em especial, ao presidente da Associação, Manoel dos Passos, pela gentileza com que me recebeu e, principalmente, por ter “me apresentado a Aldeia”, mostrando-me esse grupo de uma forma que eu não conhecia.

Enfim, a todos os meus amigos e pessoas que contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade.

*Encontrei minhas origens
Em velhos arquivos
Livros*

*Encontrei
Em malditos objetos
Troncos e grilhetas*

*[...] Encontrei minhas origens
Na cor de minha pele
Nos lanhos da minha alma*

*Em mim
Em minha gente escura
Em meus heróis altivos*

*Encontrei
Encontrei-as, enfim
Me encontrei.*

Oliveira Ferreira da Silveira

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender o processo de escolarização dos afrodescendentes provenientes da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia, localizado na cidade de Garopaba, região sul do Estado de Santa Catarina, no período compreendido entre 1963 e 1980. A fundamentação teórica é baseada principalmente na concepção de “estratégias” e “táticas” de Michel de Certeau, entremeada por dois eixos opostos e que se complementam nas experiências escolares dos afrodescendentes: “ação branca” e “ação negra”. A base empírica é constituída de fontes documentais, referentes a escolarização primária da época em estudo, e fontes orais, sobretudo, a partir do depoimento de ex-alunos de origem africana. Ao longo do texto, discutimos como estava configurada a educação das populações de origem africana no ensino primário rural de Garopaba, abordando aspectos da cidade e das populações afrodescendentes da Comunidade Aldeia no período pós-abolição, em especial na segunda metade do século 20, e questões relativas a escolarização, observando qual modelo de educação estava direcionado à esta camada. Também retratamos as experiências de escolarização dos afrodescendentes, narradas a partir de suas memórias de escola, sobretudo no que se refere a presença de uma ação negra efetiva no enfrentamento à opressão e às dificuldades operantes no contexto dessas populações nesse período. A pesquisa apresenta as múltiplas facetas da escolarização vividas pelos afrodescendentes e as táticas por eles engendradas para efetivá-la. Enfim nos aponta os significados configurados por essa instituição escolar e os sentidos atribuídos à escola primária, explicitado nas expectativas de ascensão dos afrodescendentes desse lugar.

Palavras-chave: Escolarização dos Afrodescendentes - Quilombo Aldeia (Garopaba/SC). Memórias de escola (Escolarização dos Afrodescendentes). Escolarização dos Afrodescendentes – Cultura escolar. Escolarização dos Afrodescendentes – História da Educação (Santa Catarina).

ABSTRACT

The present research attempts to shed some light on the process of education of Afro-descendants from the Quilombo Aldeia Remaining Community, located in the city of Garopaba, in the southern region of the State of Santa Catarina, in the 1963-1980 period. The theoretical foundation is mostly based on Michel de Certeau's concept of "strategies" and "tactics", interspersed by two opposite axes that complement each other in the school experiences of afro-descendants: "white action" and "black action". The empirical basis is constituted of documentary sources regarding the elementary school during the study period, and oral sources, particularly reports from former Afro-descendant students. Throughout the text, we discuss the education model of the populations of African origin regarding the elementary school in the rural area of Garopaba, addressing aspects related to the city and the Afro-descendant populations of Comunidade Aldeia in the post-abolition period, especially in the second half of the 20th century, and educational issues, in order to find out the education model designed for this group. We have also depicted the educational experiences of Afro-descendants, based on school memories, particularly in what concerns the existence of an effective black action in the referred period. The research shows the multiple aspects of the education of Afro-descendants and the tactics engendered by them. Finally, the significances established by this school model and the senses attributed to the elementary school are shown, which are expressed in the expectations of Afro-descendants of the region on having a better future.

Key-words: Afro-descendant education - Quilombo Aldeia (Garopaba/SC). School memories (Education of Afro-descendants). Education of Afro-descendants – School culture. Education of Afro-descendants – History of Education (Santa Catarina).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista da região central da Vila de Garopaba, 1925	33
Figura 2 - Prefeitura de Garopaba, década de 1970	34
Figura 3 - Vista panorâmica da cidade, década de 1970	35
Figura 4 - Primeiros turistas em Garopaba, década de 1970	37
Figura 5 - Região central da cidade, década de 1970	38
Figura 6 - Mapa de Localização da Comunidade Aldeia em Garopaba	40
Figura 7 - Retrato da matriarca da Comunidade Aldeia, Celecina de Jesus, e seu marido, Agapito Manoel Pereira	42
Figura 8 - Documentos de posse da terra do quilombo	53
Figura 9 - Engenho de farinha da família Pereira	54
Figura 10 - Centro de Educação Quilombola Celecina de Jesus	59
Figura 11 - O ensino no Centro de Educação da Aldeia	59
Figura 12 - Educadores Quilombolas na reunião de planejamento na Escola da Aldeia	60
Figura 13 - Formatura da primeira turma do Projeto “Saberes da Terra”, 2008	60
Figura 14 - Formação do Projeto “Puxirão” na sede da Associação da Comunidade Aldeia	61
Figura 15 - Apresentação de Cultura Afro na sede da Associação da comunidade	62
Figura 16 - Comemoração Cívica no Centro da Cidade de Garopaba, década de 1970	77
Figura 17 - O aluno Antônio Luís Nascimento na Escola Reunida Maria Corrêa Saad, 1980	102

LISTA DE ABREVIATURAS

ACORQUIAL – Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo Aldeia

COHAB - Companhia Nacional de Habitação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MNU – Movimento Negro Unificado

PLAMEG - Plano de Metas do Governo

PROJOVEM CAMPO - Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Campo

SUMÁRIO

ANOTAÇÕES INICIAIS.....	12
PRIMEIRAS PALAVRAS: UM DESEJO DE PESQUISA	12
APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA, MARCO TEMPORAL E REFERENCIAL TEÓRICO	15
O TRABALHO COM AS FONTES.....	25
OS CAPÍTULOS	29
1 COMUNIDADE REMANESCENTE DO QUILOMBO ALDEIA EM GAROPABA: HISTÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS.....	30
1.1 RETRATOS DE GAROPABA: DE VILA DE PESCADORES A CIDADE TURÍSTICA	30
1.2 COMUNIDADE REMANESCENTE DO QUILOMBO ALDEIA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA	39
1.2.1 Origem.....	41
1.2.2 De 1960 a 1980: entre estabelecidos e <i>outsiders</i>	44
1.2.3 Comunidade Aldeia: a coletividade como contraponto.....	52
1.2.4 Espaço de pertencimento: redescobrimo uma identidade quilombola	57
2 ESCOLA REUNIDA MARIA CORRÊA SAAD: AÇÃO BRANCA NO ENSINO PRIMÁRIO RURAL.....	64
2.1 CONFIGURAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM GAROPABA (1960-1980.....	64
2.2 CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA REUNIDA MARIA CORRÊA SAAD	69
2.2.1 Saberes escolares: processos de ensino e ausência das populações de origem africana nos conteúdos escolares	71
2.2.2 Práticas de socialização prescritas e ocultas: dos ritos aos julgamentos	76
3 ESCOLARIZAÇÃO DOS AFRODESCENDENTES NA ESCOLA REUNIDA MARIA CORRÊA SAAD: AÇÃO NEGRA NO ENSINO PRIMÁRIO RURAL	84
3.1 ENTRE CORES E RESISTÊNCIAS: DOS QUILOMBOLAS AOS NÃO QUILOMBOLAS	84
3.2 MEMÓRIAS DE ESCOLA: VOZES AFRODESCENDENTES	91
3.2.1 Maria Celecina Pereira de Oliveira: “Ah... O meu sonho era tão grande.....	92

3.2.2 Elza Maria Pereira: “A mãe se incomodou um monte comigo no colégio, porque eu não aceitava o que eles faziam.....	97
3.2.3 Antônio Luiz Nascimento: “- Tu vai estudar para ser alguém	102
3.2.4 Rodinei Costa: “O estudo tinha importância, porque se o cara não aprendesse...”	107
3.2.5 Maria das Dores Senna Maria Costa: “Vai estudar! Vai estudar	111
 ÚLTIMAS PALAVRAS	 114
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 117
 ANEXO	 124

ANOTAÇÕES INICIAIS...

PRIMEIRAS PALAVRAS: UM DESEJO DE PESQUISA

Ao ingressar no Curso Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2004, conheci um universo de teorias e problematizações nos mais diversos temas de pesquisa. Destes, um em especial me chamou a atenção: as políticas de ações afirmativas voltadas às populações de origem africana, sobretudo aquelas direcionadas à escolarização dessa camada. As discussões desenvolvidas na disciplina Análise Cultural, principalmente as que abordavam as barreiras enfrentadas pelos indivíduos afrodescendentes em seus processos de escolarização, levaram-me a buscar leituras tentando compreender uma população que, para mim, até então era motivo de estranhamento.

Sempre tive interesse na questão da desigualdade social, porém, desde as primeiras leituras, a exclusão e a invisibilidade vivenciadas pelas populações de origem africana assumiram um sentido novo em minha trajetória acadêmica. Não sabia de onde vinha esse desejo de pesquisa, visto que, nunca antes me havia defrontado com tais questionamentos. Em busca de vestígios que pudessem explicar a importância que a questão assumiu em minha vida, percorri minhas memórias de infância. Nelas rememorei algumas histórias vivenciadas e contadas por meu avô, as quais tornaram possível encontrar a resposta para minhas inquietações. De acordo com suas lembranças, por volta das décadas de 1960 e 1970, no Bairro Campo D'una, nessa época região rural da cidade de Garopaba, havia um baile para indivíduos brancos, descendentes de portugueses, e outro para as populações de origem africana, não sendo permitida a presença do membro de um clube no outro, circunstância que sempre me causou estranhamento.

Nesse momento, ocorreram-me outras recordações. No decorrer de minha própria escolarização, mantinha certo distanciamento dos alunos afrodescendentes. Isto se devia, sobretudo, a alguns pré-conceitos admitidos como naturais em minha comunidade de origem: desde cedo me foi ensinado que “negro deveria casar com negro” e “branco com branco”, que o afrodescendente era um ser inferior, com o qual não deveríamos nos misturar. Dessa forma, pude perceber que, sendo eu membro de uma sociedade extremamente hierarquizada, introjetei os valores perpassados pelos mais velhos como supostamente naturais.

Neste caso, foi possível vislumbrar como essas relações permearam intensamente minhas vivências de infância, sobretudo no que se refere ao meu olhar sobre as comunidades

de origem africana ao meu redor. Nessa época, no bairro Campo D'una, vizinho à comunidade em que nasci e cresci, existia um grupo de descendentes de africanos, autodenominado “Aldeia”.

Assim, durante o período de faculdade, partindo do conhecimento das políticas de ações afirmativas e através de discussões e leituras sobre como as hierarquias sociais podem interferir na constituição dos indivíduos afrodescendentes e do sofrimento causado pelo estigma do preconceito sobre esses grupos, tive a oportunidade de desconstruir o olhar de inferioridade adquirido sobre estas populações. Compreendi desde então que a questão marcou em minha trajetória acadêmica um processo pessoal de enfrentamento. Foi deste modo que o projeto de estudar a escolarização das populações de origem africana fez sentido em minha vida. Enfim, o desejo de conhecer, motivado por inquietações pessoais e acadêmicas, transformou-se num projeto de pesquisa sobre a inserção dos grupos afrodescendentes na escola. Foi esse projeto que determinou o tema de meu interesse quando ingressei no mestrado, momento em que optei justamente pelo estudo da Comunidade Aldeia.

Cabe salientar, entretanto, que a proposta da pesquisa não se deve exclusivamente a motivações pessoais. Foi influenciada por um amplo debate suscitado em todas as esferas sociais, mais enfaticamente nos últimos anos. Atualmente, a discussão em torno das relações etnoraciais propõe atribuir aos afrodescendentes o papel de protagonistas de sua própria história, incluindo na pauta do dia a preocupação com a incorporação da cultura africana no currículo escolar e com ações afirmativas que assegurem a essas populações o direito constitucional de uma proposta de igualdade de oportunidades.

A pesquisa levou-me a estudar os processos de escolarização de alunos afrodescendentes, provenientes da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia, de Garopaba, na Escola Reunida Maria Corrêa Saad, entre os anos de 1963 e 1980. Este projeto reflete minha preocupação com a necessidade de dar voz a essas populações - marcadas na História da Educação Brasileira por trajetórias escolares de invisibilidade - e compreender de que forma desenvolveram táticas para enfrentar as marcações de lugares sociais que lhes foram impostos, substituindo-os por seus próprios sentidos de pertencimento, sonhos, projetos e expectativas com a escola.

Dessa forma, partindo do objetivo geral da pesquisa, desejo compreender quais os sentidos a escola assumiu para a população afrodescendente no ensino primário numa época em que o debate em torno do papel desse estrato ainda não havia sido efetivado no plano legislativo e as questões em torno de seus direitos e de sua visibilidade na sociedade não

passavam do nível discursivo ou se restringiam a estudiosos e militantes do Movimento Negro. Como objetivos paralelos, procuro compreender como se desenvolviam as práticas escolares voltadas a essa camada na educação primária, o que sentiram os afrodescendentes da Comunidade Aldeia ao adentrar os portões da escola, de que forma enfrentaram as tensões que, possivelmente, se corporificaram nas relações estabelecidas no meio escolar, e, ainda, quais táticas foram por eles efetivadas para concluir suas etapas escolares.

Como o historiador francês Jules Michelet¹, citado por Sandra Pesavento (2003), desejo, com o estudo dos processos de escolarização dos afrodescendentes da referida comunidade, dar voz às populações de origem africana como protagonistas de sua própria história. Segundo Sandra Pesavento (2003), o que Michelet intentava, ao propor outro olhar sobre a história, era identificar um agente sem rosto, o verdadeiro herói da nação – o povo, as massas - como personagem da história e como protagonista dos acontecimentos.

Dado o exposto, não será pretensioso admitir a relevância social e histórica do trabalho, visto que há poucos estudos em História da Educação, muito particularmente em Santa Catarina, sobre a trajetória dos descendentes de africanos que tenham como foco exatamente a inserção dessa camada nos bancos escolares. Como afirma Iolanda Oliveira (apud MÜLLER, 2008, p. 15), ao referir-se à questão:

A história da educação brasileira, ao longo dos anos, tem sido contada de maneira linear, sem considerações a diversidade da população e suas implicações para os diferentes grupos. Essa linearidade tem o poder de omitir os efeitos da educação ou mesmo a sua negação aos grupos em sua diversidade, os quais, apesar de deserdados desse direito pelo poder constituído ao longo da história brasileira, reivindicam o acesso a este bem e, sob a forma de resistência, conseguem o acesso ao sistema de ensino.

É importante ressaltar que há poucas pesquisas sobre as experiências das populações de origem africana no período pós-abolição e, especialmente, sobre sua inserção na escola. Especificamente em relação ao caso de Garopaba, é notável a ausência de estudos que referenciem o acesso dessa camada à escolarização formal. Como afirma Ilka Boaventura Leite (1996), além da ausência da população afrodescendente na história e historiografia de Santa Catarina, uma boa parte dos trabalhos dedicados a este tema está relacionada ao período da escravidão. Algumas obras têm buscado explicar as razões da permanência das hierarquias

¹ O historiador francês Jules Michelet foi um dos precursores da História Cultural. No século 19, no auge do romantismo, propunha um novo olhar para a história a partir do projeto de escrever uma história nacional, através da publicação de sua *História da Revolução Francesa (1847-1853)* (PESAVENTO, 2003).

sociais - advindas do processo escravagista e com desdobramentos no pós-abolição - em momentos mais recentes.

Finalmente, estudar as experiências escolares dos afrodescendentes consiste em propor um olhar mais amplo sobre a história e, principalmente, sobre uma história que ainda não foi contada. Com suas vivências mascaradas por uma aparente democracia e tendo suas experiências invisibilizadas, o propósito desta pesquisa é descrever a atuação e a presença significativa dessas populações na História da Educação Catarinense.

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA, MARCO TEMPORAL E REFERENCIAL TEÓRICO

Como já frisado, este trabalho objetiva compreender o processo da escolarização de alunos da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia, de Garopaba, entre os anos de 1963 e 1980 e, assim, entender os sentidos que a escola assumiu na vida desses estudantes no contexto específico de estratificação social nessa época.

O trabalho tem início com o momento em que estas populações se inserem na Escola Reunida Maria Corrêa Saad - única escola do Bairro Campo D'una, local onde estava localizada a Comunidade Aldeia. Considerando que essa instituição teve seu início no ano de 1954, em casa de particulares, e a partir da década de 1960 - mais especificamente no ano de 1963 - foi construído o primeiro prédio escolar que abrigou as crianças da região em idade escolar, instituí a década de 1963 como marco inicial para a escolarização formal da maior parte dos alunos afrodescendentes da localidade e, especialmente, dos oriundos da Comunidade Aldeia.

Ainda neste contexto, é possível ressaltar a existência de hierarquias sociais que diferenciavam os indivíduos afrodescendentes dos demais, sobretudo nos espaços de lazer, como os clubes sociais, visto que até meados da década de 1970 esses clubes no bairro Campo D'una separavam os afrodescendentes, relegando-os a uma categoria inferior. Dessa forma, limito como marco temporal final a década de 1980, por ser o período em que estas diferenças começam a ser superadas, principalmente se tomarmos como referência o fim das divisões nos ambientes sociais, como os clubes de baile da região.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optei pela utilização das categorias afrodescendentes e populações de origem africana por entender que enfatizam a totalidade dos africanos e seus descendentes, embora não a considerando expressão de uma identidade

essencial ou uniformidade cultural, como propõe a compreensão de negritude. Pautados nas noções propostas por Paulino de Jesus Cardoso (2005, p. 173), é possível destacar que “afrodescendência, ao contrário de negritude, não remete a uma identidade de natureza racista e totalitária. Ela enfatiza a pluralidade de experiências da diáspora africana no tempo e no espaço”.

Como ponto de partida, para compreender a trajetória de uma comunidade de remanescentes quilombolas e sua presença na escolarização primária na segunda metade do século 20, abordo, em seguida, a inserção das populações de origem africana no período pós-abolição, enfocando como foi constituída sua invisibilidade no período mencionado e como se forjaram as experiências de enfrentamento e expectativas sociais no entremear dos acontecimentos no País e, muito particularmente, no estado de Santa Catarina.

Em terras catarinenses, a presença de um discurso que exaltava uma suposta democracia racial - que vigorou após a abolição - e, a partir dele, a invisibilidade² à qual as populações de origem africana foram relegadas em todos os setores da sociedade foram alguns dos mecanismos utilizados para a exclusão desses grupos. O caráter de superioridade do homem branco, como representante legítimo e capaz de levar o País ao progresso, foi largamente difundido no estado, corroborando a noção de invisibilidade dos afrodescendentes na sociedade e instituindo hierarquias sociais, sobretudo no período pós-abolição, como veremos a seguir.

Em Santa Catarina, de acordo com Ilka Boaventura Leite (1996), o afrodescendente é invisibilizado ao ser apresentado como presença insignificante, tornando-se um suporte para a ideologia do branqueamento, que prevê o estado como uma porção da Europa incrustada no Brasil, em virtude da imigração européia no final do século 19. Ao negar a presença afrodescendente, ligada ao atraso da nação, fortalecia-se o ideal de branquidade, já que o imigrante branco era sinônimo de desenvolvimento e progresso. Assim, “[...] não é que o negro não seja visto, mas sim que *ele é visto como não existente*” (LEITE, 1996, p. 41). A constante negação de sua presença revela o caráter de invisibilidade a que foram relegadas tais populações, vindo a constituir um mecanismo sutil de exclusão social.

² O conceito de *Invisibilidade*, utilizado por diversos autores para caracterizar a situação do afrodescendente, foi empregado pela primeira vez por Elisson para descrever como o racismo se manifestava nos EUA. Posteriormente, a noção foi usada por Ilka Boaventura Leite (1996) para compreender como o afrodescendente é percebido no Brasil. Segundo a autora, *invisibilidade* seria um mecanismo de negação do outro, com a função de “esquecimento” ou insignificância das populações de origem africana na realidade brasileira, corroborando a afirmação do mito da democracia racial brasileira.

Dada a invisibilidade social que marcou a presença dessas populações, pretendo apresentá-las como elemento visibilidade histórica a ser destacado. Segundo Ana Rios e Hebe Mattos (2005), da década de 1970 em diante houve uma mudança de perspectiva no que se refere à história social da escravidão, tornando o escravo cada vez mais capaz de ação histórica. A partir disso, engendrou-se uma revisão historiográfica também do problema do pós-abolição. Nesse sentido, consideramos o período referente ao final do século 19 e início do século 20, por tais motivos, como um momento fecundo no que se refere aos sentidos da liberdade e à extensão da cidadania às populações de origem africana. O pós-abolição, portanto, deixa de ser apenas um marco temporal, mas se transforma em problema histórico, na medida em que, centrado na desestruturação da sociedade escravista, propõe uma abordagem das experiências das populações descendentes de africanos no período pós-emancipação, demonstrando como elas criaram seus próprios espaços de pertencimento e sentidos para suas experiências de liberdade.

A obra “As Cores do Silêncio: os Significados da Liberdade no Sudeste Escravista” (1995), de autoria de Hebe de Mattos, explora os sentidos das experiências de liberdade no processo de superação da sociedade escravista, demonstrando que, a despeito do modelo de família patriarcal, os escravos e libertos foram capazes de constituir suas próprias famílias, desenvolver autonomia no trabalho livre na lavoura e conquistar a cidadania. Desse modo, apesar das dificuldades enfrentadas na sociedade escravista e no pós-abolição, a autora demonstra como os significados da liberdade foram indispensáveis para os sentidos de pertencimento, para a construção de identidades e expectativas sociais desses grupos. Mattos, contudo, salienta que há uma diferença significativa entre a situação dos cativos e libertos no sudeste escravista e o contexto vivido pelos grupos de origem africana em Santa Catarina, tendo em vista que o modelo de produção e o espaço por eles habitado diferem sobremaneira nessas regiões.

O historiador Paulino de Jesus Francisco Cardoso, em “Negros em Desterro: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX” (2008), propõe, num esforço de renovação histórica, um novo olhar para as experiências populares dos grupos de origem africana em Santa Catarina e lança luz sobre o modo como as condições do sudeste escravista podem ser repensadas no estado e, de forma particular, na Cidade de Desterro. Segundo Paulino Cardoso, na capital catarinense, os “territórios de pretos” não foram as grandes propriedades rurais, mas o ambiente urbano das ruas da cidade, isto é, as habitações dos cativos não eram as senzalas, mas porões e meias-

águas aos fundos dos palacetes urbanos. O autor demonstra como foi marcante a presença africana na história “branca e europeizada” do estado, ao recuperar “as profissões, as relações familiares, os locais de moradia, as redes de solidariedade, construídos por africanos e seus descendentes na capital catarinense” (CARDOSO, 2008, p. 21).

Da mesma forma, tenciono, em meu estudo, instituir visibilidade para as populações de origem africana na história de Santa Catarina e, muito particularmente, de Garopaba, pequena cidade litorânea do sul do estado, na segunda metade do século 20, observando como estas populações ali se estabeleceram no período pós-abolição. Assim, dada a atualidade da questão, recorro à noção de quilombo - que faz parte de uma ampla proposta federal de reconhecimento das populações camponesas de origem africana como quilombos³ - para ir à busca dos sentidos construídos pelas vivências dos indivíduos afrodescendentes da Comunidade Aldeia no decorrer do século 20.

Quando penso nos sentidos advindos a partir da noção de quilombo, logo me vêm a ideia de terra habitada por africanos fugidos, como foi o caso do Quilombo dos Palmares - maior símbolo da luta e resistência dos grupos de origem africana ao escravismo colonial. No entanto, o conceito contemporâneo de quilombo adquire diversas significações. Segundo a proposição da autora Elaine Cantarino O’Dwyer⁴ (2002, p. 5-6):

[...] contemporaneamente o termo quilombo não se refere a resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio [...] que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade.

De forte cunho antropológico, a noção está diretamente relacionada à utilizada pelos antropólogos dos órgãos estatais ao proceder à identificação e ao reconhecimento de uma

³ O Artigo 68 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, propôs, aos remanescentes de comunidades de quilombos, o reconhecimento da propriedade de suas terras pelo Estado. Desde esse momento, várias questões foram suscitadas pelas comunidades rurais de descendentes africanos com relação à sua identidade e representatividade perante a sociedade (apud SANTOS 2008).

⁴ A antropóloga Eliane Cantarino O’Dwyer foi coordenadora de uma equipe de antropólogos e historiadores, firmada a partir de um convênio entre a Fundação Palmares e o Instituto de Terras do Rio de Janeiro, responsável pelos laudos de identificação das comunidades camponesas de origem africana, que requeriam ser identificadas como remanescentes de quilombos, segundo a proposta do artigo 68, da Constituição Federal de 1988. Dessa equipe participou também a historiadora Hebe de Mattos que, a partir desses laudos, desenvolveu o Projeto “Memórias do Cativo”, acerca da história da memória da escravidão nas comunidades de origem africana do antigo sudeste escravista, como se verá (MATTOS; RIOS, 2005).

comunidade como remanescente de quilombo. Partindo dessa concepção, abordo a trajetória da Comunidade Aldeia referenciando-a pelos aspectos que, para seus membros, são definidores de uma identidade: nesse caso, observo a presença de códigos culturais próprios (que vão desde a territorialidade e a coletividade acentuada, até os laços de parentesco entre as pessoas), especificidades que em seu entender os caracterizam como grupo de quilombolas.

Meu olhar pesquisador, perante as questões trazidas pelos moradores sobre suas especificidades culturais, no entanto, deve ser de estranhamento. Não me cabe aqui apontar uma verdade única, legítima sobre essas construções culturais; posso, porém, salientar as problematizações geradas pela abordagem dessa comunidade como grupo possuidor de uma história em comum, baseada em laços de solidariedade. O célebre pesquisador e filósofo Kwame Appiah demonstra, em sua obra “Na casa de Meu Pai: A África na filosofia da cultura” (1997), a problemática referente à abordagem dos africanos como uma essência na história. O autor revela como a noção de uma “história em comum”, que distingue os grupos que partilham uma mesma ascendência, não é um critério capaz de diferenciar um grupo de seres humanos de outro. Do mesmo modo, outra questão importante a se pensar, conforme Paulino Cardoso (2005, p. 173), é até que ponto “necessitamos imaginar a solidariedade entre africanos e seus descendentes como sendo natural e fruto de uma atribuição de valores morais a determinados grupos raciais”.

Dadas as considerações elencadas anteriormente, posso supor que a denominação “Grupo Remanescente de Quilombo” significa nada mais do que pessoas provenientes de um determinado local, que não diferem das demais, a não ser pelo fato de terem sua cidadania negada em determinados momentos da história. Neste caso, ao reportar-se às questões relativas a essa conjuntura, a autora Ilka Boaventura Leite (2000) nos aponta como os sentidos advindos da definição de “quilombo” constituem o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada às populações africanas e afrodescendentes. Portanto, falar de uma comunidade remanescente, apontar como vivenciaram e partilharam traços culturais e específicos, é demonstrar como as populações de descendentes de africanos foram deixadas à margem da história e ao mesmo tempo trazê-las à visibilidade.

Utilizo, no desenvolvimento do presente estudo, além dos significados em torno da noção de quilombo, as concepções teóricas de Norbert Elias e John Scotson (2000) sobre a figuração social estabelecidos e *outsiders*⁵ para entender a dinâmica das relações que

⁵ O autor Carlos da Fonseca Brandão, em seu livro “Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização” (2003), propõe uma releitura da teoria dos processos de civilização de Norbert Elias. Com base no pensamento sociológico desse autor, Brandão explica o conceito de *figuração social* como uma análise das

margearam o contexto de escolarização dos alunos afrodescendentes, especialmente entre 1963 e 1980. As noções de estabelecidos e *outsiders* foram abordadas pelos autores para explicar a segregação na comunidade fictícia de Wiston Parva, povoado alemão, entre as famílias que antigamente moravam na região – os estabelecidos – e os habitantes mais recentes – os *outsiders*. Os estabelecidos não admitiam a presença dos *outsiders* por considerá-los seres inferiores, que não pertenciam às tradições locais. Excluía-los do grupo, classificando-os como *outsiders* pelo único critério de tempo de moradia na região. Segundo Stephen Mennel (citado por ELIAS e SCOTSON, 2000), em nota introdutória à versão brasileira de *Os Estabelecidos e Os Outsiders*, é possível aplicar a mesma teoria a diversos padrões da desigualdade humana: relações entre classes, grupos étnicos, colonizadores e colonizados, homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais.

Considero ser possível, a partir de tais conceitos, analisar a estigmatização efetuada contra o grupo de descendentes de africanos, denominado Aldeia, pelos moradores do entorno, de cor branca, provenientes do Bairro Campo D'una. No período em estudo, as relações entre os habitantes dessa localidade, indivíduos que se autopercebiam como brancos e os demais, moradores da Comunidade Aldeia, desenvolviam-se de forma extremamente hierarquizada, e estavam baseadas na exclusão da população afrodescendente. Neste caso, porém, o único critério de superioridade de um grupo sobre o outro eram as hierarquias sociais/raciais - configuradas no período escravista e com desdobramentos no pós-abolição - visto que não havia diferenças expressivas em outros aspectos: classe social, religião, escolaridade.

É possível afirmar que até meados da década de 1970 o que de fato havia eram espaços de diversão – clubes sociais - específicos para brancos e para afrodescendentes. Importante frisar que era proibida a entrada de um indivíduo de um grupo no clube do outro. Situação semelhante foi descrita por Elias e Scotson a respeito da disposição dos grupos:

[...] as “famílias antigas” consideravam-se humanamente superiores aos residentes da parte vizinha da comunidade, de formação mais recente. Recusavam-se a manter qualquer contato social com eles, exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos num mesmo saco, como pessoas que não se inseriam no grupo, como “os de fora” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

relações e funções sociais que, caracterizadas pela interdependência, ligam os indivíduos entre si numa dada formação. Neste caso, essas formações seriam o que Elias entende por *figuração* e, assim, “cada época histórica, cada tipo de sociedade, dentro de seu contexto histórico específico, produz um conjunto de figurações igualmente específicas” (BRANDÃO, 2003, p. 61).

A teoria foi utilizada ainda para desvendar se foram dinamizadas relações marcadas pela separação na Escola Reunida em estudo e observar se as crianças introjetaram os valores repassados pelos pais; se isso repercutiu na formação dos alunos de origem africana e quais os mecanismos por eles utilizados para superar as barreiras sociais.

Dessa forma, para compreender a escolarização da camada afrodescendente, utilizei como eixos norteadores dessa pesquisa o conceito de ação branca e de ação negra empregado por Surya Aaronovich de Barros (2005)⁶, os quais, por sua vez, com base em Michel de Certeau (2007), propõem olhar as estratégias da escola para incluir/excluir os alunos de origem africana e as táticas por eles empregadas para efetivar a escolarização. Neste caso, ao reportar-me à obra de Michel de Certeau, “A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer” (2007), foi possível analisar como os conceitos foram postulados pelo autor. Para ele, o conceito de estratégia pode ser compreendido como a manipulação das relações de forças a partir de um lugar de poder (uma empresa, uma instituição, uma cidade), um lugar de onde se podem gerir as relações, de onde emana o poder. Por outro lado, a noção de tática refere-se à ausência de poder, o não-lugar - a “arte do fraco” -, que atua dentro do campo do inimigo e, para isso, “tem que utilizar as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. É astúcia” (CERTEAU, 2007, p. 101).

Considero a conceitualização de Michel de Certeau, ressignificada por Surya de Barros, significativa para operar a compreensão das múltiplas facetas da escolarização dos descendentes de africanos desde o final do século 19 e no decorrer do século 20, principalmente ao pensar nos processos educacionais de inclusão/exclusão vividos por esta camada. Apresento, em seguida um esboço de como se configurou, desde a escola republicana, uma permanente ação branca sobre as populações de origem africana, a qual, orientada pela lógica da branquitude, ao mesmo tempo em que propunha um lugar de inclusão para essas populações, as afastava por meio de sutis mecanismos de exclusão. De minha parte, utilizando uma bibliografia especializada sobre a história da educação das populações de origem africana, discuto, em contrapartida, como uma ação negra agia de forma efetiva no entremear dessa conjuntura.

Com o advento da República e a Abolição da Escravidão, as discussões em torno dos destinos do País ganham força. Neste contexto, uma das questões que se colocavam era: como manter o controle sobre as populações de origem africana após o fim do cativo? Urgia a

⁶ As noções de ação branca e ação negra foram desenvolvidas por Surya Aaronovich de Barros, em sua pesquisa de mestrado intitulada “Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)”, de 2005, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (citado por BARROS, 2002).

tarefa de construir uma nação civilizada e moderna nos moldes dos países europeus. Com esse referencial, as populações de descendentes de africanos passaram a ser encaradas como obstáculos à civilização e ao progresso. A solução apresentada foi o branqueamento da população brasileira com a vinda de imigrantes europeus, que se transformariam na mão-de-obra necessária à superação do atraso em que o País estava imerso.

A escola também participou desse processo desempenhando um importante papel: a educação passou a ser vista como “arma para efetuar o progresso”. Educar a população tornou-se, assim, a preocupação primordial da proposta republicana. À escola primária caberia a tarefa de moldar o novo cidadão para a construção de uma nação brasileira ideal. Assim, os dois movimentos estavam intimamente ligados num ideal de branquitude: ao reinventar a escola e trazer para o País imigrantes europeus, pretendia-se “implantar não só uma nova escola, mas uma nova sociedade” (CARVALHO, 2003, p. 32). Com isso, o modelo de escola moderna republicana, que se desenvolveu com a implantação dos primeiros grupos escolares, foi, nessa época, a opção facultada a poucos privilegiados.

Willian Soares Lucindo, em sua pesquisa de mestrado “Educação no Pós-Abolição: Um estudo sobre as propostas educacionais de Afrodescendentes” (2010), esclarece que a preocupação do governo, nesse período, não era especificamente a da escolarização das populações de origem africana, mas da educação escolar voltada às camadas populares, posto que se queria transformar as populações brasileiras em cidadãos úteis ao progresso da nação. Neste caso, ao reportar-se à educação em São Paulo, o autor elucida que, nos processos de disputa por ascensão social entre descendentes de europeus e de africanos, os imigrantes brancos conquistavam as melhores condições, justamente por serem idealizados como agentes da civilização. Deste modo, “a presença de poucas crianças de origem africana nas escolas públicas e os espaços de educação diferenciados foram estratégias com o objetivo de manter o *status quo*, com os descendentes de cativos sendo destinados às colocações mais baixas do trabalho” (LUCINDO, 2010, p. 58).

Pelos anos 1920, a escola ressurgiu como instrumento de regeneração das populações brasileiras tidas como massa amorfa, signo da degeneração, dos vícios e da indolência. Se antes os afrodescendentes eram vistos como empecilhos ao progresso da nação, agora, de forma mais enfática, via-se na educação uma forma de adestrá-los para o trabalho. Pretendia-se regenerar as camadas populares e, com elas, os afrodescendentes, civilizando-os e impondo-lhes novos hábitos de saúde e de trabalho. Dessa forma, caíam por terra as teorias racistas que antes previam a imigração como alternativa para a civilização; ao mesmo tempo,

uma nova ideologia se constituía, com base na proposta de educação como instrumento necessário e indispensável à moralização da população. Marta Carvalho sintetiza esse momento com maestria: “A partir de então, organizar o trabalho nacional com o recurso da escola, civilizando as populações negras e mestiças até então consideradas inaptas para o trabalho, passa a ser o caminho alternativo para o progresso” (CARVALHO, 1997, p. 303).

O conceito de ação branca, já visto em Surya Aaronovich de Barros (2005), destaca que essas populações viveram dois momentos opostos e complementares com relação à escolarização. Do mesmo modo que no discurso das elites intelectuais e políticas emergia a importância de escolarização das populações de origem africana para que se tornassem bons cidadãos e bons trabalhadores, sua presença na escola era dificultada por mecanismos sutis de discriminação, aplicados ao cotidiano escolar. Assim, ao mesmo tempo em que se sentia a necessidade de controlar as camadas afrodescendentes pela educação para efeito de manutenção das hierarquias sociais, “sua presença na escola era motivo de incômodo para o restante da população” (BARROS, 2005, p. 79). Dados estes pressupostos, a ação branca pode ser definida como o conjunto de “estratégias desenvolvidas pelas elites, para dificultar o acesso das camadas afrodescendentes à escolarização na Primeira República, as quais se perpetuaram no decorrer do século 20 nas escolas públicas brasileiras”.

Por outro lado, é possível perceber que havia igualmente uma permanente ação negra: as táticas apresentadas pelos grupos de origem africana para o desenvolvimento dos processos de escolarização foram visíveis desde o período escravista. As iniciativas de grupos organizados e indivíduos que enfrentavam, por meio de uma ação efetiva, a lógica da branquitude, foram significativas no contexto da educação brasileira e, em particular, na catarinense.

Nesta perspectiva, é possível referenciar o trabalho de Adriana Maria Paulo da Silva⁷ (2002), que relata, a partir de fontes primárias, a iniciativa de um homem de origem africana - de nome Pretextato dos Passos e Silva - de criar, em 1853, uma escola primária particular para atender a meninos “pretos e pardos” da corte imperial (que funcionou pelo menos até 1873), para que pudessem estudar sem ser humilhados. A autora lança luz sobre aspectos significativos relacionados às práticas de escolarização dessa camada no período escravista e problematiza diversas questões, muitas sem resposta, a serem utilizadas na construção de um novo olhar sobre a história dessas populações.

⁷ Em seu livro “Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte” (2000), Adriana Maria Paulo da Silva demonstra como foi possível que as populações de origem africana se escolarizassem, em pleno período escravista, numa escola voltada especificamente a esta camada (apud SILVA, 2002).

Willian Soares Lucindo (2010), em pesquisa já citada, explicita a presença de iniciativas, desenvolvidas por grupos afrodescendentes, como uma tentativa de acionar a educação na cidade de São Paulo especificamente no período entre 1918 e 1931. Em seu estudo, o autor empreende uma busca pelos significados da educação para essa parcela da população, tendo em vista a necessidade de instrução reivindicada por eles nos jornais da imprensa negra e a criação de associações com espaços voltados à instrução e à leitura, denominadas “associações combativas”.

Acerca das pesquisas sobre escolarização das populações de origem africana em Santa Catarina, é possível citar o trabalho “Presença/Ausência de Africanos e Afrodescendentes nos Processos de Escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888), 2010, de Graciane Daniela Sebrão. Ao pesquisar a instrução popular da Desterro oitocentista, a autora retrata como se deu a presença negra na escolarização catarinense nas décadas que antecederam a abolição da escravidão. Sob o enfoque de “indícios”, “intenções” e “iniciativas”, a pesquisa aponta quais eram as possibilidades de escolarização voltadas aos africanos e afrodescendentes e demonstra como experiências de enfrentamento foram engendradas para alcançar a escolarização. Neste processo, é apresentada como figura emblemática a trajetória escolar do poeta afrodescendente João da Cruz e Souza.

Sobre as evidências da atuação afrodescendente na educação escolar catarinense, é possível ressaltar também o trabalho “Negros e Educação em Santa Catarina”, de Andréa Carvalho e Jeruse Romão (IN: DALLABRIDA (org.), 2003), que revela as facetas da exclusão, da invisibilidade e da resistência que permearam a presença dessas populações na escolarização catarinense entre 1889 e 1930. A partir das memórias dos ex-alunos, esta pesquisa aponta o caminho percorrido pelos afrodescendentes para inserir-se na educação formal na Primeira República, em Santa Catarina, e oferece indícios de como o ensino voltado às essas camadas pode ter ocorrido na segunda metade do século 20.

Em meu estudo, a ação branca foi observada nas estratégias da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, que concorreram para uma exclusão dos afrodescendentes e tencionaram instituir-lhes um lugar social. As ações brancas, presentes no contexto de escolarização, traduziam-se, também desde a Primeira República, sobretudo em normatização imposta às camadas populares e, muito especialmente, às populações de origem africana. Partindo destas concepções, utilizo neste trabalho o conceito de cultura escolar, do historiador francês Dominique Julia (2001), e abri a “caixa preta” da Escola Reunida, observando como os saberes e práticas se desenvolveram nesse contexto e intervieram na formação dos alunos

afrodescendentes. E ainda, apoiando-nos no pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007), procuro compreender como os professores desenvolvem critérios sociais para classificar escolarmente os alunos das classes populares e, de forma mais enfática, os afrodescendentes provenientes da Comunidade Aldeia.

Por outro lado, a ação negra foi observada a partir da análise das memórias de escolarização de ex-alunos dessa comunidade e entorno. Essas memórias permitiram-me adentrar os meandros do processo e efetivar o (re)contar da história. Em seu livro sobre as memórias de escola, a pesquisadora Maria Cecília Cortez de Souza (2000) ressalta a importância de estudar não somente o passado das grandes ideias e discursos das altas esferas do poder institucional, mas entender como os agentes escolares, no caso os alunos, reconstruíram suas experiências, desenvolveram relações, mecanismos e sentidos, a partir dos quais se constituíram como agentes históricos. Enfim, como sugere a autora, urge compreendê-los em sua complexidade, diversidade e pluralidade de trajetórias históricas.

Ao reportar-se às memórias “esquecidas” e marginalizadas, Souza nos aponta uma abordagem interessante a respeito desse “novo olhar” para a história:

Sem dúvida, o esquecimento é tão seletivo e construído quanto o é a memória. Nesta perspectiva, é importante mostrar que determinadas memórias ficaram à margem e se confrontam com o processo de reificação. Tais visões enfatizam o caráter político da memória, o fato de que a recuperação da memória coincide com a entrada em cena pública desses portadores de memórias marginalizadas, que trazem em seu bojo críticas, perspectivas, reivindicações e valores que afirmam sua identidade, complementar à de outros grupos em alguns aspectos, mas também oposta e irredutível em outros (SOUZA, 2000, p. 50).

Portanto, na parte final deste trabalho, intentando dar “voz” às memórias “invisibilizadas” pela história, observo como os alunos de origem africana da Comunidade Aldeia encontraram sentidos para sua escolarização - apesar do contexto de hierarquização social que os relegava a uma categoria inferior - e, assim, produziram táticas, astúcias, como propõe a teoria de Michel de Certeau, que possibilitaram a concretização de suas experiências escolares.

O TRABALHO COM AS FONTES

Os poetas gregos conheciam os segredos do passado e os mistérios do além através das revelações de *Mnemosine*⁸. Seguindo as pegadas dos enigmas dessa deusa, percorri as lembranças encontradas na fonte da memória para descobrir, num tempo não muito distante, como se deram o ingresso e a permanência dos alunos afrodescendentes oriundos da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia, e de seu entorno, na Escola Reunida Maria Corrêa Saad – Ensino Primário -, entre os anos de 1963 e 1980.

Como sugere o título da pesquisa “Entre cores e memórias: escolarização de alunos da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia de Garopaba/SC”, o caminho trilhado para desvendar os meandros das experiências de escolarização dos afrodescendentes se fez seguindo a memória dos ex-alunos. Cabe salientar que as *Cores e Memórias* foram indispensáveis à observação das tensões vivenciadas entre a comunidade afrodescendente e os moradores do bairro Campo D’una, de como essas relações reverberaram nas práticas da Escola Reunida e quais foram os mecanismos utilizados pelos alunos estigmatizados. O enfoque principal do trabalho é observar que sentidos a escola deixou nas vivências e nas memórias desses ex-alunos.

Um dos principais instrumentos adotados como enfoque metodológico na prática concreta da pesquisa foi a memória reificada através de entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, com o intuito de conhecer o contexto local e social que permeou a escolarização dos alunos afrodescendentes foram realizadas duas entrevistas, respectivamente, com um morador do Bairro Campo D’una e com um morador da Comunidade Aldeia. Observo, nesses relatos, como se deu a trajetória de formação da Comunidade Aldeia, quais mudanças ficaram impregnadas na vida da comunidade a partir do processo de reconhecimento como remanescente de quilombo e, além disso, qual o contexto social que permeou a história da comunidade na segunda metade do século 20, especialmente entre as décadas de 1960 e 1980.

Por outro lado, volto meu olhar para as memórias escolares partilhadas pelos ex-alunos, para suas experiências escolares. Foram incluídos na amostra cinco ex-alunos (as) da Escola Reunida, que estudaram nas quatro séries do Ensino Primário no período em estudo. Sobre a amostra da pesquisa, posso ressaltar que a seleção dos alunos foi feita utilizando os documentos recolhidos na escola e escolhidos de forma gradativa, com a pretensão de abranger a maior parte do período. Procurei selecioná-los com o intuito de abordar a

⁸ Mnemosine é a memória transformada em deusa pelos gregos da época arcaica. É a mãe das nove musas, que ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus (LE GOFF, 2003, p. 433).

diversidade presente na Comunidade Aldeia, inclusive as famílias afrodescendentes do entorno, ou seja, referenciar os diferentes grupos (ou famílias de origem africana) que habitavam a localidade nessa época.

O trabalho consistiu numa “pesquisa qualitativa”, segundo a abordagem proposta pela pesquisadora Zaia Brandão (2003). Os instrumentos de pesquisa - as entrevistas - foram desenvolvidos e utilizados em conformidade com o objeto de estudo. Seguiram um roteiro pré-definido e ancorado por categorias de análise, porém, as questões foram colocadas para os entrevistados de forma flexível, primando pela liberdade de suas colocações, pois se esperava que, ao narrar as vivências escolares, os indivíduos se sentissem à vontade para expor lembranças e informações significativas para a pesquisa e pudessem, porventura, ir além dos questionamentos.

O historiador António Nóvoa (2003), ao propor “um novo olhar” para a história e traçar uma nova abordagem da história da educação - que se contrapõe à abordagem tradicional -, sugere que as recordações são importantes formas de contribuir com a escrita de novas e estimulantes obras históricas. As recordações, neste caso, são tomadas não só como fontes, mas principalmente como formas de construir novas compreensões do tempo histórico e das pessoas no espaço histórico. Segundo o autor, é uma concepção que se relaciona primordialmente com o presente e não com o passado, ou seja, “olhar o passado com olhos do presente”.

O pensamento do citado autor me ajuda a refletir acerca do caráter da memória. Ao relembrarmos fatos vividos na infância, por exemplo, não conseguimos reviver exatamente o que ocorreu, mas, reconstruir, repensar, através das experiências atuais, as imagens do passado. Não recuperamos o passado tal qual como existiu, mas fragmentos da realidade vivida perpassada por nossas percepções do presente. No caso presente, como historiadora, pretendia propiciar, por meio da entrevista, um momento de rememoração que se aproximasse tanto quanto possível da experiência passada.

Ao tratar da memória como *função social*, Ecléa Bosi afirma:

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Acurada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia (BOSI, 2004, p. 81).

Além disso, há o fato de que valores, ideais e preconceitos que permeiam a sociedade atual podem interferir na construção da entrevista, remodelando o passado de acordo com os

padrões impostos pelo presente. Neste caso, como idealiza o historiador Jacques Le Goff (2003) é importante que a memória sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

A entrevista, além de dar uma nova dimensão à tarefa do historiador, pode ser um meio de descobrir novas fontes – fotografias -, por exemplo. No caso dos ex-estudantes afrodescendentes, as evidências apontadas pela história oral constituíram um meio de conhecer seu mundo subjetivo e descobrir os sentimentos vivenciados por esta camada na Escola Primária - experiências que, possivelmente, deixaram marcas positivas e negativas em suas trajetórias. Enfim, as entrevistas com ex-alunos e moradores da Comunidade Aldeia constituíram um meio de construção de uma narrativa capaz de contar a história de um povo deixado à margem como sujeito histórico.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, além da história oral, foram utilizados documentos. Deste modo, ao visitar a Escola Reunida Maria Corrêa Saad e outras escolas da cidade de Garopaba, recuperei uma série de documentos referentes ao período em estudo – 1963-1980 -, tais como: resultados de avaliação do rendimento escolar dos alunos, ofícios entre escola e instâncias superiores de administração escolar, atas de reuniões pedagógicas, termos de inspeção (supervisão do funcionamento regular da escola), livros de ponto ou frequência dos professores. Tive acesso também a leis, decretos, relatórios, programas de ensino relacionados à educação escolar de Santa Catarina.

Tais documentos foram tomados com cautela, considerando-os, de acordo com Jacques Le Goff (2003), “documento como monumento”. Acerca disso, o olhar crítico sobre o documento pesquisado prevê uma análise não como algo referente ao passado, mas como produto das relações de poder existentes na sociedade que o fabricou, pois o documento sozinho não se sustenta, não é neutro; foi pensado numa determinada época por pessoas que tinham determinados interesses a partir de um contexto específico. Por isso, para Jacques Le Goff (2003, p. 548), “o documento é monumento”. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. Assim, a história contada nos documentos não pode ser tomada como verdadeira e absoluta, mas como construção de um grupo preocupado em impor sua visão de mundo a outro com menor prestígio.

Dessa forma, a apreciação do *corpus* de análise documental se deu de forma crítica, refletindo o que os indivíduos afrodescendentes encontraram ao inserir-se na escola e como vivenciaram as etapas de sua escolarização na Escola Reunida de Garopaba; pois a presença desses grupos é relevante na educação escolar brasileira desde a Primeira República e, ao

longo do século 20, foi marcada na História da Educação por experiências escolares de exclusão, vendo-se negados como seres plenos de direitos de acesso à educação⁹.

OS CAPÍTULOS

No primeiro capítulo deste trabalho, parto do contexto social que abrigou a presença dos descendentes de africanos na região, com o intuito de recuperar sua visibilidade histórica na sociedade local. Após apresentação da cidade de Garopaba, meu olhar se volta para a Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia, com suas formas específicas de luta e resistência à imposição de um lugar social pela sociedade local.

O foco do segundo capítulo foi o contexto específico da escolarização, no qual analiso questões relacionadas à ação branca atuante na educação escolar endereçada à população de origem africana da Comunidade Aldeia. Inicialmente, abordo a conjuntura da Educação escolar em Garopaba e, de forma mais ampla, no estado de Santa Catarina; depois disso, observo como as prescrições foram efetivadas na cultura escolar da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, ressaltando a educação voltada aos grupos afrodescendentes.

No terceiro capítulo, observo como as práticas desenvolvidas na instituição escolar interferiram no processo de formação dos alunos de origem africana e possibilitaram o desenvolvimento de mecanismos de enfrentamento. Dessa forma, tendo em vista o esboço de uma ação branca sobre os alunos afrodescendentes no capítulo anterior, parto agora em busca de sua memória atual sobre os meandros desse processo. Seguindo os rastros da ação negra, procuro descobrir vestígios das táticas de enfrentamento por eles adotadas para efetivar a escolarização primária.

⁹ Sobre ter a presença negada na história da educação e as trajetórias escolares de discriminação vivenciadas pelos afrodescendentes no período republicano, conferir a obra “A cor da escola: imagens da Primeira República” (2008), de Maria de Lourdes Rodrigues Müller.

1 COMUNIDADE REMANESCENTE DO QUILOMBO ALDEIA EM GAROPABA: HISTÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

Até então, a Aldeia ela era um grupo de negros, tanto que eles a chamavam de a “negrada lá de baixo”. Hoje não, hoje é um quilombo. Hoje mudou a terminologia, hoje o olhar dos de fora sobre a comunidade mudou, porque hoje eles sabem que ali existe uma comunidade organizada, que aquele grupo de pessoas ali juntas, agregadas, chama-se Comunidade Remanescente de Quilombo Aldeia (PEREIRA, M. P., 2010).

A citação do morador Manoel dos Passos Matias Pereira¹⁰ é emblemática sobre como a Comunidade Aldeia se transformou, desde meados do século 20 até os dias atuais; junto com ela, o olhar sobre os afrodescendentes da comunidade. Para entender como tiveram acesso à escolarização formal, que para esta camada representava um significativo meio de ascensão social, urge conhecer o contexto dessa importante etapa da vida dos homens e mulheres quilombolas, então moradores do grupo Aldeia.

Tem início agora uma viagem pela cidade de Garopaba, com suas carroças, redes de pesca e roças de mandioca, vislumbrando aspectos importantes de sua história. Desde os primeiros colonizadores até a chegada do turismo, observo como as novas práticas, possibilitadas pelas transformações pelas quais a cidade passou, alteraram a paisagem e os costumes locais. A seguir, apresento a Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia, desde sua origem até os dias atuais, observando aspectos relevantes de sua constituição, sobretudo em suas sagas de lutas e resistências para sair das “malhas” da invisibilidade.

1.1 RETRATOS DE GAROPABA: DE VILA DE PESCADORES A CIDADE TURÍSTICA

Contextualizar social e historicamente a cidade de Garopaba¹¹ embora seja aventurar-se por um universo intimamente conhecido, é, ao mesmo tempo, embrenhar-se por um espaço oficialmente desconhecido, tendo em vista que as esparsas produções sobre essa história,

¹⁰ Manoel dos Passos Matias Pereira, ou “Maninho” como é conhecido, 33 anos, é professor e Presidente da Associação de Moradores da Comunidade Aldeia. Reside na comunidade desde que nasceu. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 10 de novembro de 2010.

¹¹ Garopaba é uma cidade do litoral sul do estado de Santa Catarina, distante 79 Km da capital do estado, Florianópolis. Com 111 km², limita-se, ao sul, com a cidade de Imbituba; a norte e a oeste, com o município de Paulo Lopes; a leste, com o Oceano Atlântico. Fonte: <<http://www.garopaba.sc.gov.br>>. Acesso em: <20 set. 2010>. Para observar sua localização, ver mapa na página 40.

apesar de incorporarem documentos históricos, estão ligadas sobremaneira à fala dos habitantes locais. Quem viveu entre os séculos 17 e 19 na região, não imaginaria que no século 21 a pequena vila se transformaria num balneário reconhecido por suas belas praias e pela prática do surf, sendo inclusive referenciada como a “capital catarinense do surf”, o que se deve, talvez, ao fato de a Empresa Mormaii¹² ter sido gestada na cidade.

Com base na obra de José Artulino Besen (1980)¹³, presume-se que a fundação de Garopaba remonta a 1692, com a chegada dos primeiros colonizadores portugueses. Aproximadamente um século mais tarde, entre 1793 e 1795, foi instituída a Armação São Joaquim de Garopaba, responsável pelas atividades - na época, altamente lucrativas - de pesca das baleias. Cabe salientar que os primeiros registros da presença das populações de origem africana na história da cidade aparecem nessa época: os africanos e afrodescendentes eram então a mão-de-obra responsável pelas atividades da armação baleeira. Besen assinala sua presença ao descrever a estrutura da armação:

A Armação (de Garopaba) ficava no interior de uma baía estreita e comprida (a enseada), cercada à direita e à esquerda de morros cobertos de florestas. A igreja, os alojamentos do administrador, do capelão, dos feitores, tinham sido construídos à meia encosta de um morro; o engenho de frigar, os reservatórios, *as casas dos negros*, ficavam situados à margem da enseada (BESEN, 1980, p. 16). (Grifo meu).

Posteriormente, em 1830, devido a uma população crescente, oriunda da colonização de origem portuguesa e africana, São Joaquim de Garopaba foi elevada a freguesia. Dessa forma, no decorrer do século 19, a Freguesia de São Joaquim constituía-se como um pequeno povoado litorâneo do sul do estado de Santa Catarina, que tinha como principais atividades econômicas a agricultura familiar, em pequenas propriedades do interior da cidade, e a pesca artesanal, realizada principalmente na região central. Como afirma o historiador Fernando

¹² A Mormaii é a maior empresa da América Latina do ramo de roupas e acessórios ligados à prática do surf; é uma marca mundialmente reconhecida pelos praticantes do esporte. Sua história está umbilicalmente vinculada às transformações pelas quais passou a cidade de Garopaba entre as décadas de 1960 e 1990, visto que a empresa, gestada por um dos primeiros surfistas (o primeiro médico) a mudar-se para a cidade, expandiu-se ao mesmo tempo em que despontou o turismo na região. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mormaii>>. Acesso em: <20 set. 2010>.

¹³ José Artulino Besen é autor do livro “São Joaquim de Garopaba: recordações da freguesia (1830-1980)”, de 1980. Essa obra é um relato de cunho religioso sobre a história da paróquia São Joaquim, mas também faz referência à formação histórica do município de Garopaba.

Bitencourt (2003)¹⁴, a vida em Garopaba nessa época não era fácil, visto que, além de não ter a atenção dos dirigentes provinciais, poucas famílias dominavam a maioria dos recursos financeiros. No entanto, apesar da pobreza em que grande parte população estava imersa, a economia, segundo o autor, “começa a dar seus primeiros passos, motivando o agricultor e o pescador. [...] Alguns comerciantes se instalam na Freguesia, eram vendas de secos e molhados, de fazenda (tecido) e produtos trazidos do porto do Desterro” (BITENCOURT, 2003, p. 75).

Neste período, as atividades econômicas na freguesia desenvolviam-se em pequenas propriedades, com mão-de-obra escrava e familiar – tendo em vista que as famílias se constituíam de uma numerosa prole. Os africanos e afrodescendentes escravos participavam do contexto econômico e social da pequena vila nas atividades desenvolvidas nos engenhos de farinha de mandioca e nas plantações, denominadas “roças de mandioca”. A estrutura dessas propriedades se assemelha à dos pequenos “plantéis” descritos pelo historiador Paulino Cardoso (2008) quando se refere às pequenas propriedades rurais, com menos de dez escravos, existentes na cidade de Desterro. No século 19, a presença escrava em Garopaba constituía quase 20% da população total, sem contar os inúmeros africanos e afrodescendentes libertos. Segundo dados de Léonce Aubé (1861, apud PIAZZA, 1975), em 1856, a freguesia apresentava população distribuída em 2.254 homens livres e 398 escravos.

A elevação de Garopaba a vila deu-se em 1890. Nas décadas seguintes, em meio às mudanças da época, a vida no povoado também se transformava com o crescimento do número de moradias, principalmente na região central. Sem estradas, o único meio de transporte era o marítimo, através do qual os produtos locais, especialmente a farinha de mandioca, eram comercializados nos portos da capital Florianópolis e de Laguna (BITENCOURT, 2003). Na figura 1, podemos observar como era a região central da Vila de Garopaba na década de 1920:

¹⁴ Fernando Bitencourt escreveu o livro “De Ygara-Mpaba a Garopaba”, de 2003, no qual reconstrói, a partir de uma pesquisa em arquivos de Santa Catarina e de depoimentos de moradores de Garopaba, a história da cidade desde os primórdios de sua colonização.



FIGURA 1 - Região Central da cidade em 1925, vista a partir da Igreja Matriz. Local que hoje é denominado *Centro Histórico*. Fonte: <http://ferrugem.org/>. Acesso em: 3 set. 2010.

Em 1930, Garopaba perdeu a autonomia política, tornando-se distrito de Palhoça. Pouca coisa mudou nesse período. A cidade ainda não tinha energia elétrica e o escambo de alimentos era prática rotineira entre os moradores. Às escuras, os habitantes vivenciavam as atividades de lazer, como festas religiosas, futebol e bailes de domingueira, à luz do dia. Na década de 1950, surge o primeiro transporte coletivo, apelidado de “Pica Fumo”, que fazia a linha Garopaba – Laguna, e é aberta a primeira farmácia (BITENCOURT, 2003).

Nesse momento, o Centro - ou *sede*, como era denominado pelos habitantes - era o local mais desenvolvido, visto que nas demais localidades do interior - também chamadas de *sítios* - prevalecia uma economia baseada no trabalho familiar, em pequenas propriedades rurais. Além do Centro, Garopaba era formada pelos seguintes bairros: ao sul, Silveira, Capão, Palhocinha, Encantada, Ressacada, Campo D’una, Limpa e Ibraquera; ao norte, Ambrósio, Ferraz, Gamboa, Macacu, Siriú e Cova-triste. As populações de origem africana ocupavam as localidades Morro do Fortunato e Aldeia¹⁵, *locus* da pesquisa, que não eram propriamente consideradas bairros, mas faziam parte das comunidades de Macacu e Campo D’una, respectivamente. Laudelino Antônio¹⁶, morador da Comunidade Campo D’una, relembra como se estruturava a economia nos bairros do interior de Garopaba nesse período:

Em 1960, havia muito poucos moradores. Quase todos que moravam aqui, os lavradores mais fortes tinham uma casa de engenho, tinham canoa, tarrafa, bois, tinham os equipamentos e viviam com uma pequena organização que tinham, com suas coisas para trabalhar. Outros que não tinham engenhos e equipamentos viviam pagando renda para aqueles,

¹⁵ Atualmente, a Comunidade Morro do Fortunato é reconhecida e titulada como remanescente de quilombo; a Comunidade Aldeia, por sua vez, é reconhecida e certificada como quilombo, mas se encontra em processo de titulação do território quilombola.

¹⁶ Laudelino Antônio, “Seu Lode”, como é conhecido, 75 anos, é agricultor aposentado e reside no bairro Campo D’una há 63 anos. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 10 de abril de 2010.

arrumavam as coisas com aqueles. Eles trocavam muito; trocavam muito peixe, marisco, camarão, principalmente com farinha (de mandioca). Não tinha como manter (os alimentos), não tinha geladeira, não tinha como guardar. Tinha algumas famílias que tinham comércio. Aqueles que tinham comércio eram melhores de vida. Aqui no Campo D'una tinha o Manoel Balbino. [...] Em 1970, entrou o Valentim, era um negócio pequeno, mas também era um comerciante. Mas, a maioria das famílias era de renda baixa (ANTÔNIO, 2010).

As estratégias utilizadas, principalmente pela população do interior da cidade, variavam entre os trabalhos na lavoura e a pesca artesanal. As casas de engenho e os equipamentos de pesca eram peça fundamental dessa engrenagem. Os que não possuíam essa estrutura buscavam no arrendamento uma alternativa para a produção. As populações de origem africana faziam parte dessa conjuntura de forma significativa, especialmente nos bairros do interior, já que foi nessas localidades que esses grupos se estabeleceram e constituíram modos de vida específicos.

Em 1961, após anos de luta e negociações das forças políticas locais, a pequena vila de pescadores é, finalmente, emancipada. Nasce, assim, o município de Garopaba. Muitas obras foram construídas nessa época, desde praças, ruas e estradas, até o prédio onde ainda hoje funciona a prefeitura municipal. Na figura 2, pode-se observar o prédio da prefeitura, ainda sem a praça central que o circunda atualmente:



FIGURA 2 - Prefeitura. Data aproximada: década de 1970.

Fonte: <http://ferrugem.org/>. Acesso em: 3 set. 2010.

Falar da história da Garopaba nas décadas de 1960 a 1980, período de desenvolvimento desta pesquisa, é recorrer a uma visão particular sobre as transformações sociais pelas quais a cidade passou: de pequena vila de pescadores e agricultores rurais a cidade turística. O período em estudo remonta a um momento especialmente importante na história da cidade, visto que dava os primeiros passos rumo à modernização e urbanização, proporcionadas pelo turismo, fatos que mudaram radicalmente a vida e a cultura dos habitantes locais¹⁷.

Entre 1960 e 1980, tivemos a chegada da tão esperada energia elétrica, da água encanada e dos primeiros atendimentos médico-sanitários. Na década de 1970, a população de Garopaba atingia 7.458 habitantes, distribuídos entre o Centro e as comunidades do interior.¹⁸ A urbanização era observada na construção de estradas e novos prédios, no calçamento de ruas na região central e nas mudanças das práticas de higienização. Podemos notar na figura 3 a constituição espacial da cidade nessa época.

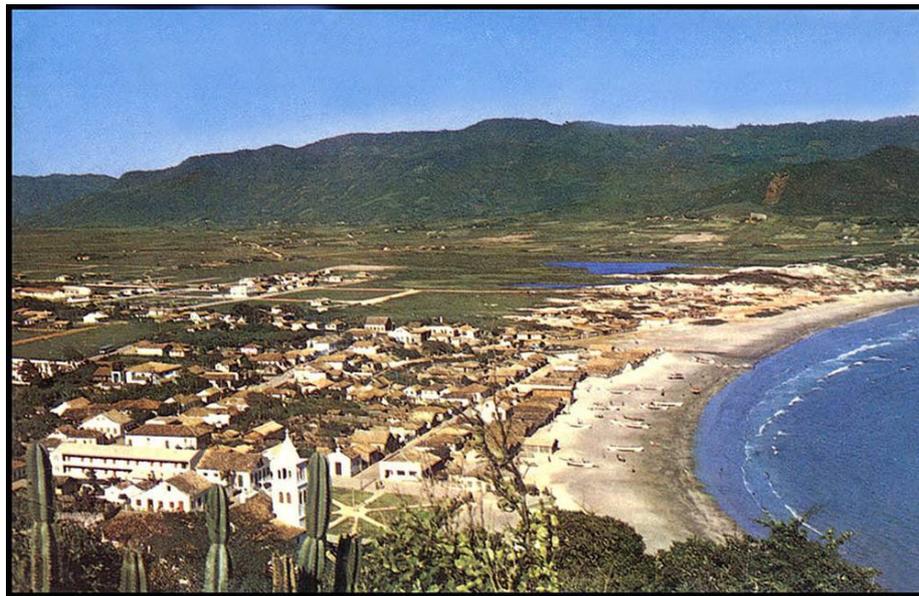


Figura 3 - Vista panorâmica de Garopaba na década de 1970
Fonte: <http://ferrugem.org/>. Acesso em: 3 set. 2010.

A historiadora Silvana Moraes (2001), em seu trabalho monográfico sobre os desdobramentos dessas mudanças na vida das mulheres de Garopaba, demonstra como novas

¹⁷ Sobre esse contexto, cabe salientar que as maiores transformações turísticas, advindas sobretudo da especulação imobiliária, ocorreram de forma mais enfática a partir da década de 1990, período não compreendido no arco de tempo de nossa pesquisa, que transformou o setor turístico no principal meio de sobrevivência e renda para a população de Garopaba.

¹⁸ Segundo dados obtidos pelo Censo Demográfico do IBGE, de 1970 (apud MORAES, 2001).

práticas médicas e sanitárias se vão incorporando no cotidiano da cidade, alterando os costumes locais:

O processo de orientação profissional das práticas de saúde na população de Garopaba começou por volta de 1958, quando foi aberto o Posto Municipal de Saúde. Antes disso havia apenas uma farmácia, instalada em 1954 [...]. Durante muito tempo, a população se sujeitou a homeopantias, chás e remédios das vendas sem uma prescrição médica, apenas pela medicina popular da época. [...] O processo de urbanização paralelo a higienização e o saber médico criam um discurso de criminalidade sobre as práticas populares, em nome da ciência moderna, que então se implantava no país (MORAES, 2001, p. 35 - 36).

A partir do advento do saber médico, a medicina popular praticada na região começou a ser deixada de lado: as benzeduras eram aos poucos substituídas pelo saber científico que a modernização trouxe para a cidade. A chegada de um médico residente na localidade central, porém, deu-se somente em 1974, quando Marco Aurélio Raymundo – que, posteriormente, viria a se transformar num dos maiores industriais do ramo do surf – ali se fixou com a família. Até esta data, Silvana Moraes (2001) relata que só esporadicamente apareciam médicos no posto de saúde da *sede*. A seguir o depoimento do primeiro médico sobre esse momento da história de Garopaba:

Escolhi estudar medicina porque queria ajudar as pessoas. Depois de formado, eu poderia ficar em Porto Alegre, cidade onde nasci e era bem relacionado, mas decidi partir para um lugar em que as pessoas realmente precisassem de um médico. A minha escolha foi Garopaba, em Santa Catarina. Era uma vila de pescadores muito pobre e sem assistência de saúde naqueles meados da década de 70. Fui o primeiro médico a viver lá. Enfrentei essa aventura com minha primeira mulher, Maira, e meu filho Flavius, que não tinha ainda um ano de idade. Nos dois primeiros anos, trabalhei voluntariamente, sem receber nenhuma remuneração em dinheiro. Vivíamos de escambo. As pessoas que eu atendia eram muito carinhosas e nos davam pão, farinha, peixes e ovos. Não passamos fome e jamais nos sentimos sós. Foi um período de grande aprendizado sobre a vida em comunidade. Eu tinha sido hippie e aquilo tudo estava em sintonia plena com meus ideais. Não havia luz elétrica e meu único lazer era o surfe [...] (RAYMUNDO, 2010, p. 5. In: Revista Exame, jul. 2010).

Concomitantemente ao processo de urbanização, chegam os primeiros turistas a Garopaba. Denominados “hippies”, esses primeiros “desbravadores”, vindos principalmente do Rio Grande do Sul, encontraram naquela aldeia de pescadores, ainda inexplorada pelo turismo, o retrato do paraíso. Na figura 4, é possível observar o estabelecimento desses primeiros turistas, denominados pelos moradores locais de “gauchos”:



FIGURA 4 - Primeiros turistas, na década de 1970: Morro da Vigia – canto sul da Praia de Garopaba
 Fonte: <http://ferrugem.org/>. Acesso em: 3 set. 2010.

Podemos notar, acima, que, em virtude da precariedade das condições locais, os primeiros turistas ficavam alocados em barracas à beira-mar, o que combinava com a proposta “hippie” de viver numa sociedade alternativa. A chegada do turismo a Garopaba impulsionou o desenvolvimento da região, abriu novas oportunidades de trabalho e estimulou o comércio e o consumo de bens duráveis. No cotidiano, o dinheiro passou a ter mais importância: a cidade lentamente deixava sua condição de pesqueira e rural e, com o turismo, abria outras possibilidades de renda, principalmente na região central da cidade. Paralelamente ao trabalho nas lavouras, outras funções, algumas já existentes, ampliavam-se: lavadeiras, arrumadeiras, pedreiros, comerciantes, vendedores.

Nesse contexto econômico, a vida dos habitantes, baseada num forte cunho religioso, sobretudo da prática católica, sofreu alterações culturais. Deste modo, os novos hábitos trazidos pelos turistas causavam estranheza à população local e modificavam suas representações culturais. Ao descrever o cotidiano de Garopaba nessa época, Silvana Moraes (2001) evidencia a reação indignada dos moradores diante das turistas em trajes de banho, a quem chamavam de “sem-vergonha”. Isto se devia, em parte, ao fato de a prática do banho de mar não ser comum entre as mulheres nativas.

As modificações no cotidiano da cidade foram observadas principalmente na região central. Nesse período não tiveram tanta influência na vida da maior parte da população, que vivia nos bairros mais afastados, pois, como afirma Silvana Moraes (2001, p. 11), “até os anos 1980, a maioria da população de Garopaba vivia no meio rural. De um total de 8.237 habitantes no município, 64,5% da população era rural”. Assim, ao mesmo tempo em que ocorriam transformações urbanas e turísticas, as atividades pesqueiras e agrícolas

desenvolviam-se ainda de forma extensiva, principalmente nos bairros do interior do município. Com isso, Garopaba conservava aspectos de cidade do interior, caracterizada por uma paisagem intensamente rural, conforme podemos observar na figura 5 (década de 1970):



FIGURA 5 - Região Central da cidade na década de 1970

Fonte: <http://www.garopabamidia.com.br/index.php?cod=1&pos=2&link=cultura>. Acesso em: 5 set. 2010.

Da pesca ao turismo: assim podemos delinear o fluxo histórico da cidade de Garopaba no período compreendido por este trabalho. Dando os primeiros passos no processo de urbanização e expansão turística, a Garopaba dos anos 1960 - 1980 foi palco de modificações sociais, políticas, culturais e econômicas. Seus habitantes - homens, mulheres, crianças - transformaram-se junto com a cidade.

A partir disso, pretendo agora descrever a trajetória de constituição de uma parcela “invisível” da população da cidade: os grupos afrodescendentes, que atualmente compõem a Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia. Nessa configuração, o espaço do quilombo surge como território a ser apresentado, como espaço a ser visibilizado.

1.2 COMUNIDADE REMANESCENTE DO QUILOMBO ALDEIA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Utilizo, como ponto de partida fundamental, a problematização da noção de *quilombo*. Segundo a autora Elaine Cantarino O’Dwyer (2002), o termo quilombo é tomado como espaço de resistência e território habitado por populações de origem africana que preservam traços culturais e partilham experiências em comum. Esta conceitualização, como se viu anteriormente, está de acordo com a utilizada pelo Estado brasileiro ao proceder à legitimação das comunidades camponesas de origem africana como remanescentes de quilombos. Ao enquadrar a Comunidade Aldeia na configuração oficial como grupo remanescente de quilombo, o faço também com base na própria autoidentificação: são pessoas que se definem por uma origem comum, provenientes de uma mesma família e que habitam o mesmo espaço, diferenças consideradas significativas para eles e que os faz se perceberem como um grupo. Assim ficou claro nos depoimentos dos próprios moradores.

Para compreender essa conjuntura, foi de fundamental importância a entrevista com o presidente da Associação da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia – ACORQUIAL -, Manoel dos Passos Matias Pereira, 33 anos, também conhecido como “Maninho”. O professor “Maninho” é uma figura representativa do grupo, junto ao qual exerce a função de líder, como ele mesmo se autodefine: *Hoje na comunidade eu exerço um papel de liderança. Atualmente eu sou o Presidente da Associação, estou na função de Coordenador de Programas Comunitários, mas também sou professor do Programa Saberes da Terra* (PEREIRA, M. P., 2010).

Atualmente, a Comunidade Aldeia possui cerca de 215 pessoas, distribuídas em 45 famílias. Seus membros possuem moradia, água encanada e luz elétrica. A base econômica não está atrelada aos trabalhos agrícolas, como ocorria nas décadas anteriores, mas ao trabalho assalariado e aos empregos temporários de verão, gerados pelo turismo. No que se refere à localização, situa-se às margens da Rodovia SC 434, km 11, nas imediações do Bairro Campo D’una, porção extremo sul do município, a aproximadamente nove quilômetros do Centro de Garopaba, como podemos notar na figura 6:



FIGURA 6 – Mapa de localização da Comunidade Aldeia, em Garopaba
 Fonte: <http://www.litoraldesantacatarina.com/garopaba/mapa-de-garopaba.php>. Acesso em: 5 set. 2010.

Dadas as noções anteriormente registradas, a Comunidade Aldeia caracteriza-se como um quilombo contemporâneo, já que suas vivências estão baseadas na coletividade, na “partilha” entre seus membros, os quais, segundo os depoimentos, são provenientes de uma mesma família. Ligados por laços de parentesco, os moradores se autodenominam a partir de categorias específicas, sobressaindo, nesse caso, a existência dos parentes *legítimos* e *ilegítimos*, como se verá a seguir.

Entre outros aspectos reveladores dessa comunidade, sobressai a luta pela titulação das terras quilombolas. Teve início, em 2006, um processo para a titulação das terras do Quilombo, atualmente ainda em andamento. Este movimento desenvolveu-se somente quando a comunidade começou a perceber-se como grupo remanescente de quilombo. A contar desse momento, essa noção começou a ser aplicada à sua realidade. A ação para a obtenção das terras veio acompanhada da luta pelo acesso aos benefícios federais: hoje, por meio de iniciativas tomadas pelas lideranças locais e órgãos externos, o grupo promove inúmeros projetos, que viabilizam o processo de reconstrução de uma identidade quilombola.

A seguir, optei por abordar fragmentos da história da comunidade de forma cronológica: iniciei pela origem; em seguida, enfatizei o período da pesquisa - 1960-1980 - e, finalmente, discorri sobre o processo atual de seu reconhecimento como grupo Remanescente de Quilombo, com atenção ao impacto da construção dessa identidade no cotidiano da comunidade.

1.2.1 Origem

O processo de historização do grupo encontra-se em andamento. Segundo o presidente da associação da Aldeia, isso se deve às dificuldades provocadas pelo falecimento da matriarca e à impossibilidade da pessoa mais velha da comunidade de recontar essa história. Assim, as informações acerca da origem do grupo vinculam-se à sua ancestralidade, sobretudo no que se refere à figura da matriarca “Vó Ciloca”.

A ancestralidade é um dos traços marcantes do cotidiano e, principalmente, da história dessa comunidade. A figura da matriarca tem uma importância fundamental para o sentido do pertencimento, conforme explicita Manoel dos Passos:

Hoje as pessoas ancestrais da comunidade eram a minha vó, que se foi dia 7 de setembro do ano passado, mas tem a tia Adelaide que no caso é também uma ancestral, e também é portadora da história da comunidade. No caso agora quem ficou no lugar da matriarca vó Ciloca foi a tia Adelaide, que é irmã dela. Elas são irmãs, elas eram em sete irmãos, e vivas só tinham as duas. Com a morte da vó Ciloca, nós, eu e a tia Catarina, fomos tentar resgatar a árvore genealógica dela, dos pais dela, então eu tenho isso também. Na verdade foi o que a gente conseguiu resgatar, porque muitas coisas se perderam, os filhos não lembram (PEREIRA, M. P., 2010).

As informações que remontam à origem da comunidade, observadas no depoimento do morador Manoel dos Passos, evidenciam que uma parte do território foi obtida por “usucapião¹⁹”, praticado por seu avô, Agapito Manoel Pereira, o qual, originário do bairro vizinho Encantada, mudou-se para a Aldeia após casar-se com sua avó. A outra parte das terras foi herança de sua avó, a matriarca Celecina de Jesus, ou “Vó Ciloca”, como era conhecida por todos. Segundo “Maninho”, *a minha vó nasceu nos fundos da comunidade.*

¹⁹ Na época, o “usucapião” era uma prática comum na região. Ela consistia em tomar posse de terras devolutas: terrenos de origem pública, que, em virtude de não serem habitados e demarcados pelo Estado, eram considerados “terras sem dono”. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Terras_devolutas>. Acesso em: 15 nov. 2009.

Tanto que lá nos fundos da comunidade tem um lote que era onde morava a mãe dela e quando eu fiz vinte e três anos de idade, ela disse que queria me dar um presente e me deu esse lote (PEREIRA, M. P., 2010). A seguir, na figura 7, o retrato da matriarca do grupo, Celecina de Jesus Pereira, ao lado de seu marido, Agapito Pereira.



Figura 7 - Retrato da matriarca Celecina de Jesus, a “Vó Ciloca”, e seu marido, Agapito Manoel Pereira, sem data aproximada. Fonte: Arquivo da Comunidade Aldeia.

Os moradores mais antigos de que se tem notícia são os pais da matriarca, Celecina Maria Eva e Antônio Joana. A análise da árvore genealógica da comunidade revela como se formou o grupo, a partir da prole desse casal, constituída por sete filhos²⁰. Não existem informações precisas de onde a família migrou antes de estabelecer-se naquele local. *A gente está tentando descobrir de onde ela veio. Porque a gente sabe que muitos negros dali do quilombo vieram, trabalharam em Garopaba na Armação da Baleia, na pesca, então depois migraram pra ali. Então é isso que a gente está tentando descobrir, a origem* (PEREIRA, M. P., 2010).

Manoel dos Passos afirma, ainda, que acredita que sua bisavó, Celecina Maria Eva, tenha vivenciado a escravidão, já que, sua avó, a matriarca do grupo, nasceu em 1912. Com relação à temporalidade, foi possível notar que não há uma marcação específica no recontar da história da comunidade: tudo acontece, aproximadamente, entre o final do século 19, época em que viviam ali os bisavós do entrevistado, e no decorrer do século 20, quando a

²⁰ Segundo as evidências apontadas pela árvore genealógica do grupo, percebemos que, dos sete filhos do casal Celecina Maria Eva e Antônio Joana - Celecina, Adelaide, Manoel Antônio, Dorinha, Basílicia, Pedro e Eraci - somente Celecina de Jesus Pereira, Manoel Antônio e Adelaide Maria de Jesus Nascimento constituíram descendência. Assim, a Comunidade Aldeia é formada principalmente pelas famílias geradas a partir destes três indivíduos, que constituem o tronco dos parentes legítimos, como veremos a seguir.

comunidade se desenvolve. Assim, sua origem está diretamente relacionada à história da própria família, balizada por um período de tempo impreciso. Episódios como o nascimento da matriarca servem de referência para o que aconteceu antes e depois.

Outra versão para o surgimento da Comunidade Aldeia é apresentada pelo morador do bairro Campo D'una, Laudelino Antônio (2010):

Teve escravo aqui na época dos escravos; só que naquela época (fundação da Aldeia), já eram livres. Ficaram livres e começaram aquela comunidade. E não foi só ali, onde havia 'terra devoluta', porque não tinha escravo só aqui na Garopaba; onde não tinha dono, eles iam lá e apossavam-se de um pedaço. O pessoal chegava nas terras, tomava conta e ficava morando ali. Os primeiros moradores eram filhos de uma ex-escrava. Eram filhos de uma 'preta' que tinha sido escrava; acho que se chamava "Joana Homem". Então, o Amaro Joana e o Antônio Joana, filhos dessa 'Joana Homem', criaram-se ali. A partir daí foi que vieram esses descendentes. E aqui nessa região vieram por causa da lagoa, porque a maioria desses escravos, descendentes de escravos, eram pescadores.

As suas versões se complementam e poderiam, em conjunto, explicar a origem do grupo; porém, notei como são colocadas de forma incontestavelmente diversa. Para o morador da Comunidade Campo D'una, a origem da Comunidade Aldeia está indissociavelmente ligada à história dos libertos da escravidão. Já para o presidente da Associação de Moradores da Aldeia, essa ligação com a escravidão parece não merecer tanto destaque. Para Manoel dos Passos, outras questões são mais relevantes para a história da comunidade: a ancestralidade, a coletividade, a territorialidade e os traços culturais específicos, o que configura, assim, para eles, a importância de sua autonomia na construção da cidadania.

Fato observado no trabalho de Ana Lugão Rios e Hebe de Mattos, "Memórias do Cativo" (2005), no qual as autoras buscam reconstruir, em base aos depoimentos de descendentes de escravos, as memórias familiares sobre as experiências de cativo no sudeste escravista. Em seu estudo, as pesquisadoras observaram que em muitos casos não foi possível recuperar uma memória familiar relacionada à escravidão, o que pode ser explicado pela importância para essas populações da conformação de uma identidade camponesa, sobretudo para a conquista da liberdade e a cidadania no pós-abolição. Segundo as autoras:

[...] uma memória genealógica curta, associada ao trabalho familiar e à valorização da autonomia, configurando uma identidade camponesa [...], tem-se mostrado características das antigas áreas escravistas do Centro-Sul. Desde a segunda metade do século XIX, mobilidade espacial e trabalho familiar autônomo combinaram-se de forma a permitir, mesmo que eventualmente, acesso à propriedade a amplas camadas da população.

Constituíam-se, assim, como pilares básicos a definir as possibilidades de sobrevivência para a maior parte da população rural livre no contexto escravista, possibilidades amplamente acessíveis aos descendentes de libertos, desde finais do século XVIII (MATTOS; RIOS, 2005, p. 38).

Devido ao exposto, a apreciação “dos outros” sobre a formação e existência da Comunidade Aldeia deve ser admitida como potencialmente diversa de como seus membros percebem a si próprios. De parte dos moradores vizinhos, brancos, descendentes de lusobrasileiros, a negação da cidadania desses indivíduos tem sido uma constante no decorrer de sua constituição, e deu-se, principalmente, a partir da marcação de uma pretensa inferioridade. Na sequência, observei, especialmente entre as décadas de 1960 e 1980, como o estabelecimento de uma hierarquia social foi vivenciada e percebida pelos moradores da Comunidade Aldeia e de que forma eles instituíram mecanismos de enfrentamento no desenvolvimento de experiências culturais específicas.

1.2.2 - De 1960 a 1980: entre estabelecidos e *outsiders*

Unidos entre si e separados pelo preconceito: é assim que encontrei os membros da Comunidade Remanescente de Quilombo Aldeia entre os anos de 1960 e 1980²¹, em suas relações com a Comunidade Campo D’una, formada, em sua maioria, por indivíduos brancos, descendentes de lusobrasileiros. Este contexto, *locus* histórico do desenvolvimento da pesquisa, representou para a Comunidade Aldeia a efetivação de relações hierárquicas e marcadamente conflituosas entre seus membros e os demais componentes do bairro Campo D’una.

Os membros da Comunidade Aldeia, nesse período, faziam parte da Comunidade Campo D’una, mas, ao mesmo tempo, estavam dispostos à margem, sendo por ela estigmatizados. Assim, as relações entre os indivíduos afrodescendentes e lusobrasileiros dos dois grupos eram marcadas por disputas de poder baseadas em hierarquias sociais, que se configuraram, sobretudo no período pós-abolição, como veremos em seguida. Pela teoria de Norbert Elias & John Scotson (2000), que versa sobre o conceito de “figuração social” e das

²¹ Cabe salientar que na época a que se refere esta pesquisa - 1960 – 1980 -, a Comunidade Remanescente de Quilombo Aldeia não se denominava um Quilombo, mas se percebia simplesmente como um grupo de pessoas unidas por laços de parentesco que habitavam aquele espaço. A denominação Aldeia, por sua vez, veio somente num momento posterior, por volta da década de 1990, quando a comunidade já possuía um maior número de habitantes.

relações entre estabelecidos e *outsiders* para explicar os meandros das disputas de poder que geram as desigualdades sociais, é possível compreender as estratégias de dominação desenvolvidas por uma parcela da Comunidade Campo D'una para confirmar sua "suposta superioridade" e, como reação, as táticas de resistência apresentadas pela Comunidade Aldeia.

Neste caso, é possível descrever como moradores "supostamente" estabelecidos, os membros da comunidade Campo D'una, brancos, descendentes de portugueses, e como *outsiders*, os provenientes do grupo Aldeia, descendentes de africanos. No entanto, é importante enfatizar que eles não se diferenciavam pelo critério tempo de moradia na localidade, o que, como vimos anteriormente, foi um dos motivos da desigualdade apontada no estudo de Norbert Elias & John Scotson. Em meu estudo, a diferença estabelecia-se por hierarquias sociais, com origem na escravidão e com desdobramentos no período pós-abolição, responsáveis pela exclusão e estigmatização das populações de origem africana na região.

Volto a frisar que os dois grupos não se diferenciavam pelo nível social e econômico, uma vez que ambos residiam no mesmo bairro, eram economicamente desfavorecidos, trabalhavam na agricultura familiar em pequenas propriedades rurais - principalmente no plantio de mandioca, milho, feijão - e dedicavam-se à atividade pesqueira de pequeno porte. A região central da Comunidade Campo D'una era, na época, o centro onde se teciam as relações entre todos os indivíduos. Nesse local estavam localizados os principais centros de convivência entre os dois grupos: a igreja, a escola e os ambientes de diversão (os bailes).

Havia dois salões de baile particulares: um reservado à diversão da parcela que se percebia como indivíduos de cor branca, e outro, direcionado à camada afrodescendente, sendo proibida nos clubes a presença dos membros de outro grupo. As entrevistas confirmaram que tal separação se mantinha também em outras comunidades da cidade de Garopaba, embora nos outros bairros a divisão dos indivíduos se fizesse por meio de uma cerca divisória no meio do salão.

Laudelino Antônio, morador da Comunidade Campo D'una, assinala, em seu depoimento, como ocorria a separação entre os dois grupos nos ambientes de diversão:

Havia aqui no Campo D'una um baile para branco e outro para negro. E todo lugar que tinha baile de branco, 'preto' não dançava; e onde tinha de 'preto', branco também não dançava. Não podia entrar. Eu dancei uma porção de bailes, só dançava branco, se dançasse um 'preto' já o dono do salão reclamava e tirava. Se um rapaz negro ia ao baile de brancos, ele só podia olhar no reservado. Tinha uma 'cerca' do lado de fora do salão para algumas pessoas olharem o baile; geralmente ficavam as pessoas mais velhas. Então

algun negro podia chegar ali para olhar, somente no lado de fora da ‘cerca’, lá dentro não podia entrar, dançar nem pensar! Se dançasse estava provocando uma briga com os brancos. Esses bailes, que presenciei, vão mais ou menos de 1950 a 1970. Todos os bailes que eu conheci aqui, de branco só dançava branco! (ANTÔNIO, 2010).

Entre os indivíduos estabelecidos e os moradores afrodescendentes, aparentemente *outsiders*, parecia haver um acordo implícito, que previa a separação das pessoas, principalmente nos espaços de lazer. Nesse depoimento, é possível observar também como as categorias sociais instituídas nessa localidade reservavam um lugar social, marcado pela inferioridade da camada afrodescendente. Para os moradores lusodscendentes do Bairro Campo D’una, a divisão era uma forma de afirmar sua “distinção” e um mecanismo para garantir sua superioridade na hierarquia. Sob esta ótica, a cor representava a base de diferenciação entre uma categoria considerada naturalmente superior e uma camada historicamente estigmatizada.

Na comunidade Campo D’una, a presença dos dois clubes durou até meados da década de 1970. O morador afirma que os bailes direcionados à parcela afrodescendente acabaram antes. Assim, os moradores da Aldeia encaminhavam-se para outras localidades onde ainda existiam espaços próprios para as populações de origem africana. A partir de meados da década de 1970, com o fim desses clubes sociais no bairro Campo D’una, é possível conjecturar que as hierarquias sociais, que mantinham a separação dos indivíduos em categorias, perderam um pouco de sua força e possivelmente, nas décadas seguintes, permitiram uma maior mobilidade social aos afrodescendentes.

Questionado sobre o casamento entre os moradores da Aldeia e o restante da população, Laudelino Antônio é categórico: *Entre negros e brancos quase não havia casamentos. Eles não aceitavam, as famílias não aceitavam. Quase não se via naquela época* (ANTÔNIO, 2010). A explicação se deve ao mesmo motivo de separação nos clubes sociais; pois, como afirmam Norbert Elias e John Scotson (2000), para um grupo estabelecido, o contato mais íntimo com um indivíduo *outsider* fere as normas previamente instituídas, o que pode ameaçar inclusive a superioridade de sua posição social.

A moradora da Comunidade Aldeia, Elza Maria Pereira²², revela aspectos marcantes desse contexto. Ela demonstra que por vezes as relações com os moradores vizinhos eram marcadas por reações extremamente agressivas:

Sempre tinha divisão de cores [...]. Era totalmente separado. Tinha racismo, chamavam de negro, batiam... era aquela coisa bem humilhante mesmo! Eu me lembro, eu tenho coisas que eu gravo até hoje: quando era pequena eu ia lá na Ressacada (bairro vizinho) pegar leite para os meus irmãozinhos pequeninhos, mas eu ia com medo, porque eles (os brancos) atacavam a gente na estrada e chamavam de negra. Na janela eles ficavam gritando: - “Oh macaca, o negra!” Até jogavam pedra na gente (PEREIRA, E., 2010).

Ainda com relação à separação entre os indivíduos, posso salientar que elas se fizeram sentir também na existência de outros ambientes de diversão, como times de futebol, demarcando lugares de poder e de resistência. As evidências apontadas pelo morador da Comunidade Campo D’una permitem conhecer a dinâmica das tensões nesses espaços:

Fizeram um time ali (na Aldeia). Era no meio de 1960 e 1970. O time deles era tudo ‘preto’. Eu jogava na Araçatuba, passava ali todo dia. O nosso time na Araçatuba (que era de brancos) foi terminando e, um dia, o Rosemiro (negro), que era meu amigo, me convidou para jogar. Eu fiquei feliz por que era mais perto da minha casa. Mas eles (os negros) não deixaram, porque não queriam colocar branco no time. Ali não tinha lugar para branco. Eles não queriam porque era time de ‘preto’, e para eles se era onze preto era onze preto! Depois, mais tarde, eles acabaram deixando eu entrar; e eu fui o primeiro branco a entrar no time de ‘preto’. Depois entraram mais quatro brancos e aí foi se misturando, como ocorreu nos bailes (ANTÔNIO, 2010).

É importante ressaltar também que, no interior dessa configuração social, outras categorias se sobressaíam: entre aqueles que se autorepresentavam como estabelecidos e aqueles a quem era imputada uma apreciação equivalente à de um grupo *outsider*, existiam indivíduos que figuravam como uma camada “intermediária”. Ilustro esta situação com o caso de pelo menos duas famílias afrodescendentes que não pertenciam ao grupo Aldeia, mas que, tendo migrado de outras localidades para a região, estabeleceram-se na Comunidade Campo D’una. Suas trajetórias denotam o caráter flexível que acompanhou a hierarquização social em certos momentos, demonstrando como ocorreu a possibilidade de um maior *status* para os grupos afrodescendentes e, conseqüentemente, uma melhor posição na escala social.

²² Elza Maria Pereira, 46 anos, afrodescendente, auxiliar de limpeza, moradora da Comunidade Aldeia, foi aluna da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, Ensino Primário, entre os anos de 1972 e 1976. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 12 de julho de 2010.

Nesse caso, percebi nos depoimentos a relevância das matizes de cor no desenvolvimento das hierarquias sociais. As famílias citadas acima eram compostas por mulatos que, estando na condição de pardos, constituíam um outro grupo. De tal modo, as relações forjadas nessa configuração social abrigavam ainda uma outra categoria, que formavam nesse contexto uma comunidade diferente. É possível observar a seguir como esses indivíduos formavam outro grupo, nem de “brancos” nem de “negros”, mas de “mulatos”, e o que isso representava para a condição/lugar social em que estavam dispostos.

O comerciante Vilmar Costa, afrodescendente, ao estabelecer-se na Comunidade Campo D’una com a família, montou um pequeno estabelecimento voltado à comercialização de carnes e outros produtos, a chamada “venda de secos e molhados”. Durante algum tempo, foi proprietário de um clube social na localidade, voltado à camada afrodescendente, como foi explicitado acima. A professora Carolina, afrodescendente, por sua vez, migrou para o bairro Campo D’una e integrou o corpo docente da Escola Reunida Maria Correa Saad, exercendo, em determinado momento de sua vida, a função de ministra da Igreja Católica, função que naquele contexto representava uma autoridade notável.

Pelos depoimentos coletados, posso supor que essas figuras intermediavam e afetavam a configuração social circulando com mais liberdade nos espaços sociais. Foi possível vislumbrar, especialmente nas entrevistas com membros dessas famílias, uma maior facilidade de trânsito entre os dois grupos em virtude de relações de amizade com grande parte dos membros da Comunidade Campo D’una, independente da cor. Além disso, segundo ex-alunos entrevistados, provenientes dessas famílias, nas suas experiências escolares não sentiram o peso da desigualdade vivenciada pelos membros da Aldeia, como veremos no capítulo seguinte. No relato do morador “Maninho”, porém, quando se refere à professora afrodescendente Carolina, é possível perceber que, apesar de sua posição social de destaque, em certos momentos, havia uma marcação social:

Eu diria que pra época é uma negra que se dizia salva, que conseguiu ir um pouco mais além. Mas o importante é a gente entender que ela não saiu ali do quilombo, foi uma negra que migrou na verdade. E assim... eu já conversei muito com a Dona Carolina, e ela sempre fala que sofreu muito racismo na escola como professora, dos alunos não querer ir na turma dela, ela sofreu também a discriminação pelos próprios colegas professores (PEREIRA, M. P., 2010).

Finalmente, ao referenciar o contexto de relações entre todos os grupos, o morador Laudelino Antônio atribui a separação entre a Comunidade Aldeia e o restante da população da Comunidade Campo D'una à escravidão das populações de origem africana em Garopaba:

Eu creio que essa separação é uma cultura que tinha, tanto que os negros nem insistiam em ir dançar. Eu acho que é uma cultura que já vinha de trás; é dos dois lados. Os brancos eram os donos daqueles escravos, na época que eles eram escravos, depois eles vieram sendo tratados assim (ANTÔNIO, 2010).

Sabe-se que a presença de hierarquias sociais, observadas em Garopaba e, de uma forma mais ampla, em Santa Catarina quase setenta anos após o fim da abolição se deve, de algum modo, aos resquícios das relações entre senhores e escravos durante o processo de escravidão dos africanos e seus descendentes. Paulino de Jesus Cardoso, ao estudar as experiências das populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século 19, demonstra como a Cidade de Desterro era hostil aos africanos e afrodescendentes: “Hostilidade que expressava o desejo de manter, indefinidamente, as relações hierárquicas entre os lusos e os afro-brasileiros, de modo a tornar possível a exploração pelos primeiros da obediência e do trabalho dos segundos” (CARDOSO, 2008, p. 197).

Pode-se admitir que os motivos para a hierarquização social entre os moradores da Comunidade Campo D'una não se restringiam ao caráter de subalternidade imposto à parcela afrodescendente de Garopaba, como resquício da escravidão africana. Há outros motivos a considerar. Ilka Boaventura Leite (1996) afirma que, em Santa Catarina, a exclusão dos afrodescendentes não é fruto exclusivamente das marcas deixadas pela escravidão; outros fatores atuaram para isso, especialmente no período pós-abolição.

Conforme a autora, desde meados do século 19, quando a liberdade ainda era um sonho para grande parte da população de origem africana, começava a despontar um discurso que aliava o imigrante europeu e o trabalho livre ao progresso e ao desenvolvimento do País, ao mesmo tempo em que o trabalho escravo aparecia como sinônimo de retrocesso e acomodação a uma vida arcaica e primitiva. Pretendia-se, então, regenerar e civilizar o País em direção à modernização. A imigração européia aparecia como solução dos problemas do atraso brasileiro, sobretudo para o “branqueamento” da população e a substituição da mão-de-obra escrava. Este discurso emancipacionista, vinculado a objetivos civilizatórios, fazia recair sobre os africanos e afrodescendentes escravos a insígnia da degeneração e do retrocesso.

Em Santa Catarina, no período imediatamente anterior à abolição, segundo Leite (1996), os próprios jornais que veiculavam discursos a favor da libertação traziam em suas páginas a “racialização” de informações ligadas ao homem de origem africana e escravo, sempre citando a cor do indivíduo, para demarcar sua inferioridade e valorizar o elemento branco como padrão a ser seguido e apreciado pela sociedade. Com o advento da abolição da escravatura, o preconceito só aumentou. Nesse momento, as populações de origem africana passaram a ser vistas como intrusas no seio da sociedade. Elas precisavam ser banidas do convívio social, para a consolidação do sonho do branqueamento e da elevação da sociedade à civilização, com a chegada e permanência do imigrante europeu branco.

Por esses motivos os grupos afrodescendentes foram deixados à margem, seja como agentes históricos, seja, sobretudo, por estarem associados ao atraso do País. Foi-lhes reservado o lugar de pária social, símbolo de degeneração e retrocesso. Já aos imigrantes europeus foi dada a insígnia de trabalhador capaz de elevar a nação ao progresso, tornando-se, com a chegada da República e o fim da escravidão, símbolo do desenvolvimento que se esperava em Santa Catarina. Este contexto nos permite interpretar a abolição para as populações de origem africana não como um ato de libertação, mas, na forma como foi desenvolvido esse processo, um dado a mais na manutenção da pobreza e da exclusão dessa camada do seio da sociedade.

Na cidade de Garopaba, mais especificamente, as hierarquias sociais, nas relações entre a comunidade Aldeia e as populações lusodescendentes que a circundavam, podem ser explicadas, além da marginalização dos libertos da escravidão, também pela pobreza da população local no período pós-abolição e no decorrer de todo século 20. Assim, na tentativa de preservar a superioridade social, a camada branca deveria encontrar outros meios, além dos bens materiais, para garantir a sua distinção. Nesse caso, vigorou entre eles, a marcação de lugares sociais a partir de uma posição superior na hierarquia social. Como afirma Leite (1996, p. 242), ao se referir à população de Desterro após a abolição, “esse, positivamente, não seria um momento propício para a democratização de oportunidades envolvendo uma população recém-saída da escravidão e que trazia na cor da pele a marca dessa história”.

Por outro lado, ao problematizar as hierarquias sociais construídas, pude observar como a camada afrodescendente lidou com a imposição de um lugar social, marcado pelo signo da inferioridade. Procurei descobrir a que mecanismos de enfrentamento recorreu para suplantiar esse contexto. Admitidos os conceitos *estabelecidos* e *outsiders* para entender a

configuração social, questiono: até que ponto os afrodescendentes, provenientes da Comunidade Aldeia, estiveram dispostos como *outsiders*?

Sabe-se que, para os descendentes de lusobrasileiros, provenientes da Comunidade Campo D´una, a polaridade representada por esta figuração social denotava sua superioridade em relação aos moradores da Comunidade Aldeia. Embora eles assim configurassem o plano social, cabe-me perguntar se os lusodscendentes eram de fato “*estabelecidos*” e os afrodescendentes, os “*outsiders*”.

Pelos depoimentos dos afrodescendentes, é possível admitir que a disposição dessa polaridade tenha sido extremamente relativa, uma vez que dependeu sobremaneira do lugar social de pertença dos indivíduos. Os membros da Comunidade Aldeia consideravam-se estabelecidos em sua comunidade de origem; assim, os indivíduos oriundos do entorno eram para eles “os de fora” e, portanto, os *outsiders*. Dependendo, portanto, do ponto de vista que se adotar, outras problematizações poderão ser suscitadas, como: até que ponto a marcação de uma pretensa inferioridade atingiu as populações de origem africana da Comunidade Aldeia? Será que essa conjuntura foi relevante na sua constituição como grupo e na percepção de seus membros?

Para compreender essas questões, voltei meu olhar à trajetória de constituição da Comunidade Aldeia. Segundo o morador Manoel dos Passos, a relação de pertencimento foi uma constante na história da comunidade: seus membros sempre se sentiram um grupo, uma família que habitava o mesmo território. Seu depoimento é revelador e sintetiza de forma esclarecedora o que significa habitar o espaço do Quilombo, pertencer-lhe e sentir-se por ele pertencido:

Somos todos afrodescendentes, todos tivemos uma vez a identidade negada aqui nesse país. E claro quando há a questão quilombola: [...] são comunidades que estão lá num local de resistência, que estão resistindo na cultura. [...] esses negros reunidos ali, pai, mãe, sobrinho, filhos, ali, todos juntos, agregados, isso dá uma força tão grande. A gente se sente grande ali dentro, tão forte, ali tu te sente protegido, ali tu está em casa, é a tua raiz, a tua vida está ali, pra mim é uma coisa muito linda (PEREIRA, M. P., 2010).

Finalmente, ao propor “outro olhar” para a Comunidade Aldeia, percebi que o desenvolvimento de traços culturais específicos, a constituição de um grupo e a marcação de um território, como se verá em seguida, demonstram como, nessa formação social, os afrodescendentes se consideravam estabelecidos e, para eles, aqueles que não pertenciam ao seu grupo, era vistos, portanto, como *outsiders*.

1.2.3 Comunidade Aldeia: a coletividade como contraponto

“Pessoas, roças de mandioca, engenho de farinha, ‘fornhada’, famílias numerosas, ‘partilha’, liberdade, dificuldades, fome, crianças, brincadeiras, plantio, colheita, café, milho, feijão, aipim, batata-doce, ‘beijus’, tapioca, bois, fontes, poço, ‘pilão’, casas de barro, casas de madeira, carro de boi, fogão a lenha, esteiras, ‘piri’, lampião, canoa, ‘tarrafa’, pescaria, lagoa”. Esse cenário, caracterizado por uma paisagem intensamente rural, certamente povoa a memória de muitos que viveram no território da Comunidade Aldeia nos meados do século 20.

A exemplo do historiador Paulino Cardoso (2008), como ele mesmo propõe em seu estudo, vou agora em busca das experiências das populações de origem africana, de seus papéis informais, de suas formas culturais, através das quais criaram possibilidades cotidianas de enfrentamento da opressão. Meu olhar se volta para a autonomia da Comunidade Aldeia, principalmente no período em estudo, tentando compreender como seus membros desenvolveram formas de organização do trabalho na zona rural e processos de interação social, com base em laços de solidariedade, que marcaram fortemente seu cotidiano.

Valendo-me da denominação de Ilka Boaventura Leite (1996), o “território negro” surge como o elemento de visibilidade a ser desvendado. Definido como espaço de resistência e pertencimento, demarcado pela ocupação da terra, o território quilombola consolidou, para a Comunidade Aldeia, a formação de uma identidade centrada nos laços de parentesco, no respeito aos mais velhos e na produção da agricultura familiar. Segundo o morador “Maninho”, presidente da Associação da Aldeia, a posse das terras do quilombo deu-se pela prática de “usucapião”, por herança das terras deixadas por sua avó e, ainda, pela compra de terras efetuada pelos moradores locais, inclusive por seu avô. Pela documentação analisada, é possível notar que, entre as décadas de 1930 e 1940, foram compradas pequenas porções de terra, como ficou claro nas escrituras, observadas na figura 8, encontradas nos arquivos da própria comunidade:

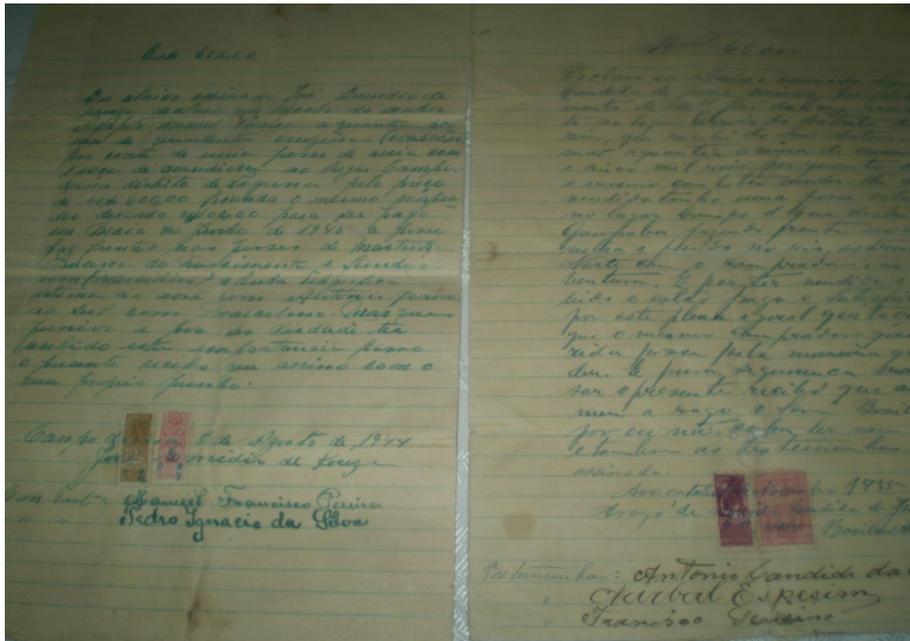


Figura 8 - Documentos de posse da terra do quilombo
Fonte: Arquivo da Comunidade Aldeia.

Os depoimentos colhidos com os moradores da Aldeia, sobremaneira relacionados às suas memórias de infância, revelam que as experiências dessa população na segunda metade do século 20 configuraram-se por laços de parentesco e pelo estabelecimento de uma agricultura familiar, centrada na cultura da mandioca. Este era o contexto: trabalho de plantio, colheita e produção da farinha de mandioca, realizados de forma coletiva, por todos os integrantes do grupo. Cada família possuía uma roça própria. Os lucros gerados pela produção pertenciam ao seu proprietário; porém, cada família auxiliava as demais na realização das atividades agrícolas, que eram finalizadas no único engenho da comunidade. De propriedade da família da matriarca “Vó Ciloca”, a construção possui mais de 50 anos e está localizada na área central da Comunidade Aldeia, como se pode notar na figura. 9.



FIGURA 9 - Engenho de farinha da família Pereira. Foto atual
Fonte: Arquivo pessoal de Francine Adelino Carvalho.

Nessa conjuntura, o engenho de farinha consistia num espaço de integração entre os membros da comunidade, que se reuniam nesse local para as etapas de raspagem e preparação da mandioca para a produção da farinha e dos “beijus”, a “forneada”, como era denominada. Além do empenho na realização dessas funções, toda a comunidade participava desses momentos de grande alegria e confraternização. O morador Manoel dos Passos Pereira (2010) relata minuciosamente como ocorria todo o processo:

Quando eu era criança, eu peguei ainda o engenho de farinha ativado, a comunidade estava em alta escala de produção de farinha. Então eu passei toda a minha infância na roça, eu plantei, eu participei do plantio, desde o plantio, a colheita, desde nós colocarmos no carro de boi, nós irmos para o engenho; o raspar mandioca era um prazer muito legal, que era coletivo, numa parte ficavam só os adultos e em outra as crianças, que ficavam com os capotes.... Então essa parte ficava para as crianças e aquilo pra nós era um trabalho, a gente ajudava no trabalho, mas eu me lembro assim como uma coisa muito boa, como um tempo muito bom; isso foi década de 1980, mas antes foi forte também, em alta escala.

Era a “forneada”. Quem forneava eram os filhos do meu avô. Era o tio Pedro, a tia Maria, o seu Antônio Ventura, o meu vô também. As outras famílias ajudavam a raspar, todo mundo da comunidade ia, porque aí na verdade era um momento de integração; porque imagina, eles ficavam mais ou menos uns dois meses ali na produção de farinha, era um momento de festa. De manhã geralmente se ia pra roça fazer a colheita, antes do sol; perto do meio dia trazia-se para o engenho; depois se raspava e tinha que cevar. E todos os nichos familiares estavam envolvidos ali, então tudo passava por ali, as discussões, os conselhos. Basicamente cada família tinha a sua roça e todos usavam o mesmo engenho, e uma família ajudava a outra; então cada família tinha o seu lucro. Então o meu pai tinha a safra dele e o lucro dele, todo mundo ajudava ele e depois era ele que ajudava os outros. Era assim

que funcionava. Tínhamos também ali os beijus, elas faziam muitos beijus, a tapioca faziam bastante também, o polvilho também.

A base econômica da comunidade estava relacionada à produção artesanal de farinha de mandioca, comercializada por toda a região. Todos seguiam um mesmo calendário agrícola, que reservava os meses de junho e julho para essa atividade. Os meses em que não havia produção e venda de farinha, eram vistos pela comunidade como “um tempo bem difícil, de muita necessidade”. As dificuldades vivenciadas pelos moradores eram enfrentadas com atividades de pesca artesanal e de cultivo de outras culturas, como aipim, batata-doce, café, milho e feijão.

Os filhos participavam dos trabalhos na lavoura e na pesca artesanal de forma efetiva, para ajudar os pais na renda familiar. Os momentos de lazer, que permearam a infância nesse momento, consistiam em brincadeiras em volta do engenho e das plantações. Sobre esse período, Manoel dos Passos relembra ainda, com saudade, os momentos de confraternização em família nas festas de final de ano, quando todos os membros do grupo se reuniam no engenho de farinha para as comemorações e troca de presentes.

Como não havia luz elétrica nem água encanada - o que só chegou à localidade em meados de 1980 -, o cotidiano da comunidade caracterizava-se pela simplicidade: seus membros lavavam as roupas na fonte, retiravam a água do poço, utilizavam as “patentes” (banheiros localizados na parte externa às casas), dormiam sobre as esteiras de “piri”, e a iluminação era realizada por “lampiões” movidos a querosene. O território do quilombo era um espaço de liberdade: *No quilombo não existia cerca, a gente vinha e voltava quando queria, porque não tinha cerca, não tinha barreira, não tinha carro, então na minha época era local muito seguro, com muita vegetação e roça de mandioca* (PEREIRA, M. P., 2010).

Entre as atribuições femininas dentro da comunidade, podemos citar as tarefas domésticas, as atividades de plantio e colheita e, ainda, a dedicação aos trabalhos manuais, como a produção das esteiras de “piri”, utilizadas seja como fonte de renda seja para dormir. Neste ambiente, destacavam-se ainda algumas funções estritamente femininas: as das lavadeiras, parteiras e benzedadeiras.

O morador “Maninho” afirma que havia duas fontes no Quilombo, utilizadas para lavar a roupa. Segundo ele, sua tia foi uma importante lavadeira: *A tia Di foi uma grande lavadeira; ela lavava pra fora ali no Quilombo; ela é esposa do Tio Beijoca, que é irmão do meu pai* (PEREIRA, M. P., 2010). A irmã da matriarca, “Dona Adelaide”, por sua vez, era a benzedeira, uma figura muito conhecida em toda a região, sendo visitada, ainda hoje, por

peessoas de todos os bairros da cidade. Em virtude de suas benzeduras, numa época em que o saber popular dominava, a benzedeira era uma figura representativa do saber médico. Apesar de entre as décadas de 1950 e 1980 se iniciarem os primeiros atendimentos médicos no posto de saúde do Centro da cidade, nos bairros mais distantes era às benzeduras que se recorria para qualquer problema de saúde, principalmente em virtude da dificuldade de locomoção.

A matriarca da comunidade, “Vó Ciloca”, também exerceu um papel relevante nessa conjuntura: desempenhou a função de parteira. Como afirma o mesmo morador: *A minha avó fez muito parto; ela era parteira; ela fazia muito parto fora da comunidade também* (PEREIRA, M. P., 2010). Até a década de 1970, a maioria dos partos era realizada em casa com o auxílio das parteiras. Essa estrutura, por precária, foi responsável pela alta taxa de mortalidade infantil na comunidade. Segundo depoimentos, algumas mulheres chegaram a perder até sete filhos. Eram comuns os abortos e as mortes de crianças no momento do nascimento. Na década de 1980, grande parte das mulheres da Aldeia começou a ir ao hospital, localizado na cidade vizinha.

Quando questionado sobre o fim das atividades agrícolas na comunidade, o morador Manoel dos Passos afirma que a produção de farinha de mandioca em alta escala durou até o ano de 1987, quando seu avô, Agapito Manoel Pereira, faleceu. Desde então, as atividades foram diminuindo, principalmente em virtude da chegada do turismo à região. Com o advento do turismo, a atividade deixou de ser rentável. Os jovens começaram a buscar novas alternativas de trabalho nos empregos gerados na região. Como se verá a seguir, o cultivo de produtos agrícolas não acabou completamente na comunidade, tendo diminuído e limitando-se ao consumo de algumas famílias e dos animais.

É possível ressaltar, como característica marcante nessa configuração, a coletividade entre os membros do grupo Aldeia. O presidente de Associação de Moradores descreve como, ainda hoje, as atitudes de solidariedade são fatores determinantes em sua constituição:

Hoje ainda um ajuda o outro, quando uma vai em Garopaba, uma recolhe a roupa da outra, outra olha a filha da outra; e nos serviços, um pica a lenha para o outro. O trabalho é coletivo desde o plantio, porque hoje a mandioca é feita só para o gado, mas nós plantamos milho, feijão, aipim, tudo feito de uma forma coletiva, de várias famílias. Quando se colhe, tudo é dividido. A questão de quando uma família está passando por uma dificuldade, todos ajudam, isso é uma questão quilombola. Tudo isso e quando uma pessoa ganha um filho, as outras vão lá ajudar, ainda hoje é assim; então isso são atitudes de solidariedade (PEREIRA, M. P., 2010).

Atualmente, os moradores se autodenominam pelos laços de parentesco, obedecendo a categorias específicas, como a *legitimidade ou ilegitimidade* do parentesco. São considerados parentes legítimos “os mais chegados”, aqueles que possuem laços de consanguinidade direta com a matriarca Vó Ciloca. Já os ilegítimos são aqueles que pertencem à família da matriarca, mas sem laços consanguíneos, ou os que provieram de outras comunidades, mas que residem na Aldeia e mantêm com seus membros relações de parentesco baseadas na afinidade. As diferenças entre essas categorias estabelecem-se, sobretudo, no acesso à terra. O parente ilegítimo não tem o mesmo direito à posse de terra que um legítimo. Foi possível observar que a “partilha da terra”, como os moradores denominam, é um assunto bem definido dentro da comunidade. A seguir, descrevo como e quando se iniciou o processo de reconhecimento do grupo Aldeia como Comunidade Remanescente de Quilombo, denotando a importância dessa ação para o cotidiano da população, especialmente no que se refere aos inúmeros projetos ali desenvolvidos.

1.2.4 Espaço de pertencimento: redescobrimo uma identidade quilombola

“Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (artigo 68 da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, citado por SANTOS, 2008). De 1988 em diante, diversas questões foram suscitadas pelos grupos afrodescendentes acerca de sua identificação. O reconhecimento como Comunidade Remanescente de Quilombo, além de garantir o direito à posse das terras quilombolas, alterou sua identidade e representatividade em relação à sociedade.

Este será um ponto do qual parti em busca de questões que me permitissem compreender como a Comunidade Aldeia foi inserida nessa conjuntura, ou seja: como e quando esse grupo passou a se ver como remanescente de quilombo; de quem foi a iniciativa do processo de reconhecimento e titulação das terras e, ainda, o que mudou no cotidiano da comunidade e na percepção dos moradores após esse processo.

O processo foi desencadeado no ano de 2006, quando o atual presidente da associação, Manoel dos Passos Pereira, na época professor da Rede Estadual de Ensino, entrou em contato com o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Campo – ProJovem

Campo, Saberes da Terra²³ - e desejou aplicar esta modalidade educacional à comunidade. Seu depoimento fornece informações a respeito da evolução do processo:

Sempre esteve latente em mim, enquanto remanescente, enquanto educador, essa busca pela nossa real história; porque a gente sabe que a escola nos passou uma outra história. Então foi a partir desse momento, que eu fui vendo que nós ali éramos uma comunidade remanescente de quilombo; eu vi que aquela primeira turma, de vinte e cinco alunos, era um começo para a gente fazer um processo de discussão na comunidade. Nós pegamos esses vinte e cinco alunos, montamos a turma na comunidade e daí começamos todo o processo de resgate. O programa pedia um professor, um educador da comunidade, e também um técnico agrícola, pra trabalhar as áreas agrárias. E havia o Reginaldo, o Babá, aí eu chamei ele e convidei, mostrei a proposta, ele topou. E nós pegamos essa turma e dali começamos. Nós acessamos o decreto 4887 do regulamento dos processos quilombolas (para titulação das terras) e dali nós já entramos com o pedido na Fundação Palmares, para fazer o estudo da área, entramos com o Incra. Acessamos as políticas públicas e já começou todo o nosso trabalho na comunidade, com o resgate. Montamos a Associação... foi em 2006, foi a partir dali que nós vimos que a comunidade era uma sociedade civil organizada, inclusive que éramos remanescentes de quilombo e que por sermos remanescentes de quilombo éramos pessoas portadoras de direitos na constituição (PEREIRA, M. P., 2010).

Ao buscar recursos para implantação dessa modalidade de educação na Comunidade Aldeia, Manoel dos Passos iniciou o processo para a certificação como quilombo e para a obtenção da titulação do território. Desde então, inúmeras mudanças começaram a se operar, principalmente no que se refere aos projetos desenvolvidos.

Para possibilitar a aplicabilidade das propostas, além da criação da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo Aldeia – ACORQUIAL -, foi instituído o Centro de Educação Quilombola Celecina de Jesus, que traz em sua denominação uma homenagem à matriarca do grupo.

A escola foi instalada no interior do antigo engenho de farinha da família Pereira, como podemos notar nas figuras 10, 11 e 12.

²³ O ProJovem Campo – Saberes da Terra é um programa de escolarização de jovens provenientes de comunidades ribeirinhas, pesqueiras, quilombolas rurais, em nível fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. O Programa surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). (Texto produzido pela Equipe do ProJovem Campo – Saberes da Terra, CGEC/SECAD/MEC). Disponível em: <<http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2010.



FIGURA 10 - Centro de Educação Quilombola Celecina de Jesus. Foto atual
Fonte: Arquivo pessoal de Francine Adelino Carvalho.

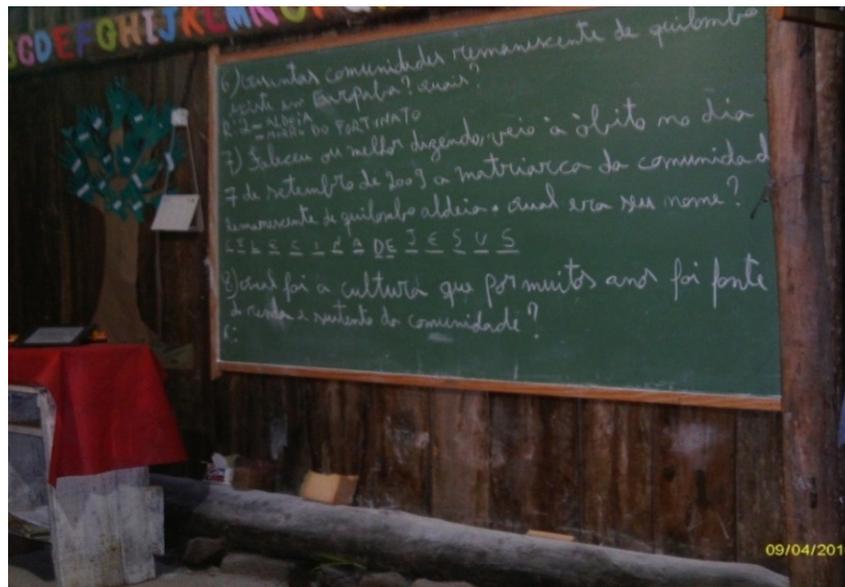


FIGURA 11 - O ensino no Centro de Educação da Aldeia.
Foto atual. Fonte: Arquivo da Comunidade Aldeia.



FIGURA 12 - Educadores quilombolas na reunião de planejamento na Escola da Aldeia. Da esquerda para direita: Reginaldo, o “Babá”, e Manoel dos Passos, o “Maninho”. Foto atual
Fonte: Arquivo pessoal de Francine Adelino Carvalho.

O programa “Saberes da Terra”, que, como se viu anteriormente, foi a primeira política pública implementada na comunidade, é um curso presencial de dois anos, três vezes na semana, e tem um tempo-comunidade que acontece aos finais de semana com o técnico agrícola. É interessante notar que, na primeira turma, os alunos participantes eram todos oriundos da comunidade; já, na segunda edição, que se encontra em andamento, além dos alunos remanescentes, houve participação de outras pessoas provenientes de bairros vizinhos.

Na figura 13, observa-se um momento solene da história de vida do grupo: a formatura da primeira turma de alunos remanescentes da Escola da Aldeia.



FIGURA 13 - Formatura da primeira turma de alunos do Projeto “Saberes da Terra”, em 2008.
Fonte: Arquivo da Comunidade Aldeia.

Entre os projetos atualmente desenvolvidos no Quilombo, é possível citar o Programa BB Educar Quilombola, como apoio da Fundação Banco do Brasil, voltado à alfabetização de adultos. Cabe salientar que os professores atuantes nos cursos de alfabetização e formação de Ensino Fundamental EJA, ou “Saberes da Terra”, são todos moradores da Comunidade Aldeia.

Com o auxílio do Movimento Negro Unificado (MNU), há outro projeto em desenvolvimento, o Projeto “Puxirão”, que consiste numa proposta de capacitação para os moradores. O curso, de seis meses, realizado a cada quinze dias, possibilita aos remanescentes quilombolas a discussão sobre os mais diversos temas - agricultura, trabalho infantil, identidade da mulher afrodescendente - voltados à própria realidade. Segundo o depoimento de “Maninho”, o foco dessa formação é “contar a história que não foi contada”, ou seja, incentivar a reconstrução da história dos próprios remanescentes. Para isso, os trabalhos são desenvolvidos em grupos, formados por pessoas mais jovens e mais idosas da comunidade, possibilitando o diálogo entre elas, como pode ser notado na figura 14.



FIGURA 14 - Formação do Projeto “Puxirão” na sede da Associação da Comunidade Aldeia. Foto atual
Fonte: Arquivo da Comunidade Aldeia.

É possível citar também, como de fundamental importância, o Projeto Capoeira, único de cultura africana, desenvolvido na sede da Associação Comunitária. Proposto por uma aluna

do “Saberes da Terra”, o projeto realizou na Aldeia, em 2010, sua primeira cerimônia de batizado. A figura 15, a seguir, ilustra uma das apresentações do projeto na sede da Associação.



FIGURA 15 - Apresentação de Cultura afro na sede da Associação da Comunidade. Foto atual
Fonte: Arquivo Comunidade Aldeia.

Entre os benefícios federais em favor da comunidade, cabe salientar o acesso à política pública de habitação da Companhia Nacional de Habitação – COHAB -, que possibilitou a construção de quinze casas populares para os moradores mais carentes. Outra importante conquista foi a criação do Estatuto da Associação ACORQUIAL, em agosto de 2010. Desenvolvido com a participação de toda a comunidade, o regulamento prevê, entre outras questões relativas ao grupo, normas para regular a titulação das terras do quilombo. Manoel dos Passos, o presidente da associação, afirma que este momento foi um desafio, já que a posse coletiva das terras, prevista no processo de titulação, não era algo muito claro para grande parte dos moradores. Segundo ele, uma vez aprovada a ação de titulação das terras, elas terão um único título de posse, em nome da associação, que continua como órgão central, com poderes de ordenar e fiscalizar a tomada de decisões do grupo, sempre deliberadas a partir do consenso da maioria dos associados.

Conforme o morador entrevistado, o foco de todas as ações desenvolvidas na Comunidade é a reconstrução de uma identidade quilombola: *Hoje a nossa maior missão dentro da comunidade é dar legitimidade na fala para o remanescente; é ele pensar e agir como um negro, um afrocentrado* (PEREIRA, M. P., 2010). Por sua vez, quando questionado

sobre o que mudou na percepção dos moradores após seu reconhecimento como remanescentes quilombolas, “Maninho” afirma:

Olha, o que se percebe é que hoje eu diria que o negro (da comunidade) está mais feliz em ser negro. Eu acredito e dá pra perceber que essa saída da invisibilidade fez muito bem porque aumentou a autoestima do negro. Ele é mais respeitado. Até hoje, por conta de nós nos assumirmos como remanescentes de quilombo, muitas pessoas já nos procuraram, pra conversar com a gente, pra saber sobre o quilombo, pra saber da nossa organização. [...] Hoje ali tem uma comunidade organizada, tem quilombolas, até então não se tinha este entendimento, não se tinha esse olhar (PEREIRA, M. P., 2010).

Finalmente, podemos considerar que nos últimos quatro anos a Comunidade Aldeia foi palco de uma série de modificações em suas condições de organização e representatividade social, o que configurou a construção de uma nova identificação para seus membros. Neste sentido, foi perceptível o impacto do processo no olhar das pessoas “de fora” a respeito da comunidade e na vida dos próprios quilombolas. O significado associado à noção de quilombo proporcionou aos moradores da comunidade uma mudança de perspectiva, a construção de um novo olhar sobre si, enfim, a (re)construção de uma identidade.

2 ESCOLA REUNIDA MARIA CORRÊA SAAD: AÇÃO BRANCA NO ENSINO PRIMÁRIO RURAL

Neste capítulo, discuto em que contexto educacional, entre os anos de 1960 e 1980, se efetuou o processo de escolarização de uma camada afrodescendente de Garopaba - proveniente da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia. Para tanto, parto da constituição da educação escolar no município de Garopaba dentro do programa educacional do estado de Santa Catarina, registrando os aspectos importantes para a apreensão do cenário que abrigou a escolarização dos alunos afrodescendentes na Escola Reunida Maria Corrêa Saad.

Além disso, analiso qual modelo de educação escolar foi oferecido naquela localidade, visto que, a começar da Primeira República, as oportunidades de escolarização das populações de origem africana estiveram vinculadas a lógica da branquitude, que vigorou, em certo sentido, ao longo de grande parte do século 20. Deste modo, com o intuito de compreender os meandros das experiências de inclusão/exclusão dos alunos afrodescendentes no espaço escolar, parto das noções de *Ação branca*, de Surya Aaronovich de Barros (2005) - que por sua vez se baseia no conceito de *estratégias* de Michel de Certeau (2007) - de *Cultura Escolar*, do historiador Dominique Julia (2001) e, ainda, no pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007).

2.1 CONFIGURAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM GAROPABA (1960-1980)

No início da década de 1960, Garopaba tornou-se município. Em meio às mudanças sofridas pela pequena cidade, com a urbanização e a modernização crescentes, a educação escolar assumiu um importante papel.

Nessa época, apesar da emancipação política, a rede de ensino da cidade estava vinculada ao município vizinho de Paulo Lopes, que sediava o inspetor escolar – autoridade responsável pela inspeção do andamento da educação escolar da região. Em Garopaba, havia o auxiliar de inspeção que inspecionava as Escolas Isoladas e Reunidas, instituindo normativas a serem seguidas pelos professores e diretores dos estabelecimentos de ensino.

Neste caso, foi possível notar, pela análise da documentação disponível, que o diretor do único grupo escolar da cidade era também o auxiliar de inspeção das demais escolas do interior do município. Dessa forma, no prédio do então Grupo Escolar José Rodrigues Lopes, funcionava também a sede da administração da educação municipal.

Nesse momento, Garopaba contava com três tipos de estabelecimentos de ensino primário: Grupo Escolar, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas. Estas unidades constituíam a base do ensino de 1º grau na zona rural e evidenciavam de que forma se organizava o Ensino Primário em Santa Catarina:

- a) Escolas Isoladas (E. I.), quando possuísse uma só turma de alunos e um só docente;
- b) Escolas Reunidas (E. R.), quando houvesse de duas a quatro turmas de alunos e número correspondente de professores;
- c) Grupo Escolar (G. E.), quando possuísse cinco ou mais turmas de alunos, com um número equivalente de docentes.

A simplicidade e precariedade das 14 Escolas Isoladas e quatro Reunidas, que se espalhavam pelos bairros do interior do município de Garopaba, contrastavam com a presença do único Grupo Escolar, José Rodrigues Lopes, localizado no Centro²⁴. Encarnando o modelo de escola moderna primária no final do século 19, o Grupo Escolar adentrou o século 20 como a representação do que havia mais moderno em matéria de ensino: desde as melhores condições materiais e pedagógicas, até a existência de um quadro de professores formados na Escola Normal. Neste período, o estabelecimento dessas escolas ocorria somente nos maiores centros urbanos dos estados. Assim, a criação do Grupo Escolar José Rodrigues Lopes, em Garopaba, na década de 1950, retrata a expansão maciça de grupos escolares em todo o Brasil e, particularmente em Santa Catarina, a partir da segunda metade do século 20, conforme explicita Rosa Fátima de Souza (2008), ao reportar-se ao desenvolvimento do Ensino Primário e Secundário do século 20.

Mas, apesar da superioridade disseminada na estrutura dos Grupos Escolares, o que predominava no estado de Santa Catarina e, mais especificamente, no município de Garopaba, eram as Escolas Isoladas, que abrigavam a maioria da população em idade escolar. As antigas Escolas de Primeiras Letras do Império, agora designadas Escolas Isoladas, “tornaram-se, em todo o Brasil, a expressão da ‘escolinha’ do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada

²⁴ Este tipo de escola definia-se como um estabelecimento de ensino tipicamente urbano e, geralmente, estava localizado na região central da cidade (SOUZA, 2008).

por muitas carências” (SOUZA, 2008, p. 46). Identificadas como escolas primárias tipicamente rurais, as Escolas Isoladas desempenharam um papel importante na educação da maioria da população catarinense no decorrer do século 20, sobretudo nos bairros do interior.

Nesse contexto, figurava como uma terceira modalidade de escola primária, as Escolas Reunidas, que resultavam da junção de duas ou mais Escolas Isoladas num mesmo edifício. Segundo Gladys Teive (2008), esta modalidade foi implantada em Santa Catarina por volta de 1915, na gestão do governador Felipe Schmidt. Sua estrutura era algo intermediário entre as Escolas Isoladas e os Grupos Escolares.

A perpetuação dessas escolas no interior acompanhou as mudanças do cenário educacional, iniciadas nos anos 1960, em Santa Catarina. No Brasil, um projeto amplo de desenvolvimento econômico vigorava: por um critério de associação entre desenvolvimento, planejamento, modernização e educação, o Plano de Metas do Governo Juscelino Kubistchek propunha o “arranco desenvolvimentista”. Com seu projeto nacional desenvolvimentista, Kubitscheck pretendia elevar o Estado brasileiro à modernização. A educação constituiria a “alavanca para o desenvolvimento”, conforme a expressão de Gladys Mary Teive Auras (1998). Porém, o estado catarinense estava muito aquém do esperado para alcançar o progresso e a modernização dos recursos humanos, tendo em vista sua estrutura educacional precária: a maioria dos professores primários não possuía qualquer formação e as escolas, em número insuficiente, não abrigavam boa parte das crianças em idade escolar.

As fontes examinadas - portarias referentes à contratação de professores entre os anos de 1960 e 1970 - apontam para a precariedade na formação do professorado em Garopaba. Nesses documentos, observei que grande parte dos professores do município era “não-titulada”, denominação utilizada para designar aqueles que não possuíam formação para o magistério. Estes atuavam basicamente nas Escolas Isoladas e Reunidas, ao passo que os professores normalistas, formados no Curso Normal, atuavam especialmente no Grupo Escolar José Rodrigues Lopes. Havia ainda os Regentes de Ensino Primário, formados no Curso Normal Regional²⁵, que atuavam principalmente nas Escolas Isoladas e Reunidas, sobretudo nos cargos de direção e, em alguns casos, no Grupo Escolar.

²⁵ De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Santa Catarina, Decreto n. 298/1946, os professores tornavam-se habilitados para atuar no Ensino Primário após a formação no Ensino Normal. O Ensino Normal, por sua vez, era ministrado em dois ciclos: o primeiro, com duração de quatro anos, compreendia o Curso Normal Regional, depois transformado em Curso Normal Ginásial, que formava os Regentes de Ensino Primário; o segundo ciclo, com duração de três anos, compreendia a Escola Normal, que formava o Professor Primário (BEIRITH, 2009).

Foi possível perceber a dificuldade de contratação de professores para atuar nas escolas do município; por isso, era comum que os formados viessem de outras regiões do estado para Garopaba, após passarem por um concurso de provas e títulos. Outra prática comum, como ficou claro no depoimento da professora Cicina da Silveira Gonçalves (2010)²⁶, era a contratação por meio de favorecimento político. Segundo ela, foi por meio de indicação de políticos que iniciou sua carreira no magistério primário. Neste caso, é possível observar como os interesses político-partidários influíam na estrutura administrativa do ensino público no estado.

Desse modo, na conjuntura da educação catarinense do período, é possível citar como fatos relevantes: a criação do Conselho Estadual de Educação e a execução do 1º Plano de Metas do Governo/ PLAMEG. Sob o comando do governador Celso Ramos, entre 1961 e 1964, foram implantadas metas para ampliação quantitativa da rede escolar e disseminação do Curso Normal Ginásial (AURAS, 1998).

Com o intuito de efetivar uma proposta de democratização da educação escolar, as metas de ampliação de vagas nas escolas e nos cursos de formação de professores não tiveram o efeito desejado, principalmente ao pensar nas oportunidades oferecidas às classes populares, pois, segundo Gladys Mary Teive Auras (1998, p. 96):

A disseminação do Curso Normal, especialmente do Ginásio Normal [...] não foi seguida de modificações significativas na dinâmica desses cursos, os quais continuaram formando docentes para atuar numa escola elitista, cujo modelo pedagógico – centrado no perfil de aluno de classe média (que até então era a clientela majoritária da escola pública) – não foi capaz de garantir aos “novos habitantes” da escola (crianças provenientes das classes populares) a apropriação dos conhecimentos e habilidades escolares básicas.

Entre as metas propostas pelo governo estadual, estavam ainda “a construção e o equipamento de 1.400 salas de aula, com capacidade de 40 alunos cada uma [...]” (SANTOS, 1970, p. 36). Em Garopaba, pode ser observada a ampliação da rede escolar, a partir da construção de novos prédios escolares, sobretudo para as escolas que antes funcionavam em casas de particulares. Assim, entre as milhares de salas de aula criadas pelo PLAMEG, teve-se, em 1963, a construção do primeiro prédio escolar da Escola Reunida Maria Corrêa Saad²⁷.

²⁶ A professora aposentada Cicina da Silveira Gonçalves, 78 anos, reside no bairro Campo D’Una e lecionou na Escola Reunida Maria Corrêa Saad entre os anos de 1960 e 1979. Questionário respondido a Francine Adelino Carvalho em 17 de abril de 2010.

²⁷ A Escola Maria Corrêa Saad tem início por volta do ano de 1954, quando a Professora Hermínia de Souza Marques, conhecida como “Dona Rolinha”, fundou, na casa particular do Senhor Francisco Pereira, a “Escola

Com a doação do terreno à Escola Reunida, foram construídas duas salas de aula e dois gabinetes, tendo um deles funcionado como portaria e cozinha. No termo de visita do inspetor escolar, em 1967, o prédio escolar é por ele assim descrito: *É novo, de alvenaria, constando de duas amplas salas de aula e duas pequeninas que servem de Gabinete do Diretor e de Portaria. Está em bom estado de conservação, mas precisa de atêrro, porque há escavação ao redor do prédio* (SAAD, 1967, p. 1).

A ausência de instalações sanitárias nas Escolas Isoladas e Reunidas em Santa Catarina era uma constante, sobretudo nas zonas rurais, conforme explicita o ex-aluno Rodinei Costa²⁸ (2010, p. 6): *Existia duas salas. O banheiro era lá atrás, uma “patente” como se dizia antigamente, aquela do “buraquinho”*. A constituição do espaço físico da Escola Reunida em estudo revela a precariedade das condições materiais e higiênico-sanitárias de grande parte das escolas primárias nessa época.

Tendo em vista a estrutura deficiente da educação e com o intuito adequar o sistema de ensino à política desenvolvimentista do País, a solução proposta foi a reforma das bases do ensino catarinense, com a criação do Primeiro Plano Estadual de Educação – Lei nº 4.394 -, em 1969²⁹. Queria-se, a partir desse plano, formar cidadãos para o trabalho com vistas a alcançar a modernização dos recursos humanos. Imbuída da preocupação com a democratização do ensino, a nova legislação propunha ampliar a escolaridade mínima de quatro para oito anos e implantar o Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos.

O sistema de avaliação por avanços progressivos adotado, por exemplo, exigia do professor conhecimentos profundos de psicologia e didática, de modo a oferecer as crianças estímulos de acordo com as suas necessidades e ritmos, o que era praticamente impossível aos professores das escolas isoladas e reunidas, na maioria leigos. Assim, apesar do intuito declarado de democratizar a educação pública catarinense, a precariedade geral das escolas, o despreparo dos professores, a falta de espaço físico e a falta de material didático, transformou o sistema de avaliação em promoção automática. Na verdade, com estas medidas, o custo da educação foi barateado, e o avanço democrático, relativizado.

Estadual Mista Desdobrada”. Foi somente a partir da construção do primeiro prédio escolar, em 1963, que a Escola passou a ser denominada Escola Reunida Maria Corrêa Saad.

²⁸ Rodinei Costa, 51 anos, afrodescendente, balconista de açougue, morador da Comunidade Campo D’una, foi aluno da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, Ensino Primário, entre os anos de 1967 e 1972. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 3 de agosto de 2010.

²⁹ Sobre a implantação do Primeiro Plano Estadual de Educação em Santa Catarina, conferir “Modernização Econômica e Formação do Professor em Santa Catarina (1998)”, de Gladys Mary Teive Auras.

Em nível nacional, em 1971 foi proposta uma ampla reforma nas bases do ensino pela lei nº 5.692, que fixou as bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. As alterações consolidaram a ampliação da escolaridade mínima, de quatro para oito anos, e o sistema de avaliação por avanços progressivos, já propostos em Santa Catarina pelo Primeiro Plano Estadual de Educação, e a eliminação da dualidade do sistema educacional mediante a tentativa de criar uma escola única de 1º e 2º Graus. Assim, substituindo o ensino primário e ginasial, o ensino de 1º Grau passou a ter duração de oito anos letivos, sendo obrigatório dos sete aos 14 anos de idade (SOUZA, 2008).

Garopaba, que até início da década de 1970 não oferecia ensino ginasial, com o apoio dos políticos locais aderiu à proposta dessa nova legislação de Ensino. Em 1973, o grupo escolar que atendia apenas à educação primária, amplia o nível de ensino até a 8ª série e passa a ser denominado “Escola de Educação Básica Professor José Rodrigues Lopes”.

Ao longo da década de 1970, no entanto, poucas foram as alterações efetivamente introduzidas no âmbito educacional da cidade. Nas demais escolas do município, Isoladas e Reunidas, a educação, até meados da década de 1980, desenvolveu-se somente em nível primário. Isso também pôde ser observado em nível regional, tendo em vista o grande número rural desses estabelecimentos de ensino. Segundo dados da 1ª Coordenadoria Regional de Educação – que atendia à regional de Florianópolis, responsável pela educação em Garopaba -, em 1975, das 471 escolas da zona rural, 389 eram Escolas Isoladas, 68 Escolas Reunidas, oito Escolas Básicas e seis Grupos Escolares. (SANTA CATARINA, 1977).

2.2 – CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA REUNIDA MARIA CORRÊA SAAD

Para a problematização do contexto que permeou a escolarização dos alunos afrodescendentes na Escola Reunida Maria Corrêa Saad é importante considerar que as práticas escolares, voltadas a essa camada no período pós-abolição, caracterizaram-se por uma permanente *ação branca*, que marcou a escolarização dos grupos de origem africana no decorrer de todo século 20.

Ao reportar-me ao período compreendido entre 1960 e 1980, avisto um momento particular da história da educação catarinense em que as propostas educacionais primavam pela universalização do ensino e pela inclusão dos afrodescendentes, como consta dos

objetivos do Primeiro Plano Estadual de Educação: “garantir igualdade de oportunidades educacionais à população do Estado, independente de classe, etnia ou côr [...], visando promover a expansão social e econômica em todo o território” (SANTA CATARINA, 1969, p. 9).

Em minha pesquisa, pretendo observar, se além dos mecanismos de inclusão propostos pela legislação, a lógica da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, no que diz respeito à camada afrodescendente, também concorreu para sua exclusão. Para tanto, referencio como ação branca, a presença de *estratégias*, conforme o conceito de Michel de Certeau (2007), desenvolvidas no cotidiano escolar e nas práticas dos professores que concorreram para inclusão e, ao mesmo tempo, exclusão dos afrodescendentes dessa escola no período assinalado. Dessa forma, procuro perceber como uma ação branca específica organizou o cotidiano escolar e a prática dos professores e interferiu na escolarização dos alunos de origem africana.

Olhar para o cotidiano da Escola Maria Corrêa Saad significa considerá-la como local de produção de cultura, visto que, apesar da escola ter como função social retratar a cultura considerada legítima pela sociedade, ela também produz uma cultura própria, tal como defende André Chervel (apud VIDAL, 2005). Nesse caso, para compreender o que ocorreu no espaço particular da escola em estudo, emprego a noção de *Cultura Escolar*, definida pelo historiador francês Dominique Julia (2001, p. 10) como: “Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”.

Nesta conceitualização serão elencados e sintetizados alguns aspectos significativos e representativos da *cultura escolar* que foram relevantes para a escolarização dos alunos afrodescendentes da Comunidade Aldeia, no Ensino Primário. Destarte, levando-se em conta que a escola não é só lugar de aprendizagens de saberes, mas também de comportamentos e hábitos, serão enfocadas tanto as disciplinas-saber, apropriadas pela escola, como as práticas de socialização desenvolvidas no seu cotidiano.

Assim, abrir a “caixa preta” da Escola Maria Corrêa Saad significa descobrir uma infinidade de questões que provocam nossos questionamentos: Quais eram as finalidades da educação desenvolvida nessa Escola Reunida? A partir de quais saberes se procurava atingir as pretendidas finalidades? De que forma eram retratadas as populações de origem africana nos conteúdos escolares? Que práticas de socialização desenvolvia a escola? De que forma os

saberes e as práticas instituíaam mecanismos de inclusão e/ou exclusão dos alunos afrodescendentes?

Para responder às inúmeras questões, primeiramente, tomo como referência as disciplinas-saber, engendradas numa cultura escolar específica, e analiso algumas delas para observação das práticas efetuadas. Num segundo momento, observo como se efetivaram as práticas de socialização - tais como: pelotão da saúde, associação de pais e mestres, caixa escolar, festas cívicas - e, ainda, as práticas das professoras no contexto intraescolar. Objetivo, por estes meios, compreender quais eram as finalidades da educação escolar primária no decorrer do período em estudo e de que forma as práticas intentaram moldar comportamentos e instituir lugares sociais para a população afrodescendente do município.

2.2.1 Saberes escolares: processos de ensino e ausência das populações de origem africana nos conteúdos escolares

No rol dos saberes escolares legitimados pela Escola Maria Corrêa Saad, assumiam importância os saberes elementares propostos para o Ensino Primário pela legislação estadual. O desenvolvimento dos processos de ensino, intermediados pelas disciplinas-saber, não se fazia somente com base nas prescrições estaduais, já que múltiplos fatores interferiam no ordenamento das normas propostas: desde as imposições dos inspetores e diretores escolares, até as apropriações dessas normativas pelo corpo docente. Colheremos estas particularidades, seja dos documentos oficiais da escola, seja da visão dos ex-alunos entrevistados.

No regulamento do ensino primário catarinense, aprovado pelo Decreto Estadual n. 712, vigente a partir de 1963, a instrução primária do Estado seria regulada pelo seguinte currículo: Língua Nacional, Iniciação Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Higiene, Religião, Desenho e Artes Aplicadas, Canto Orfeônico e Educação Física. A leitura dos resultados das avaliações de rendimento escolar dos alunos da Escola Reunida em estudo leva-me a supor que, no decorrer da década de 1960, as disciplinas-saber “elementares” - Língua Nacional e Iniciação Matemática - incorporaram as prescrições propostas pelo decreto, mas todas as outras se encontravam agrupadas sob as denominações “Cultura Geral” e “Atitudes e Hábitos Prático-Educativos”.

Inúmeras eram as determinações que regulavam a prática pedagógica dos professores. Os documentos revelam que a escolarização era controlada de perto pelas autoridades escolares (delegado de ensino, inspetor escolar, auxiliar de inspeção e diretor). Os mecanismos de controle comumente acionados pelo Estado eram: as práticas de inspeção escolar, a distribuição de programas de ensino e o ordenamento de instruções para os professores.

Sobre as instruções constantes nos programas de ensino, foi possível notar que as deliberações prescritas pelo inspetor escolar sobre o Programa de Ensino a ser seguido eram regularmente repassadas ao corpo docente pelo diretor da Escola Maria Corrêa Saad. Além disso, os professores da escola, especialmente aqueles não titulados, frequentavam cursos de aperfeiçoamento, realizados uma vez por mês no Grupo Escolar José Rodrigues Lopes, em Garopaba, onde recebiam instruções acerca do ensino.

Havia, ainda, as visitas do inspetor e do auxiliar de inspeção, que atuavam nas escolas do município. Segundo a professora Cicina da Silveira Gonçalves (2010), as escolas eram inspecionadas de dois em dois meses pela autoridade escolar responsável. Esta, após a observação dos conteúdos no caderno dos alunos e no material das professoras, repassava orientações ao corpo docente. O termo de visita do inspetor escolar transcrito mostra como ocorriam essas visitas:

Visitei, nos dias 4 e 22 de setembro de 1967, as E.E.R.R. Maria Corrêa Saad, de Campo D'una, Município de Garopaba [...]. Assisti as aulas em todas as séries, ministrei aulas e visei os cadernos dos alunos. O ensino, de modo geral, está bom, sendo regular em algumas classes. Todavia, notei grande interesse de todos os professores em serem orientados para produzir mais [...]. (SAAD, 1967, p. 1).

Aparentemente, é possível supor que os professores não tivessem receio dessas visitas e que seguissem as determinações propostas pelo auxiliar de inspeção ou pelo inspetor escolar, conforme evidenciou a professora Cicina Gonçalves (2010). Poucas informações foram obtidas acerca do Programa de Ensino aplicado nos espaços intraescolares; mas foi possível notar, nas atas de reuniões pedagógicas e em relatórios de inspeção da escola, que nesse período se dava destaque às disciplinas-saber “elementares” - Língua Nacional e Iniciação Matemática - sobre as demais.

Nas práticas pedagógicas da Escola Reunida dava-se ênfase à leitura diária. Encontramos, entre as recomendações do inspetor escolar: “que a leitura seja feita em conjunto, no quadro-negro ou nos livros. Quando individual, seja seguida por todos” (SAAD,

1967, p. 2). Na disciplina Língua Nacional, solicitava-se que as crianças lessem em voz alta e se expressassem com clareza e correção. Segundo Ângela Beirith (2009), os princípios que preconizavam a leitura expressiva estariam vinculados ao projeto de nacionalização do ensino - que se efetivou no estado a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 -, desenvolvido em virtude da forte presença de imigrantes. A língua nacional, portanto, passara a sinônimo de unidade nacional e representava o ideal de construção da nação, de exaltação dos valores patrióticos, em voga no período.

No que se refere ao ensino da disciplina Iniciação Matemática, percebe-se uma forte preocupação dos administradores do ensino. O inspetor escolar recomendava, em suas visitas, que se desenvolvessem mais intensamente as possibilidades de raciocínio das crianças e, ainda, que nas classes de primeiro ano os problemas fossem ilustrados com desenhos quando fosse necessário. Segundo Rosa Fátima de Souza (2008, p. 59), “o apelo por um ensino prático e intuitivo efetivado por meio de exercícios, questões práticas e problemas foi insistentemente recomendado na primeira metade do século XX”. A ênfase dada a essa questão recai no fato de que muitas crianças tinham dificuldade em matemática, conforme ficou claro nos depoimentos dos ex-alunos entrevistados.

Outra questão, enfatizada pelas autoridades de ensino, era a relevância do ensino das tabuadas, que deveriam ser recitadas em coro ou individualmente. A memorização da tabuada era uma aquisição indispensável aos alunos, conforme entrevista da ex-aluna Maria das Dores Costa³⁰ (2010):

As professoras eram mais rígidas, mas parece que não era como hoje; naquele tempo eles (os alunos) aprendiam mais. E era assim, eles aprendiam mais o básico, era tudo o que tu precisavas aprender, eram aquelas contas de dividir, eles exigiam tabuada... porque hoje em dia, se tu vais perguntar a tabuada para uma criança, eles não sabem, só se for olhar no caderno. Naquele tempo era mais pesado. Eles aprendiam.

No decorrer da década de 1970, por sua vez, a cultura escolar da Escola Reunida Maria Corrêa Saad incorpora as prescrições do Regulamento do Ensino Primário de Santa Catarina de 1963, e da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, instituindo grande parte das disciplinas prescritas nesses documentos. Assim, no final dos anos de 1970, temos no conjunto das disciplinas-saber da Escola Reunida: Língua Nacional, Matemática, Ciências,

³⁰ Maria das Dores Senna Maria Costa, 49 anos, afrodescendente, servente de posto de saúde, moradora da Comunidade Campo D’una, foi aluna da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, Ensino Primário, entre os anos de 1969 e 1972. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 3 de agosto de 2010.

Estudos Sociais, Educação Artística, Educação Religiosa, Educação Física e Educação Moral e Cívica.

A “Educação Moral e Cívica”, tornada obrigatória pelo Decreto-lei n. 869/69, foi proposta pela legislação federal tanto como disciplina-saber como prática educativa. Dessa forma, além da existência das festas cívicas como práticas educativas no cotidiano da Escola Reunida, como se verá a seguir, a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica reflete as propostas do período em estudo. Dada a vigência do Governo Militar, os valores cívicos (amor à pátria e nacionalismo), vinculados a um projeto de construção da nacionalidade, reforçam os ideais republicanos instaurados na Primeira República, e que se mantiveram no decorrer de boa parte do século 20. Assim, o desenvolvimento de sentimentos cívico-patrióticos pela escola estava aliado a finalidades específicas: moralização do caráter e formação para o trabalho.

Por outro lado, no que se refere aos conteúdos ensinados na disciplina Ciências, segundo a professora Cicina Gonçalves (2010), a ênfase era dada à questão da higiene, também cobrada como prática educativa. As determinações do Plano de Atividades para as Escolas de 1º e 2º graus de Santa Catarina - elaborado de acordo com as determinações da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, lei nº 5.692/71 - preveem que: “O ensino de Ciências, no Ensino de 1º grau, objetivará, principalmente, inculcar na criança hábitos de higiene pessoal, levando-a à compreensão da importância da saúde” (SANTA CATARINA, 1973, p. 58). Com isso, o ensino de conteúdos higiênicos era direcionado à construção de hábitos e costumes sadios - a serem repassados também às famílias -, e objetivava inculcar comportamentos à população. A correlação entre hábitos higiênicos e boa educação caracterizava a escola como espaço de controle e disciplinamento das camadas populares.

Entre os saberes constantes na educação da Escola Maria Corrêa Saad, podemos evidenciar ainda o ensino de “Estudos Sociais”. Esta disciplina previa o estudo da ação do homem no espaço e no tempo e intentava despertar no aluno “atitudes sociais corretas, em relação ao meio social (família, escola, comunidade) e à Pátria” (SANTA CATARINA, 1963, p. 4). O ensino do espaço, pautado por noções de geografia, ocorria de forma gradativa: iniciava na escola e na família, e seguia para o estudo da comunidade e do município, até chegar ao estado e ao País.

O ensino de História, por sua vez, previa a exaltação das datas históricas e dava ênfase à biografia dos nomes ilustres do País, tidos como heróis. A principal finalidade desse modelo de educação era propor uma formação moral e cívica através da escola. Por meio dela,

disseminavam-se valores e representações ligados à construção da nacionalidade com base na ideologia então dominante, que objetivava inculcar um sentimento de patriotismo e respeito aos símbolos nacionais, assim como estabelecia deveres e comportamentos a serem seguidos pelas crianças.

Deste modo, o debate em torno da universalização do ensino básico nas décadas de 1960 e 1970, apesar de não referenciar de forma clara a população afrodescendente, almejava, por meio da escolarização, disciplinar e controlar as populações brasileiras, inculcando-lhes hábitos de trabalho, higiene, responsabilidade e obediência. As representações em torno das populações de origem africana estavam acentuadamente contaminadas pelos preconceitos e pela visão estereotipada do início do século 20 – ligada à escravidão desses grupos, supostamente inferiores e atrasados. Esta concepção, era evidenciada nas disciplinas escolares e nos livros, seja pelas imagens quanto pelos conceitos estereotipados, fato, aliás, observado na educação escolar brasileira como um todo.

Os relatos de ex-alunos da Escola Reunida revelam como estava configurada a presença de uma ação branca no cotidiano escolar. Nesse caso, apesar de uma aparente neutralidade, a transmissão de conhecimentos reforçou os valores e os hábitos legitimados pela sociedade. Todas as disciplinas revelam o primado do saber branco, cristão, eurocêntrico, nas quais as populações de origem africana figuravam como ausência ou, quando apareciam, vinham marcadas por uma estigmatização característica.

Nos depoimentos de Rodinei Costa (2010)³¹ e Antônio Luiz Nascimento (2010)³², ex-alunos da Escola Reunida, percebemos que nas aulas de Estudos Sociais, quando se falava em história do Brasil, a valorização dos grandes vultos nacionais contrastava com as imagens de subserviência e desprestígio imputadas à camada afrodescendente. Segundo os entrevistados, a marcação de uma pretensa inferioridade desses grupos também podia ser observada nos livros escolares, na seleção dos personagens ilustres do País. Desse modo, as referências a tais populações eram sempre negativas, balizadas pela imagem da escravidão, como descreve o ex-aluno Rodinei Costa (2010):

Eles até diziam que o livro era a cartilha. Eles falavam em cartilha. E tinha outro detalhe: a gente lia mais assim histórias, tinha assim história de

³¹ Rodinei Costa, 51 anos, afrodescendente, balconista de açougue, morador da Comunidade Campo D'una, foi aluno da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, Ensino Primário, entre os anos de 1967 e 1972. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 3 de agosto de 2010.

³² Antônio Luiz Nascimento, 39 anos, afrodescendente, vigilante, morador da Comunidade Aldeia, foi aluno da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, Ensino Primário, entre os anos de 1978 e 1981. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 7 de agosto de 2010.

Tiradentes, tinha Princesa Isabel, a libertação dos escravos, era só aí que a gente sabia sobre a escravidão, quando falava da Princesa Isabel. Só isso. Era o básico.

Dessa forma, era somente nos conteúdos históricos – transmitidos nas aulas de Estudos Sociais - que havia referências explícitas a essa população, principalmente quando se falava de questões relacionadas à escravidão no Brasil. Neste sentido, quando questionado sobre as aulas de História, o ex-aluno Antônio Luiz Nascimento (2010) revela que esses momentos eram vivenciados com receio pelos alunos afrodescendentes:

Os alunos negros já sentavam mais no fundo já com aquele trauma, com vergonha, a gente ficava lá no cantinho assim de mãos cruzadas, sem participar muito, sem se envolver muito, porque as brincadeiras eram direcionadas aos negros, as matérias. Tinham pessoas que na aula de história, meu Deus do céu, até desenvolvia aquele trauma: - “Ah vai tocar no assunto dos escravos!”. Naquele tempo, quando eles falavam assim sobre escravos, aí os brancos se aproveitavam para rir; era um negócio bem complicado.

Posso compreender, por este depoimento, que, nas salas de aulas da Escola Maria Corrêa Saad, predominavam saberes e valores perpassados e relações sociais dominadas por uma visão de mundo única, considerada válida e legítima, que, com ou sem propósito, concorriam para a exclusão das populações de origem africana. Cabe salientar, a respeito dos mecanismos de diferenciação da Escola Reunida, que não eram absolutos, uma vez que os afrodescendentes criavam alternativas e táticas próprias para permanecer na escola e desenvolver experiências de escolarização exitosas, como veremos no próximo capítulo.

2.2.2 Práticas de socialização prescritas e ocultas: dos ritos aos julgamentos

As práticas de socialização prescritas e ocultas na Escola Reunida Maria Corrêa Saad estão umbilicalmente relacionadas às finalidades e aos saberes instituídos no contexto escolar específico. Entre as principais formas de socialização empregadas por esta instituição, é possível citar rituais e associações escolares e práticas de ordenamento e normatização que propunham valores e ideais voltados à formação do caráter dos alunos.

Quanto aos rituais escolares, Rosa Fátima de Souza descreve (1998, p. 275): “Os exames, as festas de encerramento do ano letivo, as exposições escolares e as datas

comemorativas constituem rituais e expressões da inserção da escola no tempo histórico e social”. Pode-se conjecturar que as cerimônias extraescolares constituíssem, na escola em estudo, importantes momentos de construção de uma identidade perante a comunidade. É possível supor que outros rituais escolares coexistiam no meio escolar da Escola Maria Corrêa Saad. Neste contexto, porém, atemo-nos às festividades cívicas.

Em Garopaba as festas cívicas eram celebrações escolares de grande prestígio perante a população: havia desfiles pela região central da cidade, que contavam com a participação de todas as escolas do município. Realizados geralmente nas comemorações da Independência do Brasil, em Sete de Setembro, aconteciam nas principais ruas da cidade na presença da população e das autoridades, que se aglomeravam no entorno da praça central para assistir ao espetáculo, como podemos notar na figura 16:



FIGURA 16 - Comemoração cívica no centro da cidade, década de 1970
Fonte: <http://ferrugem.org>. Acesso em: 3 set. 2010.

No decorrer do período em estudo, o culto à pátria e aos símbolos nacionais ganhou destaque na cultura escolar das escolas do município. A simbologia representada pela bandeira, pelo hino nacional e pelos heróis que glorificavam a nação brasileira - destacados nas aulas de História -, emprestava à prática dos rituais patrióticos um grande valor aos olhos da comunidade. As festas cívicas refletiam importantes significados para a sociedade.

Segundo Rosa Fátima de Souza (1998, p. 259), “elas tornaram-se momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração e de consagração de valores – o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes.” Assim, em ocasiões como a acima descrita, para conferir valor e visibilidade social às escolas do município, solicitava-se aos alunos que utilizassem uniformes especiais, aliados a uma postura cívica apropriada à solenidade.

Apesar dos rituais externos, o enaltecimento dos valores patrióticos e o apelo aos símbolos nacionais eram enfatizados também nos contextos intraescolares. Uma vez por semana na Escola Reunida Maria Corrêa Saad eram organizadas sessões cívicas de hasteamento da bandeira e de entoação do hino nacional pelo corpo docente e discente. Dessa forma, como observa Rosa Fátima de Souza (1998, p. 274):

Por meio das comemorações cívicas, a escola ajudou a preservar uma memória coletiva construtora da identidade nacional. Esses rituais, marcados no tempo histórico, constituem uma manifestação dos mitos, uma maneira de lembrar a origem, e, assim, reforçar a coexistência do grupo e os laços de solidariedade social.

Esses rituais desenvolveram-se no decorrer de grande parte do século 20 e, de forma enfática, na década de 1970, em virtude do Regime Militar instaurado. Nessa época, o cultivo dos valores cívico-patrióticos foi reforçado nas instituições de ensino, tornando-se exigência nos saberes e nas práticas escolares. Deste modo, a formação do cidadão brasileiro, pautada nos ideais de civilização, instaurados com o advento da República, baseava-se nos valores patrióticos de disciplina, obediência, ordem e respeito.

Por outro lado, no que se refere à presença das associações escolares, é possível citar a existência do “Círculo de Pais e Mestres”, do “Caixa Escolar” e do “Pelotão da Saúde”, que figuravam no contexto da Escola Maria Corrêa Saad como instituições complementares voltadas às práticas educativas e assistenciais. Fizeram parte de uma rede de instituições auxiliares à escola, previstas na legislação estadual no Regulamento do Ensino Primário, de 1963, e no Primeiro Plano Estadual de Educação, de 1969, muito embora já estivessem presentes na educação do País desde a década de 1930, com o modelo de educação proposto pela Escola Nova. Assim, desde sua origem, no pensamento pedagógico renovador da Escola Nova, “essas atividades eram primordiais, pois cumpriam a importante função de ampliar a ação educativa da escola, aproximando-a do meio social e alongando o seu caminho de poder e de intervenção sobre a sociedade” (SOUZA, 2008, p. 80).

A análise das atas de reuniões pedagógicas e dos relatórios de inspeção da Escola Reunida revelou que as associações escolares funcionaram até 1965, reorganizadas em 1969 pelo diretor da instituição por exigência do inspetor escolar. As funções relativas às atividades complementares eram atribuídas ao corpo docente de forma individual, ficando cada associação sob a responsabilidade de um professor específico, nomeado pelo diretor escolar.

O Círculo de Pais e Mestres, geralmente a cargo do diretor da escola, tinha a finalidade de apoiar tentativas de aproximação entre escola e comunidade. Para isso, promoviam-se reuniões sobre o funcionamento escolar, direcionadas ao diálogo entre pais e professores. Por outro lado, o Caixa Escolar consistia numa instituição beneficente voltada à assistência, sobretudo financeira. As contribuições, obtidas em ocasiões festivas, tais como festas juninas, ou por doação da comunidade, eram administradas para obter fundos de auxílio financeiro às necessidades proeminentes da Escola Reunida.

Havia ainda o Pelotão da Saúde, responsável pelo estabelecimento de normas para fiscalização da higiene pessoal dos alunos. Além dos conteúdos que valorizavam os hábitos saudáveis e eugênicos, esta associação tinha objetivos essencialmente práticos: a observação das unhas, dos cabelos e dos pés era a garantia do cumprimento das medidas impostas. De tal modo, a prescrição de medidas higiênico-sanitárias acompanhava a modernização das práticas médicas vivenciada na cidade de Garopaba, em especial desde a década de 1970, como foi visto anteriormente. Os hábitos eugênicos voltados à modernização social ganharam lugar nos principais contextos de socialização da população e, concomitantemente, exerceram influência na escolarização primária.

No funcionamento da Escola Reunida, afora as práticas de socialização voltadas à limpeza e higiene pessoal, destacavam-se as tentativas de normatização impostas pela escola, as quais atuavam tanto sobre a adequação de vestimentas e cadernos, como sobre a postura dos alunos. Estas práticas tinham a finalidade de ordenar os espaços e indivíduos escolares, educando-os para o exercício da disciplina, dos bons hábitos e das virtudes morais.

Pode-se perceber uma preocupação constante no que se refere à exigência de vestimentas adequadas para os alunos. Conforme enfatiza a ex-aluna Maria das Dores Costa (2010), o uso do uniforme era diariamente cobrado pela escola: *Eles exigiam muito o uniforme; se ia sem uniforme, voltava para casa. O seu Ary (diretor) na época cobrava. Tinha que ter uniforme: a saísta azul, aquela saísta 'pregueada', e a blusinha branca. Não entrava ali sem uniforme.* A moralização, portanto, passava também pelo asseio do corpo.

Os cadernos escolares, por sua vez, também constituíam importantes dispositivos de controle e imposição de normas de civilização: eles delineavam uma preocupação tanto com o conteúdo, na cobrança das lições e tarefas solicitadas pelos professores, como com a forma, no cuidado e zelo com suas folhas. Assim, além dos hábitos impostos por uma cultura escrita civilizada, os cadernos escolares deveriam estar sempre impecáveis, sem rasuras e limpos. Como ressalta o ex-aluno afrodescendente Antônio Luiz Nascimento (2010), o cuidado com os cadernos era uma das exigências de uma postura exemplar: *Eu era um aluno exemplar, que todos os professores elogiavam, até a quarta série, na minha sala, eu era o melhor aluno. Os professores elogiavam, eu era caprichoso com os meus cadernos.* Rosa Fátima sintetiza as principais especificações dessa cultura escolar específica do século 20:

As gerações que estudaram até os anos 70 do século XX devem se lembrar do quanto representava o zelo com os cadernos, o encapar, evitar “orelhas nas bordas”, o não arrancar folhas, o passar a limpo, a correção e o visto dos professores, as frases exortativas, a sequência ordenada da matéria, os inumeráveis exercícios, as ilustrações coloridas com lápis de cor (SOUZA, 2008, p. 58).

Outro dispositivo utilizado para a formação do caráter dos escolares, no cotidiano da Escola Maria Corrêa Saad, foi o exercício das orações diárias. Com o objetivo introduzir um hábito cristão na escolarização primária, praticava-se o costume de rezar sempre no início das aulas. Assim, concomitantemente aos conteúdos das aulas de Religião, essa atitude representava uma proposta moralizante: os alunos deveriam aprender os modelos de educação e conduta moral a serem seguidos.

Também podemos salientar a existência dos castigos físicos impostos pelos professores. Para o bom andamento do ensino, o silêncio e a atenção às aulas eram exigências básicas. A disciplina constituía por si mesma um instrumento de formação moral. Àqueles que não cumpriam as regras determinadas pela escola, aplicavam-se procedimentos disciplinares que consistiam em castigos físicos, como podemos notar no relato do ex-aluno Rodinei Costa (2010)³³:

Os alunos respeitavam os professores como se fossem os pais em casa. Tinha castigo. Os castigos eram bem cruéis (risos). Eu nunca fui castigado. Se os professores pedissem silêncio, todo mundo ficava em silêncio. Eles tinham

³³ Rodinei Costa, 51 anos, afrodescendente, balconista de açougue, morador da Comunidade Campo D'una, foi aluno da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, Ensino Primário, entre os anos de 1967 e 1972. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 3 de agosto de 2010.

uma régua desse tamanho e davam na palma da mão da gente. Botavam a gente no milho, no areião, bem perto assim do quadro, sabe. Eles colocavam o cara lá de joelhos no canto; muitos colegas meus foram castigados.

Naquela época, o respeito aos professores era prática fundamental ao funcionamento interno da escola. A autoridade investida na figura do professor denotava importância perante toda a comunidade escolar. A eles os alunos deviam consideração e deferência. Por ser uma autoridade significativa no cenário educacional, suas práticas de conduta refletiam os modelos de comportamento legitimados pela instituição escolar, a serem seguidos pelos estudantes.

Deste modo, ao observar as práticas adotadas pelo corpo docente, percebo que o quanto eram arbitrárias, fazendo distinções entre os estudantes. As sutilezas dos mecanismos de hierarquização, impostos pela escola, revelam a presença de um olhar que produzia diferenças e desigualdades. É possível notar, nos depoimentos dos ex-alunos entrevistados, Antônio Nascimento e Maria Celecina Pereira de Oliveira³⁴, como uma pretensa *ação branca* atuava sobre grande parte dos alunos afrodescendentes:

Da parte dos professores, tinha diferença no tratamento dos alunos negros. Davam mais preferência aos alunos brancos, assim no tratamento, as crianças sentem que são deixadas de lado. Na participação, os negros eram sempre os últimos (NASCIMENTO, 2010).

A madrinha Isaura (professora) eu acho que ela era bem legal [...] porque eu era afilhada sabe, ela me tratava de uma forma melhor. E tinham algumas professoras que eu sentia, eu sentia que aquelas professoras tinham um olhar diferente para os negros (OLIVEIRA, 2010).

É importante ressaltar que, nesse contexto, a *ação branca* do corpo docente não era absoluta, havendo sempre os chamados mediadores, como o descrito acima pela aluna. Neste caso, o fato de a estudante pertencer ao círculo de convivência de uma das professoras permitiu-lhe receber um tratamento melhor. Do mesmo modo, o “olhar diferente” dos professores não ocorreu de forma enfática sobre todos os alunos de origem africana. Nos depoimentos, ficou claro que aos alunos provenientes de famílias afrodescendentes com uma melhor posição social cabia um tratamento diferenciado dos demais. Assim, ao filho do comerciante e à filha da professora da escola, posições de destaque naquela configuração social, o tratamento era mais acolhedor do que aos demais alunos afrodescendentes, oriundos

³⁴ Maria Celecina Pereira de Oliveira, 53 anos, afrodescendente, atendente de saúde, moradora da Comunidade Aldeia, foi aluna da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, Ensino Primário, entre os anos de 1966 e 1969. Entrevista concedida a Francine Adelino Carvalho em 16 de junho de 2010.

de estratos sociais mais baixos, como os filhos de agricultores, por exemplo. Nota-se, assim, que, a atuação do corpo docente da Escola Maria Corrêa Saad refletia, de um modo geral, a caracterização de uma efetiva ação branca na escolarização das populações de origem africana.

Esta constatação me permite recorrer às noções de Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin (2007), apresentadas em “As categorias do juízo professoral”, com o intuito de compreender os meandros dos processos de diferenciação operantes nessa conjuntura. Ao reportar-se à questão da transformação de desigualdades sociais em escolares, esses autores destacam a existência de um permanente *juízo professoral*, que atuaria na conformação de apreciações diferenciadas dos professores sobre os alunos, tendo como referência critérios meramente sociais.

Nessa obra, Bourdieu (2007) problematiza como as trajetórias escolares dos sujeitos pertencentes às camadas populares - entendam-se, em nosso caso, alunos afrodescendentes - são marcadas de forma decisiva pelo julgamento dos professores. Segundo ele, os critérios pelos quais as professoras avaliam os alunos têm como suporte a valorização da cultura dita “universal” exigida pela escola. Assim, para os alunos que não possuem o *hexis corporal* - maneiras e condutas dos indivíduos -, o estilo de linguagem e a aparência física das classes dominantes seriam automaticamente menos valorizados nesse processo.

Desse modo, meu estudo permite supor que a origem social dos alunos influenciou sobremaneira as apreciações produzidas pelos professores, conformando, assim, um tratamento voltado à camada afrodescendente sutilmente hierarquizado. É possível inferir que, ao produzir um julgamento negativo sobre a *hexis* dos alunos, os professores da Escola Reunida atuassem guiados por critérios não somente escolares, mas também sociais. A presença do “olhar diferente” dessas professoras, portanto, narrado, porque percebido, pelos ex-alunos de origem africana, reflete principalmente a avaliação de sua origem social.

As informações obtidas com a professora aposentada Cicina Gonçalves (2010) deixaram claro que os mecanismos de classificação utilizados pelos professores não eram reconhecidos e percebidos como tais, nem o eram de forma consciente, pelo corpo docente da Escola Maria Corrêa Saad. Simplesmente reproduziam disposições consagradas (pelo sistema de ensino vigente) e incorporadas em suas práticas, que se desenvolviam sob o manto de uma aparente neutralidade. Segundo Bourdieu (2007), a lógica escolar, ao transformar classificações sociais em escolares, converte os docentes em “mistificadores mistificados”, que produzem um julgamento social acreditando fazer uma avaliação escolar.

Apesar de o contexto em questão consolidar um espaço escolar sutilmente hierarquizado, devemos ressaltar que não há relação automática de causalidade entre apreciação professoral e fracasso escolar, visto que os alunos afrodescendentes criaram alternativas para suplantar os mecanismos da ordem social vigente e alcançar o êxito escolar. Igualmente, os dados analisados permitem afirmar que a camada afrodescendente se deu conta da tentativa da *ação branca* de consolidar um lugar social específico para ela, como se verá no próximo capítulo. Se de parte do professorado as estratégias poderiam ser acobertadas por uma hipotética inconsciência, as táticas de enfrentamento e as ações de resistência empregadas pelos alunos de origem africana na escolarização primária eram conscientes, estudadas; o que lhes permitiu constituir experiências e, em certa medida, obter sucesso.

3 ESCOLARIZAÇÃO DOS AFRODESCENDENTES NA ESCOLA REUNIDA MARIA CORRÊA SAAD: AÇÃO NEGRA NO ENSINO PRIMÁRIO RURAL

Para desvendar e compreender a presença e a atuação dos alunos afrodescendentes provenientes da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia de Garopaba e de seu entorno, entre os anos de 1960 e 1980, tomo como referência as memórias de escola dos próprios ex-alunos sobre suas experiências escolares. A partir das noções listadas pela pesquisadora Maria Cecília Cortez de Souza, em seu livro “Escola e Memória” (2000), é possível conhecer e analisar criticamente os meandros das memórias de escolarização e das táticas adotadas pelos indivíduos afrodescendentes para permanecer na escola.

A memória surge como possibilidade de abstração de um momento peculiar na vida dos ex-alunos, ao mesmo tempo em que se revela recurso importante para trazer à visibilidade as populações de origem africana. Além das referências teóricas relacionadas à memória, ao recontar as histórias de escolarização, utilizo, ainda, como uma importante ferramenta, a noção de ação negra elaborada por Surya de Barros (2005), com base em Michel de Certeau (2007), que analisa as “táticas”, “astúcias” engendradas pelos alunos afrodescendentes para efetivar seus processos de escolarização.

3.1 ENTRE CORES E RESISTÊNCIAS: DOS QUILOMBOLAS AOS NÃO-QUILOMBOLAS

Ao dar voz às populações de origem africana em suas sagas de escolarização, é importante analisar como estava configurada a escola para essa camada: Quem e quais eram os atores escolares envolvidos nessa configuração? Que papéis representavam os grupos afrodescendentes nesse contexto? Como eles se relacionavam com os demais escolares? Enfim, o que significava ser um aluno de origem africana nesse espaço formal específico de escolarização?

Como foi mostrado, a história de escolarização das populações de origem africana em estudo tem início na segunda metade do século 20, quando, no bairro Campo D’una, se tomaram iniciativas locais para a criação de uma instituição voltada à educação das crianças em idade escolar da região. Fundada inicialmente em casa de particulares, a partir do início da década de 1960 a Escola Reunida Maria Corrêa Saad passaria a ocupar um lugar específico na

comunidade e na educação das pessoas que ali viviam. Ao mesmo tempo, algumas famílias de origem africana adotaram práticas cotidianas de resistências à desigualdade operante, principalmente nos espaços de lazer. Apesar de todas as dificuldades financeiras enfrentadas por essa população e, ainda, pelas engendradas pelas hierarquias sociais de então, as crianças afrodescendentes inseriram-se num contexto formal de escolarização e efetivaram suas experiências escolares.

Nesse período, grande parte da população afrodescendente da localidade era proveniente da Comunidade Aldeia. Os troncos familiares desse grupo trabalhavam de forma expressiva na agricultura, em pequenas propriedades rurais. Sendo as famílias bastante numerosas, os filhos, ao lado dos pais, constituíam a base da mão-de-obra utilizada na lavoura e nos demais trabalhos. Baseando-se nos relatos dos ex-alunos, pode-se supor que as dificuldades financeiras dos membros da Comunidade Aldeia eram os principais empecilhos enfrentados pelos alunos para prosseguir os estudos.

No depoimento da ex-aluna afrodescendente Maria Celecina Pereira de Oliveira (2010), foi possível perceber que muitos alunos abandonavam a escola logo nos primeiros anos para se dedicarem ao trabalho, como foi o caso dos seus irmãos. Segundo a entrevistada, os mais esforçados conseguiam permanecer por mais tempo na escolarização primária.

Além dos filhos das famílias afrodescendentes provenientes da Comunidade Aldeia, outros grupos de origem africana residiam no bairro Campo D'una e estudavam na Escola Reunida. Trata-se, como já explicamos, da presença de duas famílias afrodescendentes que, não sendo oriundas de Garopaba, haviam migrado de outras regiões e se haviam estabelecido na localidade. Com uma melhor posição nessa configuração social, esses indivíduos “mulatos” tinham um maior *status* perante os demais, o que lhes permitia circular mais livremente no espaço escolar e burlar a *ação branca* que o caracterizava. Identificadas na presente pesquisa como “a família do comerciante” e “a família da professora”, procuro compreender o lugar social que ocupavam nos processos de escolarização primária voltados a esta camada específica.

Tendo em vista os diferentes atores envolvidos nessa configuração social, parece-me necessário antes estudar as relações entre os indivíduos afrodescendentes, provenientes da Aldeia e do entorno, os “mulatos” com uma melhor posição social), e os demais agentes escolares, especialmente os alunos brancos, para se ter ideia do lugar que se reservava à camada afrodescendente e de que forma se firmou sua presença nesse cenário. Cabe salientar

aqui, que essas relações representam uma recordação expressiva, sobretudo, nos depoimentos colhidos com os alunos da Comunidade Aldeia.

As relações instituídas nos ambientes sociais entre os membros afrodescendentes e lusodescendentes da Comunidade Campo D'una foram marcadas pela estigmatização das pessoas de origem africana, demonstrada, como já se viu, sobretudo, no seu afastamento dos indivíduos que se autopercebiam como brancos. No que se refere à escolarização, as hierarquias sociais que previam o não-contato entre os indivíduos eram aplicadas de forma ostensiva nos espaços escolares. Aos afrodescendentes (da Comunidade Aldeia) reservava-se uma posição social marcada pelo signo da inferioridade.

A respeito das relações entre indivíduos brancos e afrodescendentes, moradores da Aldeia no ambiente escolar, o que emerge das recordações dos ex-alunos, são experiências de escolarização primária marcadas por uma convivência difícil entre os dois grupos. A respeito desse convívio, as entrevistas demonstram, a partir de falas, olhares, gestos, silêncios, mágoas, um universo de relações permeado de conflitos e tensões. A ex-aluna Maria Celecina de Oliveira (2010) relata que na escola a separação entre as comunidades persistia e de forma acentuada: *No meu tempo tinha muita separação, mesmo na escola. Bastante, bastante! Tinha vez que a gente ia brincar, e ficávamos separados dos brancos. Não sei se é história da mamãe em casa: - Vocês não brinquem com negros! Por que tinha isso.*

A marcação das hierarquias sociais no ambiente escolar fazia parte do contexto mais amplo de relações que permearam a trajetória das populações de origem africana dessa comunidade em particular e, de forma geral, na sociedade catarinense. Os pressupostos utilizados para dizer quem era inferior ou superior no contexto escolar se pautavam em um imaginário social que historicamente relegou aos indivíduos afrodescendentes o mais baixo degrau dessa hierarquia. Do mesmo modo, como havia na sociedade local um grupo de estabelecidos e de *outsiders*, como foi descrito anteriormente, a escola era um espaço no qual se reafirmava e consolidava a noção de inferioridade e superioridade dos indivíduos.

Podemos observar, assim, que os lugares destinados aos indivíduos brancos e afrodescendentes dentro do espaço da sala de aula refletiam as posições de poder de cada grupo no contexto social maior, conforme o depoimento da ex-aluna afrodescendente Elza Maria Pereira (2010):

[...] eu lembro que (na sala de aula) eu sentava mais nos fundos, sentava mais nos fundos porque já tinham aqueles “metidinhos” que chegavam e eles (alunos brancos) já sabiam o lugar deles, sentavam lá na frente. Os brancos ficavam jogando “petequinha” pra ficar atentando os negros. Então a gente

sentava mais no meio ou bem lá no fundo pra evitar confusão. Porque tinha já a turminha que sentava na frente para ficar incomodando. Sempre tinha divisão.

Neste caso, o pertencimento constituía um componente decisivo para a determinação do lugar social de cada indivíduo na escolarização primária. Além do espaço de aprendizagem, a exclusão dos moradores da Aldeia na escola era praticada sob diversas formas e em diferentes contextos. Segundo os entrevistados, eram comuns chacotas, piadas, e até aversão a um contato mais próximo, atitudes efetuadas pelos alunos brancos. Os estereótipos criados sobre as populações de origem africana, a partir de características fenotípicas, eram empregados para desqualificá-los, principalmente nos momentos de conflito aberto. Essas tensões, porém, não ocorriam passivamente por parte dos alunos de origem africana, que as enfrentavam de forma significativa a partir de ações de resistência, que podem ser observadas no relato da ex-aluna Elza Maria Pereira (2010):

E a gente se brigava muito no colégio por causa desse negócio de racismo, porque eles (os brancos) chamavam a gente de negro. Então a mãe comigo se incomodou um monte no colégio. Porque eu não aceitava, eu não aceitava o que eles (os brancos) faziam. Tu vê que o meu irmão, o Vilson, ele também acho que ele não chegou a ir até a quarta. Ele ia (para a escola) e voltava chorando porque eles judiavam com ele. Os professores não faziam nada. Aí no outro dia eu saía, e ia lá bater em que judiou com ele (risos). Eu era a irmã mais velha, e aquilo me ofendia. [...] Aí a gente que era mais forte reagia.

Era notável a separação entre os grupos de alunos nos contextos intraescolares, desde os trabalhos em grupo, brincadeiras no pátio, e até nas atividades cívicas. Os meandros dessas relações são explicitados pela ex-aluna Maria Celecina de Oliveira (2010):

Negros e brancos fazer trabalho juntos era difícil. Era difícil. Só quem tinha uma amizade muito grande, como eu tinha [...]. Mas, quem não tinha amizade, a separação era muito grande! Então, geralmente, os negros faziam trabalhos com os negros. E no pátio era a mesma coisa! Quando cantavam o hino nacional e hasteavam a bandeira, eles ficavam todos juntinhos (os negros) ali no pátio, mas não ficavam junto com os brancos não! Até nisso tinha separação! [...] Geralmente, os alunos negros ficavam junto com os negros e os brancos com os brancos. Era bem separado mesmo. No meu tempo era bem separado.

Em casos específicos, havia algumas exceções: por exemplo, quando os alunos brancos eram vizinhos dos provenientes da Comunidade Aldeia. Nesse caso, eventualmente,

poderiam se estabelecer relações de amizade. Essa divisão é manifestada também na fala de Elza Maria Pereira (2010):

Na nossa escola a gente tinha uns amigos brancos, mas eram contados a dedo os que brincavam e andavam com a gente. Tinha rejeição, quando brincavam de ré (esconde-esconde) não brincavam junto; se os guris iam brincar de bola sempre acabavam brigando, porque eles (os brancos) sempre ofendiam. Não era aquela coisa normal, era sempre com uma cobrança. Nós brincávamos lá no nosso canto e eles (os brancos) lá com a turminha deles. Havia separação... só quem a gente considerava era um, dois ou três amigos (brancos) que moravam aqui nessa região, então já eram vizinhos e a gente ficava junto com eles. Mas, com a turminha lá (de brancos) era bem separado. Nós não chegávamos perto deles, já pra evitar fazer confusão. Já sabíamos que ia dar confusão, então a gente já evitava.

Assim, os mesmos conceitos de estabelecidos e *outsiders* – tratados anteriormente – eram aplicados no ambiente escolar, os quais, pelo critério de cor, distinguiam os indivíduos brancos (professores e alunos) e afrodescendentes (alunos) também nas vivências escolares. Os mecanismos de enfrentamento à opressão desenvolvidos pelos alunos afrodescendentes, porém, eram uma constante nessa configuração. Fator notável em todos os depoimentos.

A ex-aluna Maria Celecina descreve que a interação conflituosa entre afrodescendentes e brancos no contexto escolar às vezes ocorria de forma aberta, como nos momentos de brigas entre alunos. Na maioria dos casos, porém, era vivenciada de forma sutil, por meio dos olhares desconfiados, do isolamento dos afrodescendentes entre si e afastados do contato com o grupo branco. Do mesmo modo, Maria Celecina Pereira de Oliveira (2010) enfatiza ainda sua atitude perante a separação do grupo branco: *Porque assim, da minha parte quando eu achava que aquela turma não era legal para mim, eu nem me misturava, eu ficava na minha.*

No interior dessa configuração, a conduta dos alunos afrodescendentes revela reações contrárias à ordem estabelecida. As experiências escolares refletem uma posição de não-passividade: se por um lado eram marcadas por exclusão e invisibilidade, por outro lado sobressaíam, em determinados momentos, atitudes de resistência face aos tabus impostos naquela sociedade. Como reforça a ex-estudante, havia oposição por parte dos alunos afrodescendentes às estratégias de inferiorização apresentadas pelo grupo branco:

Existia preconceito na escola. Quando os brancos brigavam com os negros na escola, eles chamavam: ‘- Oh, seu macaco! Vai chupar a cana!’ A escola não fazia nada (ênfase)! Mesmo se a gente reclamasse. O professor parece que nem escutava a gente... Os alunos negros não se calavam. Tinham

muitos que eram revoltados, brigavam, reclamavam. Tinha negro que saía na “porrada” mesmo! Eles não ficavam quietos não! O meu irmão era de briga, ele não trazia desaforo pra casa. Falou em negro para ele, a briga começava. Mas, a escola não estava nem aí, não estava nem aí. (OLIVEIRA, 2010)

A rejeição vivenciada na escola pelos alunos da Comunidade Aldeia parece ser fruto das relações entre as comunidades. Conforme a ex-aluna o contato com os alunos afrodescendentes não era permitido pelos pais dos alunos brancos: *Na escola, meu Deus! Não sei se eram as mães que ensinavam em casa, se tinha um branco que sentava no lado de um negro: - Sai daí, sai daí se não vai pegar negro (vai pegar a cor)! (OLIVEIRA, 2010).*

A mesma discriminação pode ser observada no relato a seguir, que demonstra como estas categorias eram forjadas desde a infância nessa sociedade: *Tu vê só essa história: O meu irmão ia vender peixe, trocar por farinha na Ressacada (bairro vizinho), as mães (brancas) diziam: ‘ - Lá vai um negro!’ , colocando medo nos filhos. Bem assim! Então tinha separação, tinha muita! (OLIVEIRA, 2010).*

Vê-se, portanto, que um dos mecanismos utilizados pelos indivíduos brancos para a manutenção do poder era a conservação das categorias de superioridade nos ensinamentos passados às crianças. Pode-se presumir, a partir disso, que o fato de essas relações acontecerem de modo constante naquela sociedade, e se espalharem com intensidade na escola, está diretamente vinculado à manutenção da desigualdade no decorrer das gerações, como explicita o ex-aluno Antônio Nascimento (2010): *Então, os pais já passavam para os filhos, porque as crianças faziam o que viam dentro de casa.*

Norbert Elias & John Scotson (2000) corroboram com esta afirmação em seu estudo sobre as relações entre estabelecidos e *outsiders* no povoado alemão Winston Parva. Lá como cá, as crianças “estabelecidas” incorporavam dos pais a rejeição sumária aos indivíduos *outsider*. Eram, aliás, mais espontâneas e implacáveis do que eles e utilizavam-se de crenças perpassadas pelos pais como uma arma contra as crianças *outsiders* na escola. Portanto, os autores propõem que, o fato de as crianças estabelecidas aprenderem desde a primeira infância as atitudes e crenças discriminatórias transmitidas pelos pais leva, no decorrer das gerações, à incorporação e o aprofundamento do sentimento de rejeição contra os membros *outsiders* e aumenta a intensidade e o efeito que essas crenças terão nas relações entre os grupos. Desse modo, podemos pensar porque as categorias de inferioridade e superioridade, utilizadas para demarcar posições de poder na região em estudo, tiveram igual ou maior intensidade na escolarização das crianças.

Os alunos afrodescendentes provenientes de famílias com uma posição social superior, os já citados “mulatos”, os quais não eram oriundos da Comunidade Aldeia, figuravam como mediadores naquela configuração. Com uma melhor posição na escala social, esses indivíduos de origem africana possuíam, assim, um *status* maior que os demais afrodescendentes, moradores da Aldeia. O ex-aluno Rodinei Costa – afrodescendente, filho do comerciante local - exemplifica essa questão, ao descrever que essas relações conflituosas não foram por ele percebidas em sua experiência de escolarização e demonstra como a presença de um marcador social específico pode ter influenciado sua mobilidade dentro dessa conjuntura:

Olha as relações entre negros e brancos, pelo menos na minha sala, eram boas, não tinha briga, não tinha disputa, não tinha racismo assim de ficar chamando a pessoa, excluindo, não tinha isso; as participações eram iguais. Comigo isso (o preconceito) não aconteceu. Não, na minha sala de aula não tinha esse negócio, na minha sala, agora nas outras não sei. Todos eram amigos, nós brincávamos todos juntos, nós jogávamos bola todos juntos, ninguém xingava ninguém... só quando discutia as vezes, briga de moleque, aí chamava, se o outro era preto, chamava de “macaco”. Era mais fácil de chamar. (COSTA, R., 2010).

A ex-aluna Maria das Dores Costa – afrodescendente, filha de professora – relata situação semelhante; porém, apesar de afirmar que em sua experiência escolar a exclusão não foi um aspecto marcante, concorda com a existência dessas hierarquias nos espaços escolares e na vida dos demais alunos afrodescendentes:

Olha, naquela época, existia aquela rejeição, mas eu não sentia. Eu sentia algumas vezes assim que a gente saía, aí a gente ia passando na estrada, eles gritavam, chamavam... Mas, na escola eu até tinha uma amiga que eu gostava muito, que era a Tânia do seu Olívio, ela era muito minha amiga, era branca, era muito minha amiga e amiga da Eliete (afrodescendente), filha da dona Adelaide, era muito querida aquela guria. Então, para mim eu não sentia muita dificuldade nisso aí, mas existia separação... com os outros alunos, com certeza. Eu não sei se é porque eu era filha da professora. Mas, eu também nunca fui assim de ter aquelas amizades, amizades, não, eu era mais na minha. [...] eu sempre fui enturmada assim com essas pessoas assim, tanto negro quanto branco. Então eu não senti tanto. (COSTA, M., 2010).

De tal modo, assim como as relações de poder socialmente instituídas desenvolveram-se de forma enfática na escola, para esses alunos, situados em uma posição social intermediária e pertencentes a uma outra comunidade (ou grupo) de afrodescendentes, “os mulatos”, a estigmatização não se deu de forma acentuada e, portanto, não exerceu influência em suas etapas escolares.

Afinal, podemos ressaltar que essas representações sociais não foram absolutas, tanto pelos alunos afrodescendentes moradores da Comunidade Campo D'una, por estarem dispostos em uma posição intermediária nessa conjuntura, como pelos moradores Comunidade Aldeia, já que estes buscaram alternativas para suplantar as hierarquias instituídas e alcançar suas expectativas escolares. A partir do contexto de hierarquização escolar apresentado, o desdobramento de minha pesquisa ajudará a compreender como se processaram as experiências escolares, quais os mecanismos de enfrentamento apontados pelos indivíduos de origem africana, que sentidos essas vivências imprimiram em suas memórias escolares, enfim, como estes se tornaram agentes de sua própria escolarização.

3.2 MEMÓRIAS DE ESCOLA: VOZES AFRODESCENDENTES

Partindo das proposições de Maria Cecília Cortez de Souza (2000), em seu texto “Memórias de Escola”, pretendo colocar em cena os alunos afrodescendentes não somente como atores sociais, mas, sobretudo, como agentes escolares capazes de ação histórica. Parafraseando a autora, considero que os indivíduos não se formam na escola apenas a partir dos papéis a eles propostos pelo funcionamento regrado das instituições, mas constituem-se na sua capacidade de dominar suas experiências escolares. Assim, tomá-los como agentes históricos “significa compreender que sua ação por vezes pode ter sido limitada às alternativas oferecidas pelas condições institucionais e históricas, mas envolveu, principalmente, escolhas e aprendizados, sentidos que podem ter divergido daqueles emanados dos centros de poder institucional” (SOUZA, 2000, p. 53).

A partir disso, considero de suma importância para a compreensão dos meandros do processo de escolarização vividos por esses indivíduos o conceito de *ação negra*, elaborado por Surya Aaranovich de Barros (2005), que explora as *táticas* desenvolvidas pelas populações de origem africana para a concretização de suas experiências escolares. Nesta perspectiva, sobretudo a partir da proeminência do que me aventuro a chamar de “sucesso” ou “fracasso”, observo que táticas de resistências foram desenvolvidas, que expectativas e dificuldades foram alimentadas ou encontradas para prosseguir na escolarização. O objetivo foi lançar luz sobre seu mundo subjetivo, sobre as recordações de infância, os sentimentos partilhados, as relações com “os outros”, as expectativas com a escola, as frustrações, os

desafios superados e aqueles não superados, enfim, as persistências e desistências. Interessante, sobretudo, descobrir vestígios, mesmo que mínimos, dos processos pessoais de enfrentamento engendrados para burlar uma ordem escolarmente configurada e instituir sua presença nesse cenário.

A partir do referencial teórico proposto e das fontes orais pesquisadas, foi possível identificar parte das experiências escolares dos alunos afrodescendentes da região em estudo. Ao buscar os sentidos por eles atribuídos à educação, objetivo localizar as semelhanças e as diferenças nas experiências de escolarização de diferentes famílias de origem africana, no período de tempo relatado nas entrevistas. Privilegio o recontar das memórias escolares primárias, entremeadas pelas lembranças de infância dos indivíduos, identificados a partir de seu próprio nome, mas que trazem, no conjunto dos relatos, as experiências vivenciadas também por outros indivíduos – irmãos, parentes e amigos.

Os primeiros três ex-alunos afrodescendentes entrevistados, um homem e duas mulheres, são provenientes da Comunidade Aldeia, todos pertencentes ao tronco de parentes legítimos - que possuem laços consaguíneos com a matriarca “Vó Ciloca”; neste caso, com o intuito de abranger a diversidade presente, os ex-alunos foram selecionados por pertencerem a três diferentes famílias do grupo Aldeia, com laços de parentesco entre si. Os demais entrevistados, um homem e uma mulher, são afrodescendentes, moradores do Bairro Campo D’una, “mulatos”, escolhidos por serem oriundos de famílias com uma melhor posição naquela configuração social, o que demonstra as possibilidades de ascensão das populações de origem africana na zona rural catarinense na segunda metade do século XX.

3.2.1 Maria Celicina Pereira de Oliveira: “Ah... o meu sonho era tão grande!”

A primeira personagem no recontar das “memórias de escola” é Maria Celicina Pereira de Oliveira, conhecida como “Maria Ciloca”. Nascida em 1957, morou por toda a vida na Comunidade Aldeia, e, por sua filiação à matriarca “Vó Ciloca”, é uma figura representativa desse cenário. Caçula de oito irmãos, Maria Celicina é a única filha mulher do casal de lavradores Celicina de Jesus Pereira, a “Vó Ciloca”, e Agapito Manoel Pereira.

Profissionalmente, é na atualidade atendente no posto de saúde do Bairro Campo D’una, profissão que exerce há mais de 20 anos. Foi aluna do Ensino Primário da Escola

Reunida Maria Corrêa Saad entre os anos de 1966 e 1969, perfazendo os quatro primeiros anos primários nesse local.

Com um sorriso acolhedor, a entrevistada me recebeu em sua residência, localizada na região central da Comunidade Aldeia. A partir de suas reminiscências, lembrou os momentos vividos na infância e as experiências dos seus primeiros anos na escola. Por meio de suas experiências, adentrei na vida das populações de origem africana na segunda metade do século 20 e nas ações negras por elas engendradas, seja como mecanismos de sobrevivência, seja como expectativas de ascensão social.

Ao reportar-se à infância, a ex-aluna destaca que foi um tempo de muitas dificuldades:

A vida naquela época era difícil. A minha infância foi de muito trabalho. Eu não tive brincadeira, bonecas, essas coisas assim. Trabalhei muito na roça com o meu pai, para ajudar o pai e a mãe. De dia ia para roça trabalhar e a noite ia para a lagoa com os meus irmãos pescar. Não tive tempo para brincar, a minha infância foi só trabalho. Para todo mundo era difícil (OLIVEIRA, 2010).

Voltando-se às memórias de escola, a entrevistada explora os sentidos da escolarização e demonstra como esse processo foi importante em sua vida. Tinha aproximadamente nove anos quando começou a frequentar as salas de aula da Escola Reunida Maria Corrêa Saad. Lá estudou até completar a quarta série primária. Seu percurso escolar foi marcado por persistências e dificuldades; apesar disso terminou o ensino primário sem reprovações, como se verá.

Questionada sobre a importância da escolarização, a moradora da Comunidade Aldeia revela que naquela época não havia grandes expectativas por parte de algumas famílias com a escolarização em etapas posteriores, cabendo à escola a tarefa de “ensinar a ler, escrever e fazer contas”. A preocupação central de parte das famílias era com o trabalho na lavoura e na pesca, que consumia grande parte do tempo disponível dos alunos para estudar. Segundo ela, esse foi o principal motivo da desistência, já nas primeiras séries primárias, de quase todos os seus irmãos. Além dela, somente um deles conseguiu transpor essa etapa:

Os meus irmãos frequentaram a escola. Os dois mais moços foram até a 3ª série. Porque, iam pescar a noite, quando chegava de manhã na hora de ir para o colégio, não tinha como ir, estavam “cansadinhos”, eram novinhos. Então desistiram pra trabalhar. E foram todos. O Maneca, o marido da comadre Catarina, foi o que estudou mais, e o restante não. [...] Naquela época a escola não tinha muita importância. Os meus pais não se preocupavam com a gente na escola, somente com o trabalho da roça. Tanto

que mandavam a gente ir dormir cedo para trabalhar no outro dia. Não tinha emprego, era só roça, só roça (OLIVEIRA, 2010).

Questionada sobre as dificuldades de aprendizagem, ela explica como ocorriam os meandros das etapas escolares para a maioria dos alunos; também demonstra como a presença de artifícios, utilizados por algumas famílias, influenciava efetivamente esse processo, incidindo sobre os critérios de aprovação e reprovação dos professores:

Naquela época os alunos tinham dificuldades. Tinham bastante. A maioria não conseguia acompanhar o que o professor passava. Eu tinha mais dificuldade em matemática, nas outras matérias eu era “boazinha” (risos). Os meus colegas achavam a escola muito difícil. [...] As mães de alguns alunos iam lá na escola e falavam com os professores, explicavam que eles não acompanhavam porque trabalhavam na roça, porque pescavam. Aí professoras passavam eles de ano (risos); mesmo sem aprender nada, os alunos passavam (risos). Eram poucos os que reprovavam (OLIVEIRA, 2010).

Em seu relato, lembrou ainda como a autoridade dos professores era significativa nessa conjuntura, ao relatar os castigos aplicados aos alunos desobedientes. Os castigos consistiam em ficar joelhos no chão, fazer tarefa, ficar sem recreio e, em alguns casos, em “uns ‘tapinhas’ de leve”. A imposição das regras passava, portanto, pelo uso corrente dos castigos físicos, que, neste caso, atuavam como instrumentos de moralização dos indivíduos e manutenção das hierarquias sociais.

Com relação ao asseio pessoal, Maria Celecina demonstra que havia preocupação, principalmente por parte das mães dos alunos. Antes de ir para a escola sua mãe fiscalizava sua higiene pessoal e lhe cobrava o banho diário. Desse modo, a moralização com o asseio do corpo, fazia parte da educação dos alunos, seja na família, seja na escola, os dois espaços de formação dos futuros cidadãos.

Sobre as relações com os professores e os demais escolares, a entrevistada enfatizou que era constante, de parte da instituição escolar e dos alunos brancos, a presença de dispositivos de exclusão dos alunos afrodescendentes: *Naquele tempo era difícil, mas era pior para os negros. Nossa! Era muito, muito pior!* Porém, demonstra também que estes não ocorriam sem a presença de reações contrárias por parte dos alunos de origem africana a essa ordem supostamente “estabelecida”: *Uma vez um colega meu negro brigou lá na escola com um aluno branco; e como eu era a mais velha da turma, daí eu fui lá e falei com a professora. Então, ela me respondeu assim: - Pois agora! É negro, tem que separar mesmo! Aí cheguei em casa e reclamei para o pai [...]* (OLIVEIRA, 2010).

Apesar de os fatos narrados refletirem as dificuldades dos alunos afrodescendentes para permanecer e consolidar a escolarização primária, é possível perceber que para Maria Celecina o aspecto mais marcante da experiência escolar foi o imenso desejo de estudar. As expectativas construídas nesse processo e, principalmente, as táticas foram meios aos quais recorreu para efetivar seu desejo. Posso crer que os sentidos atribuídos à escola primária eram para a ex-aluna uma forma de ultrapassar sua condição nessa configuração social. O objetivo buscado por ela era, sobretudo, alcançar o sucesso profissional por meio da escolarização:

Ah... o meu sonho era tão grande! (risos). Eu queria fazer medicina, eu queria ser médica. É o sonho da minha filha. Tomara que eu realize o sonho da minha filha. Eu sempre disse assim (para os meus filhos): - Eu sempre quis estudar e não tive oportunidade, e vocês tem! Tem ônibus que passa na porta e naquele tempo não tinha. A minha pasta era uma bolsinha do mercado, uma sacolinha (risos). Então, meu sonho era medicina, era ser médica! (OLIVEIRA, 2010).

Os movimentos desenvolvidos pelos alunos afrodescendentes, especialmente no caso da ex-estudante entrevistada, demonstram que buscavam inserir-se no mundo letrado. A escolarização e a profissionalização figuravam naquele contexto como uma das principais possibilidades de ascensão na hierarquia social por esses alunos. A partir do relato de Maria Celecina, ficou claro que para alguns alunos havia um grande desejo de ampliar a escolarização em etapas posteriores.

Os caminhos percorridos e as dificuldades enfrentadas pela ex-aluna não lhe permitiram alcançar seus sonhos primários – graduar-se em nível superior no curso de Medicina -, mas a impulsionaram a concluir o antigo “Segundo Grau”, realizar um curso profissionalizante e ingressar no mercado de trabalho. Num momento em que muitos alunos da Comunidade Aldeia não conseguiram concluir a escola primária, o percurso escolar da ex-aluna constitui o que se poderia considerar como uma experiência de sucesso. Talvez, nesse caso, o desejo de escolarizar-se e obter sucesso profissional, além das táticas por ela empregadas, como se verá, tenham feito diferença.

Questionada sobre sua experiência escolar no ensino primário, relata que não sofreu reprovações nos primeiros anos escolares, perfazendo as quatro séries em quatro anos, e também nunca pensou em desistir: *Eu nunca fui reprovada, graças a Deus! Também nunca pensei em desistir. Não. Eu queria estudar mais, mais, mais! Tinha vontade de estudar mais! Eu sempre tive uma nota dez. Sempre tive notas boas* (OLIVEIRA, 2010). Com relação ao rendimento escolar, os documentos encontrados na instituição escolar - resultados de

avaliação dos alunos – demonstram que, de fato, a entrevistada tinha um resultado bastante satisfatório.

Ela revela ainda que, apesar do imenso desejo, a escola parecia não figurar no quadro de valores de seus pais. Dito de outro modo, não havia incentivo por parte de sua família, principalmente de seu pai, para prosseguir nos estudos. Um dos mecanismos utilizados por ela era estudar sozinha sem ajuda da família:

Eu não tinha incentivo dos meus pais para estudar. Porque eu queria estudar e meu pai não deixava. Quando eu tinha tarefas para fazer em casa eu fazia sozinha. Não tinha ajuda, era eu sozinha. Eu sentava lá no meu quartinho e fazia. O pai não cobrava. Naquele tempo a gente é que tinha que ter vontade de estudar. [...] Quando eu chegava em casa da escola, a primeira coisa que eu fazia era tomar um “cafezinho” e sentar na minha “caminha” para fazer os deveres. Hoje eu acho que tem importância. Porque os meus netinhos chegam em casa e eu já pergunto se tem tarefa. (OLIVEIRA, 2010).

A questão do gênero também aparece de forma enfática em seu depoimento: as dificuldades criadas pelo pai para que ela enquanto mulher não prosseguisse os estudos posteriores ao primário foram, em paralelo às dificuldades financeiras da família, os principais entraves para a realização de suas expectativas escolares. Nesse caso, o gênero aparece como uma barreira difícil de ser ultrapassada: pelo fato de ser a única filha mulher, num contexto em que a mulher devia obediência à figura paterna/masculina, prosseguir nos estudos significava independência e isso não era o que então e naquele contexto se esperava das mulheres. No relato a seguir, podem-se notar, para além da questão do gênero, as táticas conscientemente desenvolvidas pela ex-aluna para burlar a autoridade paterna e continuar os estudos após o término do Segundo Grau:

Eu fui a única (filha) que estudei. Mas, o pai não queria me deixar estudar. Porque naquele tempo a mulher não podia sair sozinha. Para eu estudar foi difícil; meu pai não queria porque era só eu de filha mulher. Ele tinha muito cuidado, aí eu não estudei muito. Eu não queria parar por ali, eu queria mais, mais, mais... Eu não tive oportunidade! Eu não estudei por causa do meu pai! Para eu fazer o cursinho de atendente de enfermagem naquela época, eu chorei um dia e uma noite para o meu pai deixar.. [...] (O que frustrou as expectativas) A falta de oportunidade. Primeiro meu pai que não queria, se não fosse o pai eu estava estudando até hoje. Então foi só falta de o meu pai dar oportunidade pra estudar (OLIVEIRA, 2010).

No relato dessa primeira experiência, considero que, apesar do contexto marcadamente hierarquizado, as relações com “os outros” e a exclusão - que permeou as etapas escolares dos

alunos de origem africana - não foram os aspectos mais significativos de suas experiências escolares. Levando-se em conta que as marcas deixadas na memória da ex-aluna foram especialmente assinaladas pelos obstáculos ultrapassados, noto como os alunos afrodescendentes atuaram no sentido de transpor as barreiras e desenvolver experiências de sucesso.

Pode-se supor que, no seu caso, a ação negra se deu especialmente pela reação à imposição de um lugar social para os afrodescendentes, seja pelo questionamento das hierarquias na relação entre alunos brancos e afrodescendentes, seja pelas conquistas que o esforço pessoal lhe permitiu ou, ainda, pela vontade de “ir mais além”: *Se o meu tempo fosse agora, hoje em dia... (risos), eu ia realizar o sonho que eu tinha* (OLIVEIRA, 2010).

3.2.2 Elza Maria Pereira: “A mãe se incomodou um monte comigo no colégio, porque eu não aceitava o que eles faziam”

Elza Maria Pereira é a segunda personagem dessa história. Nascida em 1964 e a moradora da Comunidade Aldeia desde que nasceu, é neta da matriarca “Vó Ciloca”. Filha mais velha de um casal de lavradores, dos seus 12 irmãos, apenas cinco sobreviveram à primeira infância. Há anos a auxiliar de limpeza é funcionária de um Supermercado no Bairro Campo D’una. Foi aluna da Escola Reunida Maria Corrêa Saad entre os anos de 1972 e 1976, dos quais não completou o Ensino Primário.

De sua experiência escolar, guarda lembranças de um passado de exclusão e dificuldades, mas também de expectativas e esperanças. Em seu relato encontro as múltiplas facetas das experiências das populações de origem africana, especialmente da Comunidade Aldeia. Ao penetrar seu universo subjetivo, observo as condições que lhes eram reservadas, seja na escola, seja na vida.

Elza Maria passou a infância rodeada pelas brincadeiras “no meio das mandiocas” e pelas dificuldades financeiras enfrentadas pela família. As recordações desse período revelam como as crianças enfrentavam, ao lado dos pais, a luta diária pela sobrevivência e como lidavam com os significados da infância:

A minha infância foi sofrida. A minha mãe e meu pai eram muito pobres. Naquela época, o meu pai bebia muito e a minha mãe passava muito sacrifício. A minha infância foi lavando roupa pra fora com a minha mãe nas casas, lavando casa de madeira por fora pra gente poder trocar por comida.

Nós passamos muita fome, esperávamos o pai vir da lagoa com aquilo que ele pegava, siri ou peixinho, pra nós comermos. [...] Naquele tempo era ruim de serviço, então nós ajudávamos na lavoura. Quando eu tinha quatorze anos já estava trabalhando de empregada doméstica. Aí depois a gente foi crescendo e as coisas foram melhorando. Fomos trabalhando e ajudando. [...] Naquela época nós brincávamos de “ré” (esconde-esconde) no meio das mandiocas. Era dessas brincadeiras assim. Foi uma infância de muito trabalho. Ao mesmo tempo, aproveitávamos muito: se tinha uma boneca era uma felicidade, se tinha um tempinho pra brincar era uma felicidade. A gente divertia com pouca coisa, dava valor. (PEREIRA, E., 2010)

A entrevistada iniciou sua vida escolar aos sete anos. Durante os quatro anos em que frequentou a Escola Reunida Maria Corrêa Saad, sofreu uma reprovação no terceiro ano e desistiu dos estudos tão logo começou a quarta série primária; segundo ela, vários fatores contribuíram para a desistência, como veremos em seguida. Sobre a experiência escolar, a primeira lembrança guardada em sua memória é o caminho para chegar até a escola: *Aqui onde a gente morava era só eucalipto, nós íamos pra escola por debaixo dos eucaliptos. Daqui até a escola era uma estrada reta, a gente ia e voltava direto por essa estrada de barro, não tinha asfalto. Antes aqui era só roça. Era tudo plantação, não tinha mais nada.* (PEREIRA, E., 2010).

Uma recordação marcante em seu relato foram as táticas por ela utilizadas para suplantar a hierarquização existente nas relações com os alunos brancos. Segundo a ex-aluna, sempre havia brigas entre os alunos, provocadas principalmente por ofensas dirigidas aos afrodescendentes. Os conflitos ocorriam com muita frequência, visto que, a estigmatização imposta aos alunos da Aldeia não era por eles aceita. Os mecanismos desenvolvidos pelos afrodescendentes nessas situações alternavam-se entre a reclamação aos pais ou a autodefesa, como ela descreve: *a mãe se incomodou um monte comigo no colégio. Porque eu não aceitava, eu não aceitava o que eles (os brancos) faziam. [...] Algumas vezes eu reclamava pra mãe e tinha vez que eu mesmo me defendia (risos).* (PEREIRA, E., 2010).

Como reações o que se registra é a atitude de alguns pais, moradores da Aldeia, em defesa dos filhos. Conforme a ex-aluna Elza, era comum ela trazer reclamações dos outros alunos da escola para casa. Nessas ocasiões, geralmente a solução apontada por sua mãe era aguardar os alunos brancos na saída da escola para conversar. Essa atitude, conforme relata, não resultava em mudanças significativas, pois dias depois o conflito entre os alunos recomeçavam.

Os afrodescendentes também atuavam sobremaneira no desenvolvimento de ações de resistência, seja pela união entre as crianças da Aldeia, seja pelos motins combinados na

escola para a hora da saída. Neste caso, a astúcia era um componente decisivo para que os alunos de origem africana não sofressem castigos físicos dos professores: ao invés de brigar nos contextos intraescolares, havia um acordo pré-estabelecido entre eles para a execução dos conflitos somente no caminho da escola para casa.

Até a gente fazia assim, com aqueles mais perigosos, nós íamos estudar e combinava pra na hora da saída bater neles. Aí nós íamos no caminho, esperávamos (risos) e batíamos neles. Por isso que a mãe dizia: - “Tu não era pra ser uma mulher, tu era pra ser um homem (risos), porque tu me incomoda!” Os alunos negros se defendiam. Os negros que estudavam comigo eram todos aqui da Aldeia, porque o lado que tem mais “preto” é aqui na Aldeia, então todos eles eram unidos e se defendiam junto, não tinha nada de um ficar num lado e outro ficar no outro, era todo mundo junto. A união (da comunidade) era até no colégio (risos). Que a gente se lembre assim de “confusãozinha”, de “rolinho”, tinha na hora de se defender, toda semana tinha. Um primo defendia o outro, ou defendia o irmão. Era sempre negro contra branco. Sempre, sempre (PEREIRA, E., 2010).

Apesar disso, afirma que sua mãe nunca foi chamada na escola por seu comportamento, por “ser malcriada ou discutir com a professora”. Ela ia somente à hora da saída conversar com os outros alunos, por “confusãozinha de estrada”. Isso demonstra como a sutileza empregada pelos alunos afrodescendentes no contexto escolar fazia diferença. Observamos ainda em seu relato, como a marcação do gênero era um fator relevante nessa conjuntura. Quando a mãe afirma que a aluna deveria ser um homem, tendo em vista sua participação nos conflitos, destaca o papel então reservado às mulheres nesse contexto, papel que certamente não incluía agressões físicas, atitudes consideradas estritamente masculinas.

Ficaram evidentes, em seu relato também as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, especialmente por aqueles que passavam por dificuldades financeiras. Os motivos por ela apontados são, além das condições financeiras das famílias, a desmotivação dos alunos e a falta de cobrança dos professores.

Os alunos não acompanhavam, tinham muita dificuldade. Os professores passavam a matéria e deixavam no quadro e a gente não se importava de fazer; a gente queria mais era brincar, ficar discutindo de boca a boca. E os professores não cobravam. Eu acho que pra nós a dificuldade era em quase todas as disciplinas. Não sei se é porque a gente tinha mais dificuldade em casa na alimentação, e essas coisas, quando chegava no colégio, pesavam. Essas dificuldades não eram com todos, só com alguns. Apesar de trabalhar na lavoura, mas algumas famílias já eram melhores de vida, não passavam fome. Meus pais viviam mais da pesca, plantavam menos. E ainda a mãe teve muitos filhos, um atrás do outro, com diferença de um ano, dois anos, então por isso a gente passou muito sacrifício. As crianças tinham

dificuldade tanto por falta de interesse nosso, como dos professores e dos pais em casa. Porque as professoras do meu tempo elas quase não cobravam (PEREIRA, E., 2010).

A entrevistada relata que todos os seus irmãos frequentaram a escola, porém nenhum deles chegou a concluir o ensino primário. Segundo ela, este fato era comum na época naquela região. Ao narrar um episódio ocorrido seu irmão, Elza Maria expõe os meandros desse processo e as diferentes formas de resistência à ação branca por parte dos alunos afrodescendentes, neste caso, podemos considerar a desistência também como uma forma de reação:

O meu irmão repetiu três anos a mesma série. E a professora não se importava. Aí a gente foi descobrir que era porque ele chegava no colégio, botava a blusa na cabeça e ficava, não queria estudar. A Dona Carolina (professora) falou com a mãe, e a gente falou com ele. E ele disse que chegava lá e desanimava. Mas, era pela pressão deles (os alunos) pegar no pé dele, ele não reagia. Nós éramos mais fortes, e ele não reagia, ficava na dele. Aí ele desistiu. Então, a mãe não cobrou mais, e ele não foi mais pra aula. A única vez que a mãe foi conversar com os professores, foi por causa do meu irmão, porque ele não estudava, ficava só lá no canto parado. Aí a professora mandou chamar a mãe lá (PEREIRA, E., 2010).

Este relato revela preocupação por parte de alguns pais com a escolarização dos filhos. Segundo Elza, como sua mãe sabia um pouco mais, e pelo fato de seu pai ser analfabeto, era ela quem ajudava os filhos nas tarefas escolares. Os deveres eram passados no quadro e copiados para o caderno; os alunos levavam para casa para trazer pronto no dia seguinte. Sobre essas atividades, a ex-aluna esclarece: *Os deveres antigamente eram fáceis, era o nome de pai, o nome de mãe, o nome de bicho, essas coisas assim, mais simples. Não é como hoje que tem essa pilha de livros. Apesar disso, havia determinados conteúdos que sua mãe não sabia: Ela ajudava, às vezes com algum nome difícil, com alguma letra que a gente não sabia* (PEREIRA, E., 2010).

No que se refere às experiências escolares dos alunos afrodescendentes na Escola Reunida Maria Corrêa Saad, é notável possibilidade de desistência escolar por parte de alguns alunos logo nos primeiros anos do ensino primário. Nesse caso, vários fatores foram relacionados à desistência: as dificuldades financeiras, carência na alimentação, trabalho infantil, afora os relacionados ao cotidiano escolar, enfrentados por grande parte dos alunos de origem africana.

Elza Pereira retrata os sentidos de sua etapa escolar como um misto de recuos e avanços, progressos e desistências. A aprovação na primeira e segunda série contrasta com a reprovação e repetição do terceiro ano, culminando com a desistência na quarta série primária. Conforme aponta, não foi por falta de vontade de estudar, mas por ser “muito cobrada em casa”, razão que a fez desistir para trabalhar e cuidar dos irmãos menores. A alternância entre os trabalhos na lavoura, e domésticos, no caso das mulheres, constituíam para os alunos da Comunidade Aldeia um dos principais entraves para a permanência na escola dos alunos, especialmente para as famílias com maiores dificuldades financeiras.

A interrupção da escolarização logo nos primeiros anos do ensino primário culminou com o analfabetismo de boa parte desses alunos. Circunstância relatada nos depoimentos e que fez parte da experiência pessoal de Elza: *Nenhum dos meus irmãos chegou a se alfabetizar. São todos analfabetos. Eu também não consegui. A única coisa assim que eu sei, e esse lado eu puxei ao pai, é matemática, nisso eu sou melhor, eu tinha facilidade. E a única coisa que eu sei fazer bem é o meu nome* (PEREIRA, E., 2010).

A ex-aluna afirma que num momento posterior à desistência escolar, na idade adulta, poderia ter continuado os estudos, porém como já tinha certa idade e estava empregada, considerou que não precisaria mais estudar. Questionada sobre as expectativas em relação à escola, relata que prosseguir nos estudos e alcançar uma profissão era algo desejado por ela no ensino primário:

Eu queria ter estudado, me formar mesmo. Se tivesse estudado eu acho que hoje, até no meu serviço, eu teria um trabalho melhor, uma opção melhor de emprego. Naquela época eu tinha o sonho de seguir uma profissão. Eu queria estudar, ser alguém na vida [...]. Ou podia ter até ter o emprego que eu tenho, mas saber ler bem para ter mais oportunidade. Eu só queria estudar pra hoje ter um emprego melhor, fazer uma coisa melhor na vida (PEREIRA, E., 2010).

Dessa forma, percebo como, apesar das barreiras enfrentadas, que culminaram, muitas vezes com experiências de insucesso escolar, a escolarização era por eles desejada. Das expectativas sociais por eles relatadas, a escolarização figurava como um meio significativo e presumido de ascensão social, muito embora em casos como o descrito acima, em virtude dos percalços encontrados, isso não tenha sido possível.

3.2.3 Antônio Luís Nascimento: “- Tu vai estudar para ser alguém!”

O próximo narrador dessa história é Antônio Luís Nascimento. Morador da Comunidade Aldeia desde que nasceu, em 1971, Antônio, também conhecido como “Toninho”, é o filho mais novo dos seis filhos de um casal de agricultores. Sua mãe, Adelaide Maria de Jesus Nascimento, é irmã da matriarca “Vó Ciloca”. Atualmente exerce a profissão de vigilante em uma empresa na cidade vizinha, Imbituba. Foi aluno da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, entre os anos de 1978 e 1981, perfazendo seus primeiros quatro anos de escolarização nesse local. Na figura relacionada a seguir, apresentamos Antônio no ano de 1981, na quarta série primária:



FIGURA 17 - O aluno Antônio Luís Nascimento na quarta série primária da Escola Reunida Maria Corrêa Saad, em 1981. Fonte: Arquivo pessoal do entrevistado.

O depoimento do ex-aluno Antônio Nascimento esclareceu a presença de um marcador importante: o incentivo escolar permanente e efetivo dos pais na escolarização dos filhos. Esse fator, não apresentado com tanta ênfase nos depoimentos anteriores, aponta um fator diferencial na escolarização do entrevistado: retrata como uma família de agricultores da Comunidade Aldeia, de renda baixa, influenciou as experiências escolares dos filhos de forma

determinante por meio da importância atribuída à educação escolar. Esse fator significativo, como se verá, foi decisivo para a permanência e sucesso nos percursos escolares na família do entrevistado.

O ex-aluno Antônio Nascimento iniciou sua experiência escolar aos sete anos. As lembranças dos quatro anos em que frequentou o ensino primário da Escola Reunida Maria Corrêa Saad evidenciam a presença de expressivas ações negativas por ele desenvolvidas para permanecer na escola e concluir o ensino primário de forma bem-sucedida. Em seu relato, o trabalho rural não constituiu um entrave à continuidade dos estudos; já sua atuação foi significativa na tentativa de alcançar as aspirações propostas pelos pais: “Estudar para ser alguém!”.

Das memórias de infância Antônio guarda as brincadeiras, as dificuldades e os conflitos, advindos das hierarquias sociais existentes naquele contexto:

A minha infância em si foi boa, eu tive uma educação boa. Claro que não teve o privilégio de hoje que as crianças têm, porque tinha a dificuldade. Tive uma infância boa, tive brincadeiras até uma idade certa, uma adolescência com educação, eu estudei. Naquele tempo a gente tinha umas brincadeiras mais saudáveis... [...] Mas, a gente passava muitas dificuldades! A gente ia para o colégio, porque eu estudei aqui até a quarta série, e a nossa pasta era um saco de arroz de cinco quilos, não tinha pasta. Naquele tempo nós brincávamos de futebol, de ré de esconder (esconde-esconde), não tinha bicicleta, não tinha bola de couro, era de peteca. Quando eu era pequeno, sempre teve aquela rivalidade; quando a gente jogava futebol sempre tinha aquelas palavras: - “o macaco”, “o negro!”, sempre aquelas... (NASCIMENTO, 2010).

Ao reportar-se à escolarização primária naquela época, narra inicialmente os meandros acidentados dos percursos escolares vividos por boa parte dos alunos afrodescendentes. Afirma também que foi um tempo de muitas privações, em que os alunos se dedicavam ao trabalho rural e a escola era muitas vezes deixada para segundo plano. Segundo o ex-aluno, as dificuldades de aprendizagem eram uma constante nessa configuração: a maioria dos alunos não acompanhava as lições e acabava não prosseguindo os estudos posteriores ao primário.

Naquele tempo, os alunos tinham muita dificuldade na escola, o aprendizado era mais difícil. Até pela dificuldade em casa, pela alimentação, pelo traje de vestir [...]. Os alunos tinham mais dificuldade do que aprendiam. Tinha algumas crianças que conseguiam acompanhar, mas a maioria não. Até pela dificuldade dos pais, os filhos trabalhavam muito na roça, ajudavam os pais, aí chegavam no colégio e não tinham aquele desenvolvimento como hoje. Naquele tempo todo mundo trabalhava, tinha que trabalhar; [...] a maioria trabalhava na roça, não tinha outra profissão. As crianças que não

acompanhavam, algumas reprovavam outras desistiam. Tinha alguns que ficavam na mesma série três, quatro, cinco anos, aí os pais viam que não tinha jeito. Na verdade, bem poucos alunos naquele tempo se formaram [...]. Naquele tempo, os pais diziam: - “Ah vai trabalhar, que tu ganha mais!” Ou senão até forçavam: “- Vai trabalhar se não tu não vai comer!” Então, tinha que colocar a mão... (NASCIMENTO, 2010).

Antônio afirma que muitos alunos não tinham apoio em casa dos pais para estudar, e, além disso, não tinham muito auxílio dos professores: *Naquele tempo os pais não conversavam sobre isso, era só trabalho, trabalho, trabalho... [...] Eram bem poucos negros e não tinham ajuda do professor, eles não tiveram chance. Hoje não, hoje o negro é dentista, professor, engenheiro. Naquele tempo não tinha como* (NASCIMENTO, 2010). Percebo os dois eixos fundamentais na socialização da infância nesse mundo rural - trabalho e educação – vistos de modo diametralmente oposto para algumas famílias, impondo limitações às possibilidades de ascensão dos alunos. Os relatos evidenciam exatamente isso: a educação podia ser desejada, mas para muitos o trabalho constituía um entrave para prosseguir os estudos.

É necessário frisar, entretanto, que esse quadro não era absoluto, uma vez que nem sempre as etapas escolares foram interrompidas. Muitos alunos da Comunidade Aldeia concluíram com êxito suas experiências, ou (o que poderíamos considerar para aquele contexto) sucesso escolar. Apesar da descrição das dificuldades, o relato de Antônio vai um pouco além ao explorar sua própria experiência. Questionado sobre seus primeiros anos de escola, ele revela aspectos de um percurso potencialmente diverso dos outros: demonstra como o incentivo da família e as táticas por ele desenvolvidas lhe permitiram obter êxito na escolarização primária, prosseguir nos estudos e concluir o segundo grau sem sofrer reprovações. Ao destacar aspectos relevantes de sua experiência, o ex-aluno explora os sentidos da educação para sua família:

Eu graças a Deus não tinha dificuldade na escola. Eu conseguia acompanhar, sempre fui um bom aluno. Nunca pensei em desistir da escola. Graças a Deus, assim a gente perdeu o nosso pai cedo, mas a nossa mãe deu educação, sempre forçou, deu um estudo para a gente. Ela incentivava bastante. [...] Eu consegui estudar por incentivo da minha família, dos meus pais. E também eu gostava muito de estudar e tinha facilidade, eu aprimorava muito fácil as matérias (NASCIMENTO, 2010).

Segundo ele, o incentivo por parte dos pais estava intimamente ligado às expectativas deles, almejavam um futuro melhor para os filhos. Todos os seus irmãos obtiveram experiências escolares satisfatórias, vindo a concluir os estudos posteriores ao primário. Sua

irmã, inclusive, formou-se em nível superior, como professora primária, profissão que exerce ainda hoje.

Todos os meus irmãos frequentaram a escola. Nenhum desistiu, nem ficou analfabeto. Eu tinha incentivo da minha família. A minha irmã chegou a ser professora, vai se aposentar agora; então, sempre tinha aquele incentivo do estudo. A gente, os irmãos, sempre teve aquela expectativa que vinha da mãe: - “Tu vai estudar para ser alguém!”. No meu tempo a gente entrava no colégio já com o objetivo de ser alguém mais tarde, de se formar para ser professor, para ter uma profissão através dos estudos (NASCIMENTO, 2010).

Sobre as expectativas escolares, Antônio revela que, quando criança, sonhava em ser policial e servir o exército. Não conseguiu realizá-lo, em virtude de outro projeto por ele traçado: ser jogador de futebol. Conforme explica, na época em que deveria alistar-se no exército, foi tentar a carreira de jogador futebol, na qual não obteve êxito; assim, perdeu o momento, pois o alistamento era por idade. Atualmente trabalha como vigilante numa grande empresa na cidade vizinha.

Ao recordar a educação primária, aponta os mecanismos por ele utilizados para burlar a ação branca que caracterizava este cenário. Ser um “aluno exemplar” era uma das táticas por ele desenvolvidas. O esforço pessoal e a facilidade de aprendizagem foram indispensáveis para alcançar seus intentos. Segundo o ex-aluno, realizava as tarefas escolares, “os deveres”, sozinho, pois seus pais, além de não terem tempo disponível, não estudaram, razão porque não conseguiam ajudá-lo nesses momentos.

Voltando-se às relações com os professores, ele explica que havia uma disciplina muito rígida naquela época, o que incluía, além da imensa lista de regras a serem seguidas pelos alunos, os castigos físicos. Em virtude do rigor disciplinar instituído naquele contexto destaca que os professores eram muito respeitados pelos alunos, inspirando em alguns casos sentimentos como medo. No que se refere ao tratamento por eles dispensado aos alunos afrodescendentes, reporta-se a uma diferenciação sutil, que legitimava o estabelecimento das hierarquias no contexto escolar. Em seu relato, Antônio demonstra como desenvolveu mecanismos para suplantar esta distinção, o que configura a presença de uma ação negra eficaz e efetiva naquele contexto:

Na minha vida o preconceito existiu, assim, na minha infância, claro que sim. Mas, graças a Deus, eu tinha assim bastante amizade e influência, talvez porque eu era um bom aluno, aí eles já olhavam já com outro olhar; eu era um aluno exemplar, que todos os professores elogiavam, até a quarta série,

na minha sala, eu era o melhor aluno. Os professores elogiavam, eu era caprichoso com os meus cadernos (NASCIMENTO, 2010).

Outra dimensão explorada foi a relação com os alunos brancos. Aqui, mais uma vez aparecem, a separação e as estratégias de hierarquização se fazem presentes. O ex-aluno conta que viu muitos parentes e amigos afrodescendentes sofrerem com a estigmatização. Conta que na hora de sentar nas cadeiras na sala de aula, pelo fato de os assentos serem duplos, a maioria dos alunos brancos não queria sentar ao lado dos afrodescendentes: - *“Ah eu não vou sentar no lado dela, porque ela é negra!”*. Isso ocorria porque, na opinião dele, além da rejeição aprendida em casa pelos alunos brancos, eles eram maioria. *Na sala de aula tinha separação. Isso porque os alunos, eles até chegavam a chorar para não sentar no lado de um negro! Os brancos eram a maioria, então eles (afrodescendentes) não tinham muito o que fazer* (NASCIMENTO, 2010).

Essa questão consta até nos documentos recolhidos na Escola Reunida – avaliação do rendimento escolar dos alunos - e no questionário realizado com a professora Cicina Gonçalves. A professora aposentada explica que as turmas eram formadas por aproximadamente 30 alunos, entre os quais o número de afrodescendentes não passava de cinco. Considerando que, naquela época a Comunidade Aldeia era formada por poucas famílias e constituía a população afrodescendente majoritária na instituição escolar em estudo, é fácil entender a desproporção de alunos de origem africana nas salas de aula em relação aos brancos.

O ex-aluno aponta a estratificação social como um fator constante na escolarização primária dos alunos de origem africana. A separação era observada nas brincadeiras, na hora de fazer trabalhos e até nas aulas de educação física: *Tinha rejeição nas brincadeiras, no olhar[...] as vezes até no tocar: - “Não, não vou tocar nele, porque ele é negro!”* (NASCIMENTO, 2010). Com relação às festas extraescolares, como as juninas, deixa claro que eram momentos em que os alunos afrodescendentes eram notadamente excluídos:

Festa junina tinha [...] Mas, com os pares aí tinha dificuldade; porque as meninas às vezes, se tinha um negro, elas diziam: -“Ah não! Eu não vou professora porque ele é negro!” E às vezes era o contrário. Até, na verdade assim, dos negros, era bem difícil alguém participar dessas festas. A maioria, no meu tempo, não participava; por um lado até por vergonha, tinha o racismo e a gente se sentia até meio constrangido. Eram tantos os casos de preconceito[...] o alvo principal eram as brincadeiras, as brincadeiras que ofendiam. (NASCIMENTO, 2010).

Além das táticas desenvolvidas para superar a hierarquização efetivada pelos professores, como a tentativa de ser o melhor aluno da classe, outros mecanismos eram engendrados pelo ex-aluno. Ao explicar como contornava as difíceis relações com os alunos brancos, demonstra como aproveitava as lacunas do poder supostamente estabelecido para tornar significativa sua presença nesse cenário. Além de provocar admiração nos professores, causava-a também nos alunos e, dessa forma, acabava sendo respeitado por todos: *Eu sendo negro, tinha facilidade de ter amigos, eles me respeitavam [...]. E talvez também porque eu jogava futebol bem, então os meninos já olhavam com outros olhos* (NASCIMENTO, 2010).

Os meandros da escolarização do ex-aluno Antônio Luís Nascimento expõem o percurso percorrido por muitos alunos da Comunidade Aldeia. Muito embora tenham figurado experiências de insucesso escolar, o êxito também foi significativo, especialmente no que se refere às táticas utilizadas e a experiência de Antônio, o que vem a confirmar a existência do que se poderia considerar um proeminente sucesso escolar.

3.2.4 Rodinei Costa: “O estudo tinha importância, porque se o cara não aprendesse [...]”

O próximo personagem dessa narrativa é Rodinei Costa. Nascido em 1959, reside desde a infância na Comunidade Campo D’una. Proveniente de uma família de migrantes afrodescendentes, Rodinei fez parte das experiências de escolarização das populações de origem africana da localidade, estudou na Escola Reunida Maria Corrêa Saad entre os anos de 1967 e 1972, perfazendo ali os quatro anos do ensino primário. É o caçula dos seis filhos de um casal de comerciantes do Bairro Campo D’una, que, após migrar de outra cidade, ali se estabeleceu e constituiu um comércio, a chamada “venda”. Seguindo o caminho dos pais, atualmente Rodinei trabalha na comercialização de carnes – exercendo a profissão de açougueiro nos supermercados da região.

Seu percurso escolar confirma a existência de marcadores sociais diferenciados daqueles presentes nas etapas escolares dos alunos da Comunidade Aldeia. Oriundo de uma família de comerciantes, suas condições financeiras diferiam das da maioria dos alunos afrodescendentes. Outra questão pode ser ressaltada nesse contexto: o fato de possuir a pele de tez mais clara – sendo filho de pai branco e mãe afrodescendente – e ser, portanto, “mulato”, fez diferença no quesito estratificação social, revelando que, ao lado das condições

financeiras, as matizes de cor da pele eram outro significado social relevante nessa conjuntura.

Questionado sobre sua identidade, o ex-aluno Rodinei revelou que se considera “negro”:

Eu me considero negro, porque é o seguinte: desde que a pele tenha uma diferença de cor, é considerado como negro. Porque você, você é branca, eu sou mais moreno. Então eu me considero no caso assim moreno. Nos documentos não apresenta a gente como preto, é pardo. A minha mãe ela é mais de cor, é preta, e o meu pai já é mais branco. Por causa dos avós dele, aquele negócio de português com negro, ele tem uma ascendência assim (COSTA, R., 2010).

A experiência escolar e social de Rodinei Costa revela o caráter flexível das hierarquias sociais naquela configuração, deixando entrever que, dependendo de determinadas condições, pode haver um “apagamento” da condição social inferior em relação às populações de origem africana. Isto, sem dúvida, em virtude da identificação desse indivíduo como uma categoria superior à dos demais afrodescendentes, seja pelas condições financeiras estáveis para aquela configuração e, principalmente, pelo fato de ser mulato, o que, sem dúvida, lhe colocava em outra posição social. Nesse caso, a caracterização como “pardo”, relacionada à miscigenação, parece representar a perda da estigmatização que preponderava naquela sociedade.

A estratificação social, tão marcante nas experiências anteriores, aparentemente não se fez presente na escolarização primária do entrevistado, o que lhe permitiu uma maior mobilidade de trânsito entre todos os espaços. *Comigo isso (o preconceito) não aconteceu. Comigo nunca me falaram a palavra “macaco” não. [...] Nós brincávamos todos juntos, jogávamos bola juntos, ninguém xingava ninguém... só quando discutia as vezes, briga de moleque, aí chamava, se o outro era preto, chamava de “macaco”* (COSTA, R., 2010).

Em seu relato, descreve como era a vida naquela época no Bairro Campo D’una. A infância trabalhadora, que fazia parte efetiva desse processo, aparece aqui com nitidez: apesar de o ex-aluno possuir condições financeiras superiores às da maioria, ainda assim participava das atividades comerciais da família.

O meu pai e minha mãe são de Imaruí. Eu nasci aqui e vivi aqui. [...] A infância pra mim foi boa. Apesar de a gente trabalhar, porque era obrigado, para ajudar. O meu pai tinha um açougue aqui, durante muito tempo. Ele foi o primeiro açougueiro aqui da região. Nós tínhamos abatedouros próprios e o gado [...] Não trabalhei na lavoura, nem sei passar a mão na enxada (risos);

trabalhava com meu pai. Eu brincava principalmente de bola, era uma coisa que eu gostava muito, eram aquelas “petecas”, bola de meia. Em vista de outras, a minha família era melhor, porque o nosso Campo D’Una aqui era muito pobre, super pobre! A gente ajudou muita gente que não tinha condições; ajudamos muitas famílias aqui do Campo D’Una a matar a fome. Tinha os que trabalhavam na roça, tinha os pedreiros, antigamente eram carpinteiros, ou então trabalhavam na pesca, e nós que tínhamos o comércio, éramos nós e o pai do Cláudio do Silveira, eram os dois comerciantes mais fortes aqui da região, só os dois que tinha. O nosso comércio eles diziam que era a “venda” na época (risos). [...] E depois até o meu pai teve um clube, o Vilmar, além de açougueiro, ele tinha um clube. Então, quando ele veio para cá, ele colocou um salão para negros, mas já tinha o de brancos (COSTA, R. 2010).

Rodinei entrou na escola aos oito anos. Com uma experiência escolar primária envolta de reprovações - como comprovam os documentos de avaliação do rendimento dos alunos obtidos na Escola Reunida -, concluiu o ensino primário, prosseguiu no 1º grau, vindo a desistir só no último ano. Apesar do percurso escolar acidentado, em seu depoimento deixou claro que o incentivo dos pais foi uma constante no decorrer de sua escolarização:

O meu pai incentivava, até brigava comigo para eu continuar estudando, porque sem estudar não seria nada, sem estudo a gente não seria nada, eles falavam isso. [...] A mãe me ajudava nas contas. Ela cobrava (risos). Os deveres a gente trazia muito pra casa antigamente e às vezes ela olhava os cadernos assim e cobrava: - “Tu não fizesse isso aqui, vem aqui!” Aí eu dizia: - “A mãe eu não estou sabendo.” Ela: - “Vem aqui que eu te dou uma força.” Com a experiência dela, ela passava pra nós. Isso ajudou a continuar (os estudos) (COSTA, R., 2010).

Em seu relato, aponta como as condições financeiras da família contribuía para o sucesso no percurso escolar primário dos filhos:

Os livros eram poucos. Aqueles que tinham condições de comprar tinham livros. Os pediam para quem quisesse comprar: - “Tal livro vocês comprem, trazem aqui, leem e passem para o coleguinha ao lado.” Era assim: quem tinha passava para quem não tinha. Quem tinha condições comprava. Eu comprava; eu tinha condições, o pai tinha condições na época (COSTA, R., 2010).

No que se refere às expectativas escolares, revela que não ambicionava uma profissão específica, mas que, entre os objetivos buscados com a escola, estavam ter um emprego estável, um futuro melhor. Explica ainda que, pelo fato de gostar muito de futebol, acabava deixando os estudos de lado e isso atrapalhou sua experiência escolar. Segundo ele, apesar da influência dos pais, o esforço pessoal é que definia o percurso escolar dos alunos.

Vai do aluno, se ele era esforçado, ele ia atrás do objetivo dele de fazer, quando ele não é ele não ligava, tanto fazia. O estudo tinha importância, porque se o cara não aprendesse... o estudo era para adiante ter mais um objetivo para pessoa, pra pensar na frente, pensar num futuro e para poder pegar um emprego melhor. Alguns queriam isso, não todos. Outros não ligavam, queriam só aquilo ali. Muitos até não sabiam ler e escrever; até aprenderam alguma coisa, mas foi só o básico (COSTA, R., 2010).

Ao referir-se à escolarização dos colegas, menciona que mesmo para aqueles que tinham desejo de prosseguir em etapas posteriores as dificuldades eram barreiras difíceis de transpor: *Que eu lembre assim não tem ninguém com um padrão elevado (hoje), que tenha pegado um serviço bom, é que não tinham condições também. Se eles queriam ir para uma faculdade, não tinham condições naquela época. Tinha família que passava até fome* (COSTA, R., 2010).

A interrupção dos estudos na oitava série, segundo o ex-aluno, se deveu a um acidente durante uma partida de futebol, o que lhe impediu de caminhar durante algum tempo. Afirma ainda que, apesar do incentivo dos pais, faltou-lhe vontade para prosseguir. Nesse caso, outros fatores são apontados como motivos para a desistência: como já havia alcançado o ensino básico – o que naquela época consistia em saber ler, escrever e fazer contas - e tinha um emprego estável no comércio dos pais, considerou que não precisaria concluir os estudos.

Ao finalizar seu depoimento, no entanto, expressou um sentimento que nas suas palavras denominou de arrependimento por não ter prosseguido a escolarização:

Eu me arrependi de não ter estudado. Isso me atrapalhou, perdi serviços bons por não ter o estudo completo. Eu podia estar aí trabalhando num bom serviço, estar numa boa agora, melhor do que eu estou hoje. Quer dizer, eu estou bem hoje, graças a Deus, tenho família, tenho a minha esposa, tenho os meus filhos, não tenho do que reclamar, tenho o meu serviço; mas podia ser bem melhor se tivesse estudado. Quero dizer, teria um salário melhor (COSTA, R., 2010).

O percurso escolar do ex-aluno Rodinei Costa explora aspectos diferentes dos anteriormente apontados. Neste caso, ao tomar como referência o contexto escolar específico, é possível caracterizar sua experiência escolar como satisfatória. Numa época em que muitos alunos desistiram nos primeiros anos do ensino primário, ou não conseguiram alfabetizar-se, seu percurso mostra como, apesar da posição e da condição social, o que de fato fazia a diferença era o esforço pessoal.

3.2.5 Maria das Dores Senna Maria Costa: “- Vai estudar! Vai estudar!”

A última personagem de nossa história, mas nem por isso menos importante, é Maria das Dores Senna Maria Costa. Nasceu em 1961, na cidade de Imaruí, região sul de Santa Catarina, e migrou para o bairro Campo D’una em 1968 quando foi “adotada” pela irmã de sua mãe. Aos sete anos, Maria das Dores deixou o pai pescador, a mãe dona de casa e os nove irmãos para morar com a família de sua tia, dona Carolina. Esta, por sua vez, também migrou de outra região do estado e ali se estabeleceu com a família, exercendo por muitos anos o magistério primário na Escola Reunida Maria Corrêa Saad. Maria das Dores Costa foi aluna da Escola Reunida entre os anos de 1969 e 1972, nos quais completou o ensino primário sem reprovações, como se verá. Atualmente, é casada com o entrevistado anterior, Rodinei Costa, e desempenha a função de servente de posto de saúde no Bairro Campo D’una.

A história de sua família se confunde com a de muitos migrantes de origem africana que saem de sua terra natal em busca de melhores condições de vida. Segundo a ex-aluna, o fato de sua tia ter vindo para a região para atuar no magistério primário da Escola Reunida impulsionou sua própria migração: as condições precárias em que vivia, ao lado dos pais, e a falta de tempo de sua tia para a realização das tarefas domésticas, fizeram com que ela, apesar da pouca idade, viesse auxiliá-la.

Eu vim para cá com a idade de sete anos. Na época que eu entrei na escola. Aí eu morei com a tia Carolina, que era professora; hoje já é aposentada. Eu vim para cá com sete anos, porque ela ia pegar 40 h e eu vim para ajudar ela na casa. Aí depois casei e estou aqui. Moro aqui desde a idade de sete anos. [...] A vida naquela época tinha partes boas e partes ruins. A parte ruim era a pobreza, a dificuldade que os meus pais passaram pra criar; a gente era criado com banana assada, não tinha leite, não tinha nada. Os meus irmãos praticamente foram criados... a mãe assava bananinha ali na chapa, amassava e dava para eles comerem, o mingauzinho era água e aquele pozinho de farinha. Os meus irmãos foram todos criados assim, enquanto eu estava em casa era assim. Eu nasci em Imaruí, em Tamborete, município de Imaruí. Eu vim para cá para morar com a minha tia, Carolina; só eu, os meus irmãos ficaram lá com a mãe (COSTA, M., 2010).

A expressão “criada para ser criada”, citada por Paulino Cardoso (2005), pode, de certo modo, definir a experiência pessoal de Maria das Dores Costa. Ao relatar as experiências de mulheres de origem africana em Santa Catarina, esse autor aborda uma prática muito comum na época da abolição da escravidão: os processos de tutoria, “nos quais um parente ou mesmo a autoridade judicial poderia responsabilizar um cidadão pela guarda de

uma criança” (CARDOSO, 2005, p. 177). No caso específico da experiência relatada, encontro, num período recente, ecos dessas relações, mas com aspectos divergentes: a tutela da menor foi concedida a um parente próximo.

Se “de porta para dentro” sua função era estritamente doméstica, de “porta para fora”, a experiência de Maria das Dores narra a existência de uma melhor posição social. O fato de ser mulata – sendo filha de pai branco e mãe afrodescendente – e ser considerada filha da professora, portanto, detentora de uma condição social diferenciada da maioria dos alunos de origem africana, proporcionou-lhe movimentar-se com maior liberdade naquela configuração social, como notamos em seu depoimento ao reportar-se à sua experiência escolar:

Olha, naquela época [...] existia aquela rejeição, mas eu não sentia. Na escola eu até tinha uma amiga que eu gostava muito, que era a Tânia do seu Olívio, ela era muito minha amiga, era branca. Então, para mim eu não sentia muita dificuldade nisso aí, mas existia separação... com os outros alunos, com certeza. [...] Eu não sei se é porque era filha da professora. [...] Eu sempre fui enturmada assim com essas pessoas assim. Tanto negro quanto branco. Então eu não senti tanto. [...] Com professor também não, nunca senti um tratamento diferente (COSTA, M., 2010).

A infância trabalhadora também cedeu lugar às experiências escolares. Um fato que marcou sua escolarização primária foi ter sido criada por uma professora, o que lhe proporcionou um maior incentivo para prosseguir os estudos. Seu percurso em determinados aspectos é semelhante àquele anteriormente narrado: completou o ensino primário, adentrou os anos finais do 1º grau, do qual desistiu no último ano, vindo a concluir o nível fundamental e médio há poucos anos num curso supletivo. Em seu relato, expõe os meandros de sua experiência escolar, que, de certo modo, pode ser considerada bem-sucedida:

De primeira a quarta fiz no Campo D’una. Terminei até a quarta; eu não parei, fiz direto. Aí depois estudei até a oitava, mas aí não me dava bem na matemática e desisti, aí não estudei mais; fui terminar agora. [...] Não fui reprovada não. Estudei de primeira a quarta e não reprovei. De primeira a quarta não pensei em desistir, eu pensei em desistir foi quando entrei no ginásio. Eu acho que eu tinha facilidade para aprender, porque eu passava (risos) (COSTA, M., 2010).

Questionada sobre importância da escolarização, seu depoimento está conforme os anteriores, ao explorar as dificuldades vividas pelos alunos e os diferentes significados atribuídos pelas famílias à escola: *Eu acho que a escola não tinha muita importância, eles queriam mais os filhos assim na roça, para o serviço, para o trabalho. A escola era só para*

aprender o básico. Agora tinha uns pais que não, que os filhos trabalhavam, mas, na hora do colégio, eles tinham que ir para a escola (COSTA, M., 2010).

Apesar das poucas informações relatadas sobre sua experiência escolar primária, ficou claro que por detrás das táticas por ela empregadas para concluir os estudos, estava a atuação contínua e expressiva da tia/mãe professora:

Naquela época não existia a mordomia que tem hoje. Os professores passavam no quadro, explicavam e tu te virava. Eu aprendi a ler naquela época. [...] Olha eu fazia os deveres sozinha, mas ela (a tia professora) me cobrava muito, ela me botava para estudar. Eu acho que pelo fato de ela ser professora. O dia assim que tinha prova ela me dizia: - “Vai estudar!” [...] Eu não sei se teve diferença pra mim, porque ela era professora, mas ela dizia: - “Vai estudar! Vai estudar!” Eu estudei uma época com ela, ela era bem rígida comigo. Eu passei, eu não rodei não. Naquela época eu gostava até de estudar[...]. (COSTA, M., 2010).

Neste caso, especificamente, percebe-se com maior ênfase a presença do incentivo familiar nas exigências feitas pela tia professora. Pode-se supor que esse aspecto fez diferença na experiência da ex-aluna. Embora concluísse os estudos de nível médio somente depois de adulta, seu percurso escolar primário configura a presença de um marcador atuante significativo, não observado nos demais depoimentos, o que lhe permitiu um percurso diferenciado em alguns aspectos dos demais alunos de origem africana e um relativo êxito escolar.

Utilizei as fontes da memória para refazer o percurso escolar trilhado pelas populações de origem africana, com recordações marcantes, ou nem tanto, mas suficientes para dar a dimensão de suas experiências escolares, de suas expectativas de ascensão social e, sobretudo, de suas atuações negras significativas, permanentes, efetivadas no emaranhado de relações de um determinado contexto social. Os protagonistas dessa história, então crianças e alunos, hoje homens e mulheres, transformaram-se junto com as experiências escolares.

Para além desses homens e mulheres, afrodescendentes, que generosamente compartilharam suas histórias de escolarização, sei que muito mais história haveria, e outros sentidos se outros se dispusessem a contar. O que disponho é suficiente para tirar algumas conclusões ou para que possa dizer as últimas palavras.

ÚLTIMAS PALAVRAS [...]

Este trabalho buscou compreender os meandros da escolarização de uma parcela dos alunos de origem africana da Comunidade Aldeia e seu entorno no decorrer de duas décadas. O objetivo principal foi observar que visão e que sentidos da educação escolar primária ficaram marcados nas memórias escolares dos afrodescendentes. A pesquisa procurou delinear, admitido o pressuposto da hierarquização escolar, as práticas escolares voltadas a essa camada no ensino primário e que táticas foram por eles engendradas para enfrentar a opressão então existente no meio escolar, enfatizando, sobretudo, suas expectativas escolares e profissionais.

Ao adentrar o mundo das populações de origem africana, observado nos relatos dos depoentes, conheci as histórias por eles vividas, que traçaram um mosaico de experiências partilhadas por pais, irmãos, avós, parentes. Para compreender as experiências escolares, revirei fragmentos da história do grupo de afrodescendentes, hoje reconhecido como Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia, em busca do caminho trilhado pelas populações de africanos e afrodescendentes em Santa Catarina, e, mais especificamente, em Garopaba, no período pós-abolição.

A escola surgiu, em meu trabalho, como o despontar das esperanças de ascensão social. O contexto de hierarquização social/escolar e de dificuldades financeiras, vivido por essas populações, aparecem aqui como entraves às suas expectativas escolares. A Escola Reunida Maria Corrêa Saad foi o cenário onde se desenrolou a história. Numa cultura escolar específica, dos saberes e valores transmitidos pelas práticas dos professores às práticas de socialização desenvolvidas nos ritos e julgamentos, encontramos ecos de uma ideologia que concorreu para a exclusão dos afrodescendentes, com o propósito de impingir-lhes um lugar social marcado pela inferioridade. Ao abrir a “caixa preta” dessa instituição, observei, a partir das estratégias de normatização desenvolvidas, como se fez presente uma ação branca.

No que se refere à interação social no contexto escolar, posso admitir, a partir dos depoimentos, que o acesso à escolarização configurou um elemento de diferenciação entre os indivíduos, com o objetivo da manutenção das posições sociais existentes. A separação no ambiente escolar pode ser explicada pela constituição de grupos de alunos separados pela cor e pelo pertencimento social, tendo a escola operado como instituição legitimadora de uma distinção social.

A Escola Reunida atuou como o braço de uma ação branca, especialmente pela diferenciação observada nas atitudes dos professores, com vistas a reforçar a hierarquia social presente do espaço escolar. Ficou patente, nos depoimentos, a invisibilidade dos alunos de origem africana pela instituição escolar. Pode-se afirmar, com base nessa suposição, que a escola contribuiu para a formação de suas subjetividades, inculcando valores, tradições e naturalizando determinados padrões de comportamento, que, em determinados momentos, foram aceitos, mas em outros enfaticamente refutados, por meio de uma expressiva e significativa atuação negra.

Em busca de semelhanças e diferenças nas experiências escolares, explorei a presença dos marcadores sociais na escolarização primária dos alunos afrodescendentes e percebi como ações negras diversas foram engendradas a partir dos diferentes lugares de atuação dessas populações. As posições sociais definiam não só as hierarquias existentes naquele contexto, mas, principalmente, as oportunidades de escolarização e, sobretudo, de sucesso escolar para cada indivíduo. Entretanto, a partir das memórias narradas pelos ex-alunos afrodescendentes, evidenciei que a relação entre condição/posição social e êxito escolar não foi absoluta, uma vez que dependeu de expectativas escolares, de esforço pessoal, em alguns casos de incentivo familiar, mas, sobretudo, de persistência nas ações negras engendradas.

Percebeu-se, pelos relatos, que um dos principais entraves para a permanência dos alunos afrodescendentes no ensino primário eram as dificuldades financeiras das famílias, que necessitavam de mão-de-obra para a lavoura e, em determinados casos, a escola passava para segundo plano. Relativamente à finalidade da educação escolar para algumas famílias, ficou claro nos dois depoimentos que, nesse mundo eminentemente rural - no qual os filhos iam cedo para o trabalho na lavoura -, era importante para os pais que seus filhos não ficassem analfabetos, mas não havia uma maior preocupação com a ascensão a um nível mais elevado de escolarização.

Num outro pólo dessa configuração, percebi que, apesar das condições desfavoráveis para muitas famílias, a escolarização era o caminho para uma melhor condição de vida e por isso desejada. O incentivo familiar foi uma constante na escolarização de parte dos alunos, o que é um indicativo das expectativas de um futuro melhor para os filhos a partir da escolarização. Em alguns casos não houve êxito; em outros, a influência dos pais ou o esforço pessoal fez diferença. Estes fatores, aliados a outras inúmeras questões, permitiram aos alunos de origem africana desenvolver experiências que, para aquele contexto, podem ser consideradas de sucesso.

A escolarização dos indivíduos envolveu a articulação de diversas dimensões do fazer histórico: a cultura escolar da instituição, a relação com os agentes escolares, a aquisição dos conhecimentos e dos valores culturais transmitidos pela escola e, principalmente, a construção de ações e sentidos, por meio dos quais os indivíduos se tornaram agentes e interferiram em sua própria experiência escolar. Intentei, assim, no decorrer da presente pesquisa, desvendar um grupo de escolares que resistiu a um determinado tipo de projeto escolar - ou *ação branca* -, claramente delineado a partir das memórias de escola dos ex-alunos afrodescendentes.

Protagonistas dessa história, os alunos de origem africana apontaram as possibilidades de atuação dessas populações na segunda metade do século 20, num contexto rural marcado por limitações, atuações que não dependeram dessas condicionantes. São homens e mulheres que buscaram, nos caminhos que lhes foram apontados, driblar as vicissitudes para realizar, da melhor maneira possível, suas expectativas sociais, seus sonhos.

Ao olhar para o futuro dessas populações, penso em como se apresentariam outros fragmentos dessa história. Interessante seria notar como as experiências escolares dessas populações foram efetivadas nos anos subsequentes, quando as hierarquias sociais já não apareciam de forma tão proeminente. Neste momento, a curiosidade pesquisadora me faz outros questionamentos: Como se deu a escolarização das populações de origem africana da Comunidade Aldeia em momentos mais recentes (entre os anos de 1990 e 2010)? Até que ponto práticas posteriores continuaram refletindo as hierarquias do passado? O reconhecimento como quilombolas alterou os sentidos, as expectativas escolares e interferiu positivamente em suas experiências? Quais foram as novas “astúcias”, as novas “táticas” por eles engendradas? Gostaria de ir em busca de respostas para essas inquietações, mas essa já é outra história [...].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPIAH, K. A. **Na Casa de Meu Pai: A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AURAS, G. M. T. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Negrinhos que por ahi andão: Crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo. **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0665.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2010.

BEIRITH, Ângela. **O ensino da leitura em escolas isoladas de Florianópolis: entre o prescrito e o ensinado**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

BESEN, J. A. **São Joaquim de Garopaba: recordações da freguesia (1830-1980)**. Brusque: Graf. Mercúrio, 1980.

BITENCOURT, F. **De Ygara-Mpaba a Garopaba: Sete mil anos de história**. Garopaba/SC: Gráfica São Joaquim de Garopaba, 2003.

BOURDIEU, P. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRANDÃO, C. F. **Norbert Elias: Formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A. et al. **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARDOSO, P. J. F. **Negros em Desterro**: Experiências das populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008.

_____. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARVALHO, A. A. M. C.; ROMÃO, J. Negros e Educação em Santa Catarina: retratos de exclusão, invisibilidade e resistência. In: DALLABRIDA, N. (Org.). **Mosaico de Escolas**: Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editores. 1997.

CASTRO, H. M. M. **Das Cores do Silêncio**: Os Significados da Liberdade no Sudeste Escravista – Brasil Século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de fazer. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FONSECA, M. V. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). **(Re) Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, jan./jun. 2001. p. 9-43.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

LEITE, I. B. (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.

LEITE, I. B. Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas. **Revista Etnográfica – Centro de Estudos de Antropologia Social (Portugal)**. v. IV, n. 2, nov. 2000. p. 333-354, Disponível em: <http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf> Acesso em: 7 out. 2010.

LUCINDO, W. R. S. **Educação no Pós-Abolição**: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931). 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis.

MATTOS, H. M.; RIOS, A. M. L. **Memórias do Cativo**: Família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MORAES, S. **As Relações de Gênero, Imagem e Literatura**: da Garopaba pesqueira à turística, nos anos de 1960 e 1980. Monografia. 2001. (Pós-Graduação em História Social) - Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis.

MÜLLER, M. L. R. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá, MT: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

NÓVOA, A. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación. In: POPEWITZ, T.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M., A. (Org.) **História cultural e educação**. Barcelona: Pomares, 2003. p.61-84.

O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268 p. (Introdução. p. 13-42). Disponível em: <<http://www.laced.mn.ufrj.br/arquivos/ElianeOdwyer%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20Livro%20Quilombos.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. BH: Ed. Autêntica, 2003.

PIAZZA, W. F. **O escravo numa economia minifundiária**. São Paulo: Ed. Resenha - Universitária, 1975.

SANTOS, A. C. C. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em: <http://bdtd.ufal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=415>. Acesso em: 5 nov. 2009.

SANTOS, S. C. dos. **Um esquema para educação em Santa Catarina**. Florianópolis: Edeme, 1970.

SEBRÃO, G. D. **Presença/Ausência de Africanos e Afrodescendentes nos Processos de Escolarização em Desterro - Santa Catarina (1870-1888)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis.

SILVA, A. M. P. da. A escola de Pretextato Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira da História da Educação – SBHE**. n. 4, jul./dez. 2002. p. 145-166.

SOUZA, M. C. C. C de. **Escola e Memória**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada do Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Norma Catarinense - 1911/1935)**. Florianópolis: Insular, 2008.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares: um estudo sobre as práticas escolares de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FONTES DOCUMENTAIS

ESCOLA REUNIDA MARIA CORRÊA SAAD. **Atas de Reuniões Pedagógicas**. Garopaba, 1968-1973.

_____. **Caderno de Ofícios**. Garopaba, 1962-1970.

_____. **Ofícios**. Garopaba, 1971-1975.

_____. **Ofícios**. Garopaba, 1976-1982.

_____. **Livro do Ponto**. Garopaba, 1969-1971.

_____. **Livro do Ponto**. Garopaba, 1978.

_____. **Livro do Ponto**. Garopaba, 1980-1981.

_____. **Resultado do Rendimento Escolar**. Garopaba, 1969-1970.

_____. **Resultado do Rendimento Escolar**. Garopaba, 1971-1972.

_____. **Têrmo de Visita**. Garopaba, 1967.

GAROPABA. Inspeção Escolar. Grupo Escolar José Rodrigues Lopes. **Portaria dos Professores das Escolas Municipais**. Garopaba, 1953-1972.

SANTA CATARINA. Custo e qualidade da educação na zona rural. Secretaria da Educação e Cultura. Setor de Avaliação. 1ª Coordenadoria Regional de Educação. **Relatório de pesquisa**. Florianópolis, 1977.

_____. **Decreto n. SE 712**, de 26 de setembro de 1963. Aprova regulamento do ensino primário de Santa Catarina. Secretaria de Educação e Cultura. Florianópolis, 1963.

_____. **Lei n. 4.394**, de 20 de novembro de 1969. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Secretaria de Educação e Cultura. Florianópolis, 1969.

_____. **Objetivos e metas do projeto do Plano Estadual de Educação**. Comissão de Programas e Coordenação Orçamentária. Florianópolis, 1969.

_____. **Plano de Atividades para as Escolas de 1º e 2º graus de Santa Catarina**. Secretaria de Educação, Departamento de Ensino, 1973.

FONTES IMPRESSAS

ACORQUIAL. **Estatuto da Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo Aldeia (ACORQUIAL)**. Garopaba, 2010.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MARIA CORRÊA SAAD. Histórico da Escola. In: **Proposta Pedagógica**. Garopaba, 2009.

FOTOS ANTIGAS DE GAROPABA. Blog da Praia da Ferrugem. Disponível em: <<http://ferrugem.org/>>. Acesso em: 3 set. 2010.

FOTOS DE GAROPABA. Cultura. Disponível em: <<http://www.garopabamidia.com.br/index.php?cod=1&pos=2&link=cultura>>. Acesso em: 5 set. 2010.

GONÇALVES, Cicina Silveira. Questionário respondido a Francine Adelino Carvalho. Garopaba, 17 abr. 2010.

MAPA DE GAROPABA. Site: Litoral de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.litoraldesantacatarina.com/garopaba/mapa-de-garopaba.php>>. Acesso em: 5 set. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GAROPABA. **LOCALIZAÇÃO**. Site da Prefeitura de Garopaba. Disponível em: < <http://www.garopaba.sc.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2010.

PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA. (Texto produzido pela Equipe do ProJovem Campo – Saberes da Terra, CGEC/SECAD/MEC.). Disponível em: <<http://www.red-ler.org/projovem-campo.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2010.

RAYMUNDO, M. A. O empreendedor impermanente. **Portal da Revista Exame**. São Paulo, jul. 2010. Disponível em: <<http://portalexame.abril.com.br/pme/edicoes/2010/julho/empreendedor-impermanente-594611.html?page=5>>. Acesso em: 14 set. 2010.

WIKIPÉDIA. **Mormaii**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mormaii>>. Acesso em: 20 set. 2010.

WIKIPÉDIA. **Terras devolutas**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Terras_devolutas>. Acesso em: 15 nov. 2009.

FONTES ORAIS

ANTÔNIO, Laudelino. **Entrevista** concedida a Francine Adelino Carvalho. Garopaba, 10 abr. 2010.

COSTA, Rodinei. **Entrevista** concedida a Francine Adelino Carvalho. Garopaba, 3 ago. 2010.

COSTA, Maria das Dores Senna Maria. **Entrevista** concedida a Francine Adelino Carvalho. Garopaba, 3 ago. 2010.

NASCIMENTO, Antônio Luiz. **Entrevista** concedida a Francine Adelino Carvalho. Garopaba, 7 ago. 2010.

OLIVEIRA, Maria Celicina Pereira de. **Entrevista** concedida a Francine Adelino Carvalho. Garopaba, 16 jun. 2010.

PEREIRA, Elza Maria. **Entrevista** concedida a Francine Adelino Carvalho. Garopaba, 12 jul. 2010.

PEREIRA, Manoel dos Passos Matias. **Entrevista** concedida a Francine Adelino Carvalho. Garopaba, 10 nov. 2010.

QUILOMBOLAS: A Aldeia conta sua história. Reportagem. Produção de Luiz Hames, Edelaine Cristina e Felipe Reis. Orientação de Giovanna Flores. Laboratório de Vídeo Unisul, 2008 (8 min). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Vo-vTn1nDIA>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

**ANEXO: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ALUNOS DA ESCOLA REUNIDA
MARIA CORRÊA SAAD**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO
ACADÊMICA: FRANCINE ADELINO CARVALHO

**PROJETO DE PESQUISA: “Entre Cores e Memórias: Escolarização de Alunos da
Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia de Garopaba/SC (1963-1980)”**

Bloco 1 – Dados pessoais:

1) Nome completo:

2) Data e local de nascimento:

3) Profissão:

4) Profissão dos pais e nível de instrução:

Pai: _____

Mãe: _____

5) Vive há quantos anos na Comunidade Aldeia?

6) Tem irmãos? Quantos?

7) Fale um pouco sobre sua infância. Como era a vida naquela época? Nas horas de lazer, as crianças faziam o quê?

8) Como era a relação entre a Comunidade Campo D’una e a Comunidade Aldeia nessa época? Você acha que existia algum tipo de separação entre as pessoas dessas comunidades? De que tipo?

Bloco 2 – Escolarização

9) Frequentou a escola? 1ª a 4ª série: onde cursou? Fez o curso ginásial? Onde?

10) Você lembra com quantos anos entrou na escola?

11) Seus irmãos frequentaram a escola? Se não por quais motivos?

12) Como era a educação escolar primária naquela época? Os alunos acompanhavam as lições passadas pelo professor ou tinham dificuldade? Fale mais sobre estas dificuldades (quais eram)?

13) O que acontecia com a criança que não acompanhava?

14) Lembra se teve dificuldades no percurso escolar primário? (Já foi reprovado em alguma série ou pensou em desistir?)

15) Havia incentivo da família para a escolarização? Seus pais acompanhavam (cobravam) as tarefas, os deveres?

16) Os professores eram muito rígidos? Se os alunos não cumprissem as regras, o que acontecia? Havia castigos? De que tipo?

17) Havia alguma disciplina sobre Higiene? Os professores cobravam a higiene? Faziam a revista dos alunos? Como era essa revista?

18) Com relação aos conteúdos: Vocês tinham aula de história (ou Estudos Sociais)? Lembra se havia alguma referência sobre a história do negro (escravidão, Zumbi dos Palmares, Libertação dos escravos) nos livros escolares?

19) Como você observa as relações entre os alunos provenientes da Comunidade Campo D'una e os alunos da Comunidade Aldeia nessa época na escola? Os alunos brancos e afrodescendentes se relacionavam na escola de forma amistosa? Brincavam juntos? Você

percebia algum tipo de rejeição por parte das crianças brancas com relação às crianças afrodescendentes?

20) O que os alunos afrodescendentes faziam quando percebiam estas atitudes? Calavam-se ou apresentavam resistência?

21) E na sala de aula: Os alunos afrodescendentes sentavam na frente ou no fundo? Sentavam ao lado dos colegas brancos? Faziam trabalhos juntos?

22) Seus pais ou de outros colegas alguma vez foram à escola reclamar de algum problema em relação à humilhações, brigas? Em caso afirmativo, qual era a atitude da escola?

23) Com relação aos professores, você alguma vez percebeu alguma diferença no tratamento dispensado aos alunos afrodescendentes, mesmo que de forma sutil? Como isso ocorria?

24) Quais eram seus objetivos e expectativas quando ingressou na escola? Pretendia cursar somente o primário (aprender o básico) ou pretendia seguir uma carreira através dos estudos? Quando era criança, que profissão sonhava exercer? O que frustrou (ou não) suas expectativas?

25) Como você percebe as atitudes dos alunos de origem africana na escola?

26) Quando um aluno não alcançava as notas desejadas ou reprovavam eram culpabilizados e cobrados pelos pais? Tinha importância o estudo naquele momento (quando você era criança)?

Para finalizar:

Há algum fato que você gostaria de deixar registrado, que marcou sua escolarização e/ou sua vida, ou que você julgue importante?