

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

SANDRA REGINA PEREIRA RAMOS

CRIANÇAS NEGRAS NA TERRA DA CARIDADE E DA LIBERDADE: um estudo sobre a inclusão de libertos nas escolas da cidade de Santos - do pós-abolição a 1960



SANTOS
2021

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

SANDRA REGINA PEREIRA RAMOS

CRIANÇAS NEGRAS NA TERRA DA CARIDADE E DA LIBERDADE: um estudo
sobre a inclusão de libertos nas escolas da cidade de Santos - do pós-abolição a 1960

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Católica de Santos, como
exigência parcial para obtenção do título de
DOUTORA em Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação, sob orientação do
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira.

SANTOS
2021

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita de C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

R175c Ramos, Sandra Regina Pereira
Crianças negras na terra da caridade e da liberdade
: um estudo sobre a inclusão de libertos nas escolas
da cidade de Santos, do pós-abolição à 1960 / Sandra
Regina Pereira Ramos ; orientador Luiz Carlos Barreira.
-- 2021.
269f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2021

Inclui bibliografias

1. Educação. 2. História. 3. Criança. 4. Exclusão.
5. Racismo. I. Barreira, Luiz Carlos. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(042.3)

SANDRA REGINA PEREIRA RAMOS

CRIANÇAS NEGRAS NA TERRA DA CARIDADE E DA LIBERDADE: um estudo sobre a inclusão de libertos nas escolas da cidade de Santos - do pós-abolição a 1960

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aprovada em: 16/6/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Universidade Católica de Santos

Prof.^a Dra. Mary Francisca do Careno
Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Rodrigo Christofolletti
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Franco Pereira
Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Leandro da Silva Alonso
Universidade Católica de Santos

“Então, é preciso unir as lutas, sem abrir mão das especificidades. Um intelectual branco pode escrever sobre a questão do negro, para contribuir na luta contra o racismo, e não pode ser discriminado por ser branco, como eu já ouvi. ‘Ah, ele é branco, não pode dizer isso...’. Mas ele é membro da sociedade! Ele quer transformar a sociedade.”

Kabengele Munanga

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese, mesmo sendo uma produção personalíssima, é acompanhada de muitas mãos, mentes e corações. Por isso, o agradecimento é tão desafiador, assim como a própria construção da pesquisa. Neste momento, a memória se faz presente, trazendo muitas pessoas que participaram comigo desses últimos 53 meses de aprendizagem e conhecimento. Espero, nestas linhas, transmitir a todos e todas o meu reconhecimento e minha gratidão.

Aos meus pais, Orlando e Maria Helena, que, mesmo não estando mais neste mundo, agradeço por me tornarem uma pessoa ética e digna. Sei que vocês estiveram comigo, e ainda estão, por todo esse percurso.

Ao meu marido Waldemar que, por inúmeras vezes “respirou fundo” e disse “eu compreendo. Vá em frente!”.

Ao meu irmão César, pelo sempre e costumaz apoio em todos os meus projetos de vida.

Aos meus amigos e amigas que, mesmo a distância, torceram por mim.

Agradeço o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Santos, companheiras e companheiros de trabalho em prol da Educação e, em especial, da minha parceira Adriana Negreiros Campos.

Ao Sr. Ademir Pestana, pelo apoio e pela confiança que sempre depositou em mim.

Aos alunos e alunas que cursaram comigo o doutorado, finalizo esta etapa com grandes amigos e amigas.

Aos professores e professoras que me acompanharam nesta trajetória, em especial Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Jr., que, inicialmente, orientou a pesquisa, bem como a Prof.^a Dra. Irene Jeanette Lemos Gilberto, incentivadora e responsável pelo meu ingresso no curso de Doutorado, e a Prof.^a Dra. Maria Aparecida Franco Pereira, que, com seu carinho e conhecimento, engrandeceu sobremaneira esta tese, fazendo parte da seleta banca examinadora deste trabalho. Aos demais professores e professoras membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Rodrigo Christofolletti, meu querido amigo, a Prof.^a Dra. Mary Francisca do Careno, minha inspiração. Sem suas colaborações em corrigir, questionar, criticar e propor, esta tese seria inviável.

Agradeço aos membros da banca de defesa, além dos já citados, e ao que aceitou participar desse importante momento, Prof. Dr. Leandro da Silva Alonso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira, que me acolheu, me segurou pelas mãos, me ensinou a lapidar um diamante até se tornar um brilhante. Não tenho palavras para

agradecer toda a dedicação dispensada para realização da tese.

Agradeço aos detentores dos acervos pesquisados pela atenção e disponibilidade.

Agradeço à CAPES que, por meio da bolsa de doutorado, oportunizou a realização deste estudo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Quando deixamos nossa vida nas mãos de Deus e dos Orixás, tudo nos é provido. O que não nos pertence nos é tirado. O que é nosso nos é maravilhosamente entregue. Não tenhamos medo. Tenhamos Fé.

Marta de Xangô

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a inclusão de crianças negras no processo educacional das escolas na cidade de Santos, reconhecido reduto do movimento abolicionista do país. Berço de quilombos, a cidade manteve uma sociedade pautada por relações inter-raciais muito peculiares. Adotou-se como eixo modal da pesquisa a frase do brasão da cidade de Santos “Terra da caridade e da liberdade!” para determinar as possíveis contradições no processo de escolarização de seus “filhos” e “filhas” negros, ex-cativos ou livres, diante de uma elite santista fruto de um Brasil escravocrata, entre o período pós-abolição até a década de 1960. A partir de fontes iconográficas, foram atendidas as hipóteses da pesquisa, a partir do estabelecimento dos padrões que constituíram o *modus vivendi* e o *modus operandi* da sociedade da época, bem como o entendimento do contexto histórico que se estabeleceu a partir da libertação oficial dos escravos e da Proclamação da República brasileira. Além do acervo fotográfico, utilizaram-se fontes documentais, tais como relatórios de inspetores literários, mapas de classe, ofícios, atas de exames, jornais, petições, entre outras, constantes de acervos públicos e particulares. A narrativa deste estudo foi construída mais pelas ausências do que pelo protagonismo, pois depender das informações oficiais e documentais vinculadas ao negro e à educação se constitui, ainda, um grande desafio.

Palavras-chave: Educação. História. Criança. Exclusão. Racismo.

ABSTRACT

The present study has as its object of study the inclusion of black children in the educational process of schools in the city of Santos, a recognized stronghold of the country's abolitionist movement. Birthplace of quilombos, the city maintained a society based on very peculiar interracial relations. The phrase adopted on the coat of arms of Santos “Land of charity and freedom!” was used as the modal axis of the research. to determine the possible contradictions in the schooling process of their black “sons” and “daughters”, ex-captives or free, in front of a Santos elite resulting from a slave-owning Brazil, between the post-abolition period until the 1960s from iconographic sources, the research hypotheses were met, from the establishment of the standards that constituted the *modus vivendi* and the *modus operandi* of the society of the time, as well as the understanding of the historical context that was established from the official liberation of the slaves and of the Proclamation of the Brazilian Republic. In addition to the photographic collection, documentary sources were used, such as reports by literary inspectors, class maps, crafts, exam minutes, newspapers, petitions, among others, included in public and private collections. The narrative of this study was built more by absences than by protagonism, since depending on official and documentary information related to blacks and education is still a great challenge.

Keywords: Education. History. Child. Exclusion. Racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Temática das questões raciais da sociedade brasileira.....	58
Figura 2 - História da educação e questões étnico-raciais.....	58
Figura 3 - Comparativo entre as bases de dados	59
Figura 4 - Brasão da cidade de Santos.....	89
Figura 5 - Localização de quilombos em Santos.....	90
Figura 6 - O porto de Santos – Cais do Consulado, em 1889.....	96
Figura 7 - Porto de Santos – Cais do Valongo, embarque de café, em 1889.....	99
Figura 8 - Ampliação do enquadramento da fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo	99
Figura 9 - Ampliação do enquadramento da fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo	100
Figura 10 - Ampliação do enquadramento do fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo	100
Figura 11 - Expansão urbana da cidade de Santos	114
Figura 12 - Legenda ampliada.....	115
Figura 13 - Turma de alunas Grupos Escolar Cesário Bastos, em 1902	118
Figura 14 - Alunos Grupos Escolar Cesário Bastos e o Batalhão Carneiro Bastos.....	118
Figura 15 - Alunas do 4.º ano primário do Grupo Escolar Cesário Bastos, em 1930.....	119
Figura 16 - Alunas do Grupo Escolar Cesário Bastos, em 1940	120
Figura 17 - Turma feminina do Grupo Escolar Barnabé, em 1925	120
Figura 18 - Turma masculina do Grupo Escolar Barnabé, em 1933	121
Figura 19 - Turma masculina do Grupo Escolar Barnabé, em 1955	121
Figura 20 - Turma de alunas de escola do bairro do Macuco, em 1934.....	122
Figura 21 - Formatura do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, 1925.....	123
Figura 22 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1928.....	124
Figura 23 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1928.....	124
Figura 24 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1932.....	125
Figura 25 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1936.....	126
Figura 26 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1937.....	126
Figura 27 - Alunos do Grupo Escolar Visconde de Leopoldo, em 1946	127
Figura 28 - Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1931	128
Figura 29 - Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946.....	128
Figura 30 - Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946.....	129
Figura 31 - Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946.....	129
Figura 32 - Alunas do 3.º ano feminino do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1956	130
Figura 33 - Corpo docente do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1959.....	131
Figura 34 - Turma de alunos do 3.º ano do curso primário do Grupo Escolar Brás Cubas, em 1958	132
Figura 35 - Publicação do jornal Diário Popular, em 12 de janeiro de 1905	133
Figura 36 - Publicação do jornal Diário Popular, em 12 de janeiro de 1906	134
Figura 37 - Turma mista da escola mantida pela Sociedade Filantrópica Auxiliadora, em 1913	135
Figura 38 - Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz, de 1942.....	136
Figura 39 - Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz, de 1942.....	136

Figura 40 - Turma masculina do Grupo Escolar Martins Fontes, em 1955.....	137
Figura 41 - Alunos do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1940	137
Figura 42 - Classe masculina do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1940.....	138
Figura 43 - Alunas do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1957	138
Figura 44 - Classe masculina do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1958.....	139
Figura 45 - Turma masculina do Colégio Docas, em 1913	140
Figura 46 - Turma feminina do Colégio Docas, em 1913	141
Figura 47 - Cerimônia de encerramento do ano letivo do Grupo Escolar Docas de Santos, em 1943	142
Figura 48 - Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1940.....	143
Figura 49 - Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1920.....	143
Figura 50 - Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1940.....	144
Figura 51 - Formatura de alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1960	144
Figura 52 - Turma de alunos da 2. ^a série primária da Escola União Operária, em 1933.....	145
Figura 53 - Alunos diplomados na festa de encerramento do ano letivo de 1944.....	146
Figura 54 - Turma mista da Escola Portuguesa, em 1942	146
Figura 55 - Classe mista da Escola Portuguesa de 1952	147
Figura 56 - Turma mista da Escola Portuguesa, em 1953	147
Figura 57 - Classe de Jardim da Infância mantida pela Associação Feminina Santista, em 1930	148
Figura 58 - Classe de Jardim da Infância mantida pela Associação Feminina Santista, em 1941	149
Figura 59 - Formandos do Externato Roland, em 1955	150
Figura 60 - Turma de alunos da escola Ateneu São Benedito, em 1950	150
Figura 61 - Turma da escola Ateneu São Benedito, em 1954	151
Figura 62 - Alunos do 1. ^o ano primário do Ateneu São Benedito, em 1955.....	152
Figura 63 - Alunos do Ateneu São Benedito, em 1957	152
Figura 64 - Alunos do Ateneu São Benedito, em 1958	153
Figura 65 - Alunos do Ateneu São Benedito, em 1959	153
Figura 66 - Alunos do Ateneu São Benedito, em 1960	154
Figura 67 - Alunos do Externato Santa Rita, em 1957	154
Figura 68 - Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano, em 1941.....	155
Figura 69 - Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano, em 1941.....	155
Figura 70 - Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano – Data imprecisa	156
Figura 71 - Turma de alunos do Colégio Anglo-Americano, em 1957	156
Figura 72 - Turma da 4. ^a série do Ginásio Tarquínio Silva, em 1954.....	157
Figura 73 - Turma de alunos do Liceu Coelho Neto, em 1946	157
Figura 74 - Turma de formandos da Escola Técnica de Comércio Coelho Neto, em 1955 ...	158
Figura 75 - Classe mista da Escola Técnica de Comércio Coelho Neto, em 1957	158
Figura 76 - Turma masculina do Colégio Liceu São Paulo, em 1938	159
Figura 77 - Classe de alunos do Externato Afonso Pena, em 1949	160
Figura 78 - Classe de alunos da escola Ateneu Progresso Brasileiro, em 1943	160
Figura 79 - Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930	161
Figura 80 - Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930	161
Figura 81 - Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930	162
Figura 82 - Turma de alunas do Colégio Stella Maris, década de 1940.....	162
Figura 83 - Alunas do período vespertino do Externado Santa Tereza, em 1932.....	163
Figura 84 - Alunas menores do Colégio São José, em 1928	164
Figura 85 - Alunas menores do Colégio São José, em 1928	164
Figura 86 - Alunas do Colégio São José, em 1960.....	165

Figura 87 - Turma de alunas do Colégio Casa de Nossa Senhora, em 1952.....	166
Figura 88 - Turma de alunas diplomadas em curso profissional da Cruzada das Senhoras Católicas, em 1941	166
Figura 89 - Turma de alunas da Cruzadas das Senhoras Católicas, em 1956.....	167
Figura 90 - Alunos de Escola Noturna Santo Inácio, em 1944.....	167
Figura 91 - Alunas do 1.º ao 4.º ano do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1939	168
Figura 92 - Alunas do 1.º ao 4.º ano do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1939	169
Figura 93 - Turma de alunos do 4.º ano do Colégio de Nossa Senhora do Carmo, em 1943.	169
Figura 94 - Formandos em contabilidade do Colégio Nossa Senhora do Carmo, em 1946...	170
Figura 95 - Alunos do batalhão escolar do Colégio Santista, em 1950.....	170
Figura 96 - Alunos do Colégio Santista, em 1958.....	171
Figura 97 - Formandos do Colégio José Bonifácio, em 1941	171
Figura 98 - Professor negro homenageado pela turma de 1941 do Colégio José Bonifácio..	173
Figura 99 - Turma de alunas da 1.ª série do antigo curso ginásial do Colégio José Bonifácio, em 1956	173
Figura 100 - Alunos do Grupo Escolar Barnabé	174
Figura 101 - Alunos do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo	175
Figura 102 - Alunos do Grupo escolar Visconde de São Leopoldo.....	175
Figura 103 - Alunos do Grupo Escolar Martins Fontes com pneus	176
Figura 104 - Alunos do Grupo Escolar Martins Fontes em lanche na Campanha da Borracha	176
Figura 105 - Grupo misto de alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz.....	177
Figura 106 - Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz brincando com pneus	177
Figura 107 - Alunos do Colégio Liceu Brasil.....	178
Figura 108 - Alunos do Colégio Liceu Brasil.....	178
Figura 109 - Alunos do Colégio José Bonifácio.....	179
Figura 110 - Classe do Grupo Escolar Fraternidade.....	179
Figura 111 - Grupo de alunos do Ginásio Luso Brasileiro	180
Figura 112 - Alunos do Externato Roland	180
Figura 113 - Alunos da Escola Portuguesa	181
Figura 114 - Alunos do Colégio Santista.....	181
Figura 115 - Grupo de alunos do Colégio Coelho Neto	182
Figura 116 - Alunos do Grupo Escolar Cidade de Santos	182
Figura 117 - Alunas do Grupo Escolar Cidade de Santos	183
Figura 118 - Alunos do Grupo Escolar Padre Bartolomeu de Gusmão.....	183
Figura 119 - Alunos do Grupo Escolar Azevedo Junior	184
Figura 120 - Alunas do Grupo Escolar Auxiliadora da Instrução.....	184
Figura 121 - Alunas do Grupo Escolar Auxiliadora da Instrução.....	185
Figura 122 - Alunos da escola Ateneu São José	185
Figura 123 - Alunos da escola Ateneu São José	186
Figura 124 - Alunado do Ateneu Congresso Brasileiro.....	186
Figura 125 - Alunos da Escola União Operária.....	187
Figura 126 - Grupo de crianças atendidas pela Associação Protetora da Infância Desvalida, pós 1898.....	191
Figura 127 - Grupo de crianças atendidas pela Associação Protetora da Infância Desvalida, em 1902	191
Figura 128 - Alunos da Banda Marcial da Escola Dona Escolástica Rosa, em 1914.....	192
Figura 129 - Turma de alunos de 1920	193
Figura 130 - Turma de alunos de 1930	193
Figura 131 - Turma de alunos internos de 1937	194

Figura 132 - Corpo docente e discente da década de 1940	195
Figura 133 - Diplomados da Turma de 1940	195
Figura 134 - Turma feminina do curso de confecção e corte, em 1950	196
Figura 135 - Primeira turma do curso de estenodatilografia do Escolástica Rosa	197
Figura 136 - Banda Marcial formada por alunos do Educandário Anália Franco, em 1922 ..	198
Figura 137 - Corpo docente e discente do Educandário Anália Franco, em 1922	199
Figura 138 - Corpo docente e discente do Educandário Anália Franco, em 1947	199
Figura 139 - Turma de internos do Educandário Anália Franco, em 1951	200
Figura 140 - Turma de internos do Educandário Anália Franco, em 1951	200
Figura 141 - Alunos no pátio do Educandário Anália Franco, em 1954	201
Figura 142 - Internos com professores e o presidente do Educandário Anália Franco ao centro, em 1952	201
Figura 143 - Classe masculina do Educandário Anália Franco, em 1958	202
Figura 144 - Grupo de internos do Educandário Santista - sem data	203
Figura 145 - Grupo de internos do Educandário Santista - sem data	203
Figura 146 - Atividade envolvendo alunos e alunas no salão principal do Orphanato Santista - sem data	204
Figura 147 - Alunos no pátio do Educandário Santista - sem data	204
Figura 148 - Grupo de alunos no pátio do Educandário Santista - sem data	205
Figura 149 - Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1966	213
Figura 150 - Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1969	214
Figura 151 - Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1984	214
Figura 152 - Missa de formatura de estudantes da Escola Normal José Bonifácio, em 1948	215
Figura 153 - Formandas do Colégio São José, em 1942	216
Figura 154 - Formandas do Colégio São José, em 1942	216
Figura 155 - Normalistas do Colégio Canadá, em 1967	217
Figura 156 - Alunas do 2.º ano do Curso Normal do Colégio Canadá, em 1967	217
Figura 157 - Formatura da turma de normalistas do Colégio Canadá, em 1956	218
Figura 158 - Foto de Classe de alunas do Colégio Canadá do ano de 1960	218
Figura 159 - Mulher negra	239
Figura 160 - Homem negro	239

TABELAS

Tabela 1 - Número de exemplares de periódicos de 2012 ao primeiro semestre de 2018 e o percentual dedicado à temática pesquisados na Base SciELO	60
Tabela 2 - Número de exemplares de periódico de 2012 ao primeiro semestre de 2018 e o percentual dedicado à temática pesquisados da Base Educ@.....	60
Tabela 3 - Comparativo demográfico da cidade de Santos 1872-1913	108
Tabela 4 - Dados do censo de 1920 relativos à quantidade de crianças por idade	111
Tabela 5 - Alunos matriculados no Asylo de órfãos de 1989 a 1914, segundo quesito raça/cor	190
Tabela 6 - Número de alunos negros e não negros de acordo com a forma e custeio da prestação do serviço educacional	207
Tabela 7 - Instituições escolares em 1920	208
Tabela 8 - Números de alunos negros e não negros e as instituições escolares	208
Tabela 9 - Número de escolas instaladas no município de Santos em 1939	209
Tabela 10 - Número de instituições educacionais e alunos – 1940-1960	210

QUADROS

Quadro 1 - Mapa de alunos da Escola Pública da 3. ^a zona.....	104
Quadro 2 - Figuras e as respectivas fontes	258

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Santos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – LEGISLAÇÃO, IDEOLOGIAS, A EDUCAÇÃO E O NEGRO.....	30
1.1 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL.....	30
1.2 AS IDEOLOGIAS RACIAIS: POLÍTICA DE BRANQUEAMENTO, EUGENIA, DEMOCRACIA RACIAL E RACISMO INSTITUCIONAL	43
1.3 ESTUDOS SOBRE O NEGRO E A EDUCAÇÃO.....	52
CAPÍTULO 2 – A SOCIEDADE SANTISTA E O MOVIMENTO ABOLICIONISTA ..	68
2.1 TEORIA E MÉTODO	68
2.2 DE VILA A CIDADE: AS TRANSFORMAÇÕES QUE ACOMPANHARAM O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE SANTOS.....	79
2.3 O CENÁRIO E O DEBATE NA TERRA DA LIBERDADE: ESCRAVIDÃO, ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO.....	89
CAPÍTULO 3 – AS CRIANÇAS NEGRAS NAS ESCOLAS SANTISTAS.....	102
3.1 INICIATIVAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS NEGRAS LIVRES NA CIDADE DA CARIDADE	102
3.2 AS INSTITUIÇÕES PARA ÓRFÃOS E EXPOSTOS: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS?.....	187
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	205
CAPÍTULO 4 - DA SENSIBILIZAÇÃO DO OLHAR À DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	211
4.1. NARRATIVA DA TRAJETÓRIA DA AUTORA	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICE	258
APÊNDICE A.....	258
ANEXOS	264
ANEXO I – GRADE CURRICULAR DO CURSO MAGISTÉRIO	264
ANEXO II – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA	265
ANEXO III – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO	267

INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas, também chamadas de ações positivas ou discriminação positiva, são muito recentes na história da ação antirracista no Brasil. O movimento propriamente dito teve seu início diretamente relacionado ao surgimento da imprensa negra, do Teatro Experimental do Negro e da construção de uma identidade negra nacional. Na década de 1970, estes espaços associados à fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) fortaleceram a luta por políticas públicas para superação do racismo e das desigualdades racial e étnica. Segundo Munanga (2003), as políticas de ações afirmativas visam a um tratamento diferenciado aos grupos discriminados e excluídos, sendo utilizadas como método compensatório de situações enfrentadas em uma sociedade racista¹.

Estudos realizados no século XXI por instituições conceituadas, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013, demonstraram a exclusão do negro das políticas públicas promovidas pelo Estado visando à garantia dos direitos fundamentais, o que evidencia uma realidade muitas vezes invisível: o país ainda não conseguiu apagar sua raiz colonial escravocrata. Dados obtidos por meio de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são muito significativos, principalmente no que se refere às informações sobre o Programa “Brasil Sem Miséria”. Criado em 2011 para alcançar os 16 milhões de brasileiros em situação de extrema pobreza, o referido programa atendeu 71% de pretos ou pardos à época. Não causa estranheza, portanto, verificar que a pesquisa de 2013 tenha revelado que os maiores beneficiados pelas políticas de transferência de renda têm a pele escura. Na esfera educacional, a pesquisa demonstrou que a população branca tinha 8,8 anos de estudo em média, enquanto a população negra tinha 7,2 anos. Outro dado é que a taxa de analfabetismo entre os negros (11,5%) é duas vezes maior que entre os brancos (5,2%)². As estatísticas demonstram que, na esfera educacional, os alunos e alunas pobres, brancos e negros não estão em igualdade de condições, materializando, assim, a hipótese que alunos negros são mais discriminados social e economicamente.

Neste contexto, configurando a discrepância de condições como resultado do racismo

¹ A Lei n.º 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial, no art. 1.º, parágrafo único, definiu o termo ações afirmativas como “[...] programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2010).

² Esses dados foram obtidos no *site* do IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

estrutural que envolve a sociedade brasileira, após a luta da população negra por liberdade que teve seu início na formação de quilombos, entre outras formas de resistência, perpassando pela instituição das Irmandades Negras, acompanhada, no século XX, pela criação do Movimento Negro Organizado, e a atuação de grupos organizados da sociedade civil junto ao Poder Legislativo, foi promulgada a Lei Federal n.º 10.639 no ano de 2003. Essa norma infraconstitucional alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), determinando a inclusão, no currículo das escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental, do conteúdo de História da África e do negro no Brasil, sendo considerada como um reconhecimento da necessidade de uma transformação na dinâmica das relações raciais no país por meio da Educação. Para tanto, incluiu os artigos 26 A, 26 B e 79 B na Lei Federal n.º 9.394/1996. Diante da objetividade do estatuto legal, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP003/2004, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Com isso, foram estabelecidos os princípios norteadores a serem adotados por instituições públicas e privadas em todos os níveis de ensino. Todo esse cabedal de regramentos no âmbito educacional foi considerado como reparação no que tange à garantia do direito de ingresso e permanência em instituições escolares para a população negra e como reconhecimento quanto à igualdade de direitos civis, sociais e econômicos. Também materializou os anseios do movimento negro desde os primórdios de valorizar a história e a cultura afro-brasileira e dos africanos, o que diferencia a população negra dos demais grupos que compõem a sociedade brasileira.

Estes preceitos também determinam a adoção de políticas educacionais que valorizem a diversidade e questionem as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que violentam física e simbolicamente os negros (BRASIL, 2004). Sobre o tema, Serrano e Waldman (2007) afirmam que, para além da referida lei, o Decreto n.º 4.886, de 20 de novembro de 2003, que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), referendou o destaque efetivo da pluralidade racial no processo educacional brasileiro. Assim, escolas públicas e privadas foram obrigadas a propor ações pedagógicas que ultrapassassem o descrito em lei, adotando bem mais que uma mudança curricular, mas colocando em pauta uma importante reflexão sobre o que se pretende para a Educação brasileira.

A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação Básica, para além de ser considerada uma ação pedagógica, repercutiu de forma contundente nas políticas educacionais adotadas principalmente pela escola pública,

atendendo a uma reivindicação da sociedade e das instituições responsáveis pelo cumprimento das leis e garantia de direitos. Passados 18 anos da promulgação da Lei Federal n.º 10.639/03, poder-se-ia acreditar que a situação da população afrodescendente na sociedade brasileira tivesse se transformado significativamente, mas isto seria uma reflexão superficial a respeito de uma questão tão complexa. Mesmo considerando que o Plano Nacional de Educação estivesse relacionado a uma política educacional sobre diversidade étnico-cultural, pode-se afirmar que a segunda geração de estudantes que veio após a promulgação da referida lei ainda não foi totalmente contemplada em sua formação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Pela atuação como professora de História no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Santos, trabalhando com formação de professores, desenvolvimento de projetos pedagógicos, confecção de material pedagógico, avaliações institucionais e, principalmente, como representante em diversas instâncias públicas e privadas em espaços voltados à discussão da diversidade étnica, ficou perceptível a mim que existe um caminho muito longo a percorrer para a efetivação da Lei Federal n.º 10.639/03³. Ainda são muitas as situações de preconceito racial no ambiente escolar, vivenciadas tanto por alunos como por educadores, o que retrata a realidade de uma sociedade que ainda mantém a herança escravocrata mediando suas relações.

Além das situações de preconceito e discriminação racial observadas junto ao corpo docente e discente das escolas públicas e privadas na cidade de Santos, é importante destacar a existência da invisibilidade das crianças negras no que tange ao atendimento de suas demandas específicas no quadro das relações sociais nos espaços escolares. Também chamou a atenção o grande número de crianças negras matriculadas em escolas públicas em detrimento da grande massa de crianças não negras que frequentam as salas de aula das escolas privadas, atualmente.

Todo este contexto foi determinante para despertar o interesse pela pesquisa e por querer compreender as questões raciais que permearam a adoção de políticas educacionais pela sociedade santista, sem deixar de considerar o processo histórico pelo qual passou a sociedade brasileira. Em busca por uma possibilidade de pesquisa histórica sobre as demandas que envolvem a educação e as relações raciais, optou-se em trilhar o caminho desenhado por Thompson (1981).

A explicação histórica não revela como a história deveria ter se processado, mas

³ A lei n.º 10.639/03 contemplou somente a história e cultura africana e afrodescendente. Em 2008, a Lei Federal n.º 11.645 alterou a lei n.º 10.639/03, contemplando também a história e cultura da população indígena nos artigos 26A e 26B à Lei Federal n.º 9.394/96. Neste trabalho, é utilizada a Lei Federal n.º 10.639/03 por se tratar exclusivamente da questão racial voltada à população negra.

porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma “lei”, nem são os “efeitos” de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo. E assim por diante. E muito mais. Nosso conhecimento pode satisfazer a alguns filósofos, mas é bastante para nos manter ocupados. (THOMPSON, 1981, p. 61)

O autor apresenta o passado como o instrumento a ser utilizado pelas sociedades para que se assumam tal qual são, como um referencial para análise do presente. Para refletir sobre o contexto atual da situação da população negra na cidade de Santos, recorreu-se também a Marc Bloch (2001) e sua compreensão sobre o papel do historiador de transportar o presente para uma análise histórica, produzindo relatos e interpretações deste instante, isto é, transferindo o fato concreto à análise subjetiva, porém, questionadora da história.

Assim, este trabalho objetiva contribuir para o debate que envolve a diversidade étnica da população brasileira diante das políticas educacionais, desvendando o processo de inclusão das crianças negras livres na educação formal na cidade de Santos, cuja herança abolicionista está estampada em seu brasão. Bastaria, quem sabe, o recorte contextual para suscitar reflexões sobre as relações étnico-raciais no município, mas as discussões se ampliaram quando o brasão da cidade, cuja frase é “terra da caridade e da liberdade”, foi trazido para o foco de análise junto às questões raciais.

O recorte temporal da pesquisa iniciou-se no pós-abolição, em 1888, momento em que foram lançadas grandes expectativas quanto à formação da população brasileira. Os estudos também perpassaram por legislações brasileiras no tocante à Educação, abordando as políticas públicas educacionais pautadas na Constituição de 1934, que dedicou um capítulo à Educação. A Carta Constitucional ainda reconheceu legalmente a Educação como direito de todos, a obrigatoriedade do ensino primário, garantia basilar para legitimar a hipótese levantada nesta pesquisa de que a escolarização dos “filhos” negros de Santos, “Terra da Caridade e da Liberdade”, reduto de ideais abolicionistas, recebeu tratamento diferenciado no acesso à educação formal pública das crianças negras.

A pesquisa dedicou especial atenção à análise das categorias e conceitos que versam sobre etnia, raça e classe social e que dão corpo à desigualdade racial no Brasil e, em contrapartida, ao movimento antirracista. Ou seja, categorias e conceitos que fundamentaram as reflexões e ações da exclusão das crianças negras ao acesso à educação formal. O cenário que se apresentou diante das fontes encontradas, obstáculos também enfrentados por outros pesquisadores da temática étnico-racial, e a utilização da iconografia como principal objeto de

análise fizeram com que o recorte temporal alcançasse a década de 1960 pelo número significativo de fontes iconográficas localizadas até esse período que pudessem levar à interpretação mais próxima possível da realidade.

Na busca por atender a hipótese proposta, construiu-se um roteiro de pesquisa que contextualizasse histórica, política e socialmente os cenários pelos quais se desenvolveram as relações investigadas. Por se tratar de tema cuja discussão pode ser considerada recente, a análise da questão educacional, sob ponto de vista étnico-racial, mereceu uma vasta revisão bibliográfica que contemplou obras literárias, teses e dissertações acadêmicas e periódicos.

O capítulo 1 analisa de forma ampla os desafios pelos quais passou, e ainda passa, a população negra e sua integração na sociedade brasileira. Nos subcapítulos que o integram, inicialmente, fez-se um mapeamento das legislações educacionais brasileiras, ressaltando aquilo que se relaciona especificamente à condição do negro escravizado e do negro liberto, respeitando o recorte temporal a que se propôs este estudo. Como forma de traçar o caminho percorrido pelas propostas educacionais direcionadas à população negra, optou-se por comentar a primeira Constituição brasileira, de 1824, estabelecendo os parâmetros para o significado de “cidadania” dentro de uma sociedade escravista. Mesmo que legalmente em situação desfavorável, Cruz (2005) afirma que há evidências de práticas de educação formal para escravizados e negros libertos no Império, o que permitiu caracterizar o surgimento das legislações como consequência de interesses da elite branca em busca de um país “civilizado”, como também derivada da luta da população negra por igualdade de direitos na esfera educacional.

Ainda no primeiro capítulo, fez-se uma abordagem da proposta educacional adotada pelo novo governo republicano em consonância com as questões sociopolíticas que envolveram as medidas voltadas para a população negra liberta. Para tanto, foi analisada a política de branqueamento e o eurocentrismo institucionalizado, envolvidos por um preconceito racial tão contundente que ainda permanece enraizado na sociedade brasileira. Na realidade, a libertação deveria ter promovido a inserção dos ex-escravizados nas políticas públicas governamentais, entre elas a Educação e a habitação, acompanhadas da oportunidade de acesso ao mercado de trabalho. Em contrapartida, tornou-se um veículo de exclusão, por meio da adoção de práticas eugenistas e projetos de mestiçagens, alavancados pelo mito da democracia racial, como estratégia de invisibilizar as demandas específicas da população negra. Neste sentido, Abdias Nascimento faz a seguinte reflexão: “o *status* de raça, manipulado pelos brancos, impede que o negro tome consciência do logro que, no Brasil, chamam de democracia racial e de cor”

(NASCIMENTO, 1968, p. 22).

O subcapítulo 1.3 apresenta um estudo bibliográfico feito a partir da análise de artigos publicados em periódicos científicos entre os anos de 2012 e o primeiro semestre de 2018 com objetivo de mapear a produção acadêmica sobre um período ainda inexplorado e cujo tema versasse sobre a história da população negra no contexto educacional da sociedade brasileira. As fontes de referência para coleta foram a base de dados SciELO e Educ@, visando a verificar a expansão de trabalhos acadêmicos sobre a temática, bem como as principais problemáticas analisadas e questões teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores que publicaram seus trabalhos no período selecionado, entre elas, a quebra de paradigmas seculares e a dificuldade na obtenção das fontes. Este processo contribuiu para a ampliação de bibliografia e das fontes, assim como para a seleção de fundamentação teórica e metodológica, identificando similaridades e tensões a serem esclarecidas.

A temática que envolve a diversidade étnica na sociedade brasileira passou a ser objeto de estudo com maior frequência a partir da década de 1980 e, segundo Pinto (1987), trata-se de um fator motivador de pesquisas sobre a população negra na sociedade brasileira a inclusão do negro nos círculos acadêmicos. A análise das produções científicas selecionadas evidenciou uma preocupação dos respectivos pesquisadores sobre a educação da população negra, escravizada ou livre.

Não se pode desconsiderar as ideologias e a política que envolvem a publicação de textos acadêmicos. Neste sentido, ao identificar cada uma das produções, foram levantados os questionamentos feitos por Moysés Kuhlmann Jr. (2015) ao refletir sobre o processo editorial.

É aqui que aparece a questão controversa da necessária profissionalização do processo editorial. Quais os seus limites? Haveria um modelo único que caracterizaria o periódico científico? Como fica a autonomia dos periódicos e das suas comissões no estabelecimento de políticas editoriais, com a ingerência externa? Há restrições, como por exemplo, de que não se deveriam publicar traduções de artigos estrangeiros já publicados, que restringem o acesso à leitura de textos seminais, com importantes contribuições no campo teórico e metodológico, por estudantes em formação para a pesquisa. É sim desejável que o domínio da língua inglesa se generalize desde a graduação, mas a realidade educacional brasileira é outra (KUHLMANN JR., 2015, p. 848).

Autores como Peres (2002), Cruz (2005) e Fonseca (2007) fizeram um levantamento bibliográfico em períodos anteriores ao deste estudo, ressaltando necessidade de um amplo processo de revisão historiográfica educacional direcionado ao estudo da história da população negra. Admitem que, até a década de 1980, a historiografia que trata do processo de libertação dos escravizados não direcionou seus estudos para o reconhecimento do protagonismo do negro na construção do país e na conquista de sua própria liberdade. Como exemplo, os autores citam

obras de Nina Rodrigues⁴. Todo este cenário baseado no discurso que colocava a necessidade de se “branquear o Brasil” e a continuidade da política de exclusão racial, mesmo após a abolição fez com que a imigração europeia fosse concebida como única e grande colaboradora para desenvolvimento do país⁵.

Após 1980, o entendimento do processo histórico que envolveu a escravização de africanos e negros brasileiros, predominante durante séculos, deu lugar ao reconhecimento das lutas pela liberdade e à inclusão do negro no contexto socioeconômico da sociedade brasileira. Complementando a análise, cita-se Fonseca (2007):

As concepções, que durante muito tempo imperaram na historiografia, reduziram os negros à condição de objetos. Um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial (FONSECA, 2007, p. 14 -15).

A leitura da produção acadêmica dedicada à temática contribuiu sobremaneira para a elucidação de fatos e de demandas históricas educacionais da população negra e sua correlação com as relações étnico-raciais e educação.

O capítulo 2 adentra no universo das questões que envolveram especificamente a área da história da população negra na cidade de Santos. Para tanto, optou-se por apresentar, inicialmente, a fundamentação teórica e a metodológica adotadas para a condução do trabalho científico. Assim, para a realização de pesquisa na área da História da Educação, não se pôde deixar de atentar para as proposituras e reflexões teórico-metodológicas e para os conceitos da História de Edward Palmer Thompson (1981) e Walter Benjamin (2005), objetivando o desenvolvimento da metodologia adequada diante da especificidade do tema abordado. Thompson e Benjamin indicaram caminhos a serem percorridos pelo historiador a partir da interpretação das múltiplas fontes históricas, explicando os processos culturais por meio de um registro sob várias dimensões e possibilidades de compreensão da complexidade e da evolução

⁴ Nina Rodrigues colocou o problema do negro brasileiro como um problema social e de suma importância para a compreensão da formação racial da população brasileira, ainda que pese sua perspectiva racista, nacionalista e cientificista que conforma sua prática discursiva.

⁵ Para alguns autores como Suely Robles Reis de Queiróz, o atual debate historiográfico sobre a escravidão no Brasil seguiu um percurso, no mínimo, equivocado, e assim, ainda hoje, seria "uma questão que continua polêmica". Ver: QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo, Contexto/USF, 1998, p. 117. Para uma contraposição a esta autora, ver, especialmente: MACHADO, Maria Helena P. T. História e historiografia da escravidão e da abolição em São Paulo. *In*: Antonio Celso Ferreira; LUCA, Tânia Regina de; IOKOI, Zilda Gricoli. **Encontros com a história: percursos históricos e historiográficos de São Paulo**. São Paulo, UNESP, 1999, p. 61-70.

do processo histórico, trazendo o aspecto social para o centro da História. Neste sentido, a pesquisa foi construída a partir da contextualização das tensões existentes entre brancos e negros em uma sociedade considerada abolicionista sob a égide dos princípios republicanos.

Considere-se Le Goff (2001; 2003) como influência marcante na historiografia da Educação no Brasil, uma vez que, em suas obras, estão presentes os conceitos aqui analisados, possibilitando o distanciamento da visão europeia e a noção de que o passado é uma construção e que precisa de reinterpretação constante. Por isso, é válida a perspectiva do autor na conceituação de História e de Memória, possibilitando o avanço nas reflexões que envolvem o passado e o presente diante das relações étnico-raciais na cidade de Santos. Enfim, a pesquisa se constituiu de características teórico-metodológicas baseadas na construção do objeto e no recorte dos procedimentos metodológicos, problematizando o papel do sujeito junto à sociedade e definindo parâmetros comuns entre as áreas da História e da Educação, articulando os aspectos históricos e educacionais.

O trabalho sobre as evidências de um passado trouxe Carlo Ginzburg (1984; 1989; 1990a; 1990b; 2007), considerado o pai da micro-história, para o epicentro da pesquisa, problematizando a relação entre História da Educação, a partir do Paradigma Indiciário, dialogando com a utilização das fontes escritas e não escritas. As evidências sobre a vida dos escravizados e libertos que extrapolaram o contexto das senzalas e das fugas para os quilombos de Santos são escassas, o que fez extremamente necessária a busca pelos indícios, pelos vestígios, pelos sinais quase imperceptíveis, porém, suficientes, para desvendar fragmentos de uma história até então desconsiderados pela história tradicional. A partir desse aporte teórico proposto por Ginzburg (1990a), considerou-se a abordagem microanalítica para a compreensão das vivências e representações sociais e culturais da elite santista em relação às mudanças do *status quo* do negro que já coabitava espaços de sociabilidade na cidade. O modelo denominado Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1990a), traçou o caminho percorrido na busca e análise de fontes elucidativas acerca do objeto pesquisado, possibilitando o questionamento de premissas já traçadas pela historiografia bem como dos próprios achados.

No sentido de construir o contexto que serviu de base para a análise neste estudo, o subcapítulo 2.2 aborda o processo de desenvolvimento da cidade de Santos e suas relações sociais peculiares advindas do estabelecimento de quilombos na região, bem como da absorção de mão de obra negra no trabalho portuário. Tomou-se como parâmetro para a construção desse cenário, que atravessa os séculos XIX e XX, as obras de Pereira (1996), Lanna (1996; 2002), Pereira e Gomes (2001), Machado (2007), Dias (2014), entre outros.

O século XIX foi o grande marco de desenvolvimento para a cidade, com a produção do café em larga escala e o aumento das exportações, acompanhando os ditames do capitalismo internacional. A partir da segunda metade do XIX, a cidade tomou novos rumos urbanísticos e comerciais, a pujança trazida pelo café foi acompanhada pelas transformações físicas e materiais e de mudança de mentalidade da sociedade santista que, ao final do século XIX e início do XX, se deparou com as contradições existentes entre os interesses dos diferentes grupos sociais e étnicos que a constituíram, entre eles, negros, imigrantes e descendentes dos colonizadores.

Apresentada a história da cidade, o subcapítulo 2.3 trata especificamente da vinculação de Santos ao processo de libertação do negro escravizado, contextualizando o período histórico que antecede a abolição oficial, em 1888. Segundo Lanna (1996), a cidade era reconhecida como reduto do movimento abolicionista do país, destacando-se por sua vocação portuária desde sua fundação, e teve seu desabrochar vinculado à cultura cafeeira em meados do século XIX. Neste percurso, a cidade vivenciou momentos muito peculiares no que tange à escravidão, pois em seu território constam três quilombos identificados: o do Pai Felipe, o do Jabaquara e o do Santos Garrafão. Com isso, houve a absorção de grande parte dos escravizados fugidos como mão de obra no cais do porto, submetendo a sociedade a relações inter-raciais muito peculiares.

A partir de 1870, com a difusão do movimento abolicionista entre intelectuais, alguns segmentos da sociedade santista receberam e protegeram os refugiados que chegavam à cidade. As pessoas que participaram das lutas pela liberdade em Santos eram intelectuais, ex-escravos, políticos e pessoas comuns que se mobilizaram de forma crescente no processo de abolição e, movidas ou não pela benevolência e pelo humanismo, lutaram pelo fim da escravidão. Os interesses ideológicos, políticos e particulares que envolveram tais movimentos também são discutido por Dias (2014), que traz à tona os paradoxos que envolveram este contexto⁶.

Desde o início do século XX, a cidade de Santos carrega gravado em seu brasão de armas a frase em latim “*Patriam Charitatem et Libertatem Docui*”, o que significa “À Pátria Ensinei a Caridade e a Liberdade”, cunhada pelo historiador Afonso d’Escagnolle Taunay. O lema tem a Caridade como consequência da criação da primeira Santa Casa de Misericórdia brasileira instalada no município, onde foram travadas longas batalhas contra as diversas epidemias que assolaram a população. A Liberdade advém da importância dos irmãos Andradas

⁶ DIAS, Vera Lucia Alba Rei. **Sociedade Emancipadora 27 de Fevereiro**: um movimento abolicionista na cidade de Santos - 1886 - 1888. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

no processo de independência do Brasil, como também da participação dos santistas na luta pela abolição da escravidão (GITAHY, 1992). Assim, Santos passou a ser conhecida com o epíteto de “Terra da Liberdade”, fato que coincide com o término da Guerra do Paraguai⁷ e que impulsionou a fundação dos primeiros clubes abolicionistas⁸.

Em se tratando do movimento abolicionista em Santos, não se pôde esquecer da assinatura da Lei Saraiva que libertou todos os escravos com mais de 60 anos e que foi assinada na Praça dos Andradas, no centro da cidade. A partir dessa lei, os proprietários de escravos que moravam na cidade de Santos decidiram dar liberdade imediata aos seus escravizados de todas as idades. Mas, a propensão da sociedade em defesa da liberdade⁹ pode ser questionada a partir das inúmeras denúncias de escravidão disfarçada de mão de obra livre. No relatório do Chefe de Polícia, de 1887¹⁰, tanto o chefe de polícia provincial como alguns representantes do quilombo do Jabaquara¹¹ alertavam para as iniciativas que tinham como verdadeiro intuito a exploração dos cativos e que o propósito era conseguir força de trabalho barata.

Acompanhando as transformações físicas, materiais e a mentalidade da sociedade santista do final do século XIX e início do XX, constataram-se contradições existentes nos interesses dos diferentes grupos sociais que participaram das lutas pela abolição da escravidão. A história da escravidão em Santos possui inúmeras facetas, as quais o acesso à Educação é um tema importante para a análise da transmissão e da construção de valores e culturas da sociedade santista. Perceptível é que a herança escravista continuou, e continua mediando as relações sociais na medida em que estabelece distinções hierárquicas entre trabalho manual e intelectual, quando determina habilidades específicas para o negro (samba, alguns esportes, mulatas etc.) e mesmo quando alimenta o preconceito e a discriminação racial.

O capítulo 3 é dedicado a analisar as iniciativas de atendimento educacional para

⁷ SCHWARCZ, Lilian Moritz. As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a, p. 306-318.

⁸ A juventude abolicionista de Santos fundou, em 1881, a “Bohêmia Abolicionista”, uma agremiação que panfletava na cidade com jornais como “O Embrião”, “O Porvir”, “O Pirata”, “O Patriota” e outros. O jornal “O Patriota”, com 18 números, e Jornal Litterario, Político, Mercantil, foram publicados entre fevereiro de 1813 e dezembro de 1814, na Imprensa Régia, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/1274>. PORVIR - Rio Preto, 1908, 1 exemplar. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

⁹ O lema gravado no brasão de armas da cidade de Santos, criado pelo pintor Benedicto Calixto e instituído pela lei municipal n.º 638, de 1920, *Patriam Charitatem et Libertatem Docui*, ressalta a cidade como terra da liberdade.

¹⁰ Relatório de Chefe da Polícia, Relatório apresentado ao Sr. Barão de Parnayba, Presidente da Província de São Paulo pelo Chefe de Polícia interino Luiz Lopes Batista Anjos Jr. In: Relatório apresentado à Câmara Municipal de São Paulo pelo Presidente da Província Barão de Parnayba no dia 17 de janeiro de 1887. São Paulo, Typ. Jorge Seckler e Co., 1887.

¹¹ O Quilombo do Jabaquara foi o mais importante do Estado de São Paulo. Chefiado pelo negro Quintino de Lacerda, um ex-escravo, o quilombo reuniu os escravos que desciam a Serra do Mar em busca de liberdade e trabalho.

crianças negras livres na “Terra da Caridade”. Verificou-se que, apesar de algumas iniciativas de educação e um certo cuidado dedicado aos ingênuos, este processo revelou tensões para a popularização da escola ao longo do século XIX. No período do pós-abolição, a precariedade e diferenciação no atendimento direcionado às crianças negras e não negras fizeram com que a proposta de escolarização contribuísse para aprofundar as desigualdades raciais, pois, mesmo liberta, a população negra se manteve excluída da educação formal. Ao tratar da infância antes, durante e depois da libertação da criança negra, deve-se considerar as proposituras de Mott (1979) e Del Priore (2007), que trouxeram à tona que o cuidado com a saúde da criança negra se findava quando o infante estava apto para o trabalho. Esta proposta não era diferente para a Educação.

No capítulo 4, buscou-se, por meio da narrativa da experiência da autora, estabelecer parâmetros relacionais que construíram as hipóteses apresentadas neste estudo. Ao trazer para pesquisa o tempo presente, procurou-se traçar um processo histórico cuja análise colaborou com a transformação do exposto nos capítulos anteriores, isto é, refletir sobre o respeito à diversidade étnica e cultural junto às relações sociais. Segundo Thompson (1981), o momento histórico está envolto em contradições e diretamente relacionado às experiências anteriores reveladoras de circunstâncias inusitadas. “[...] qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro” (THOMPSON, 1981, p. 58).

Para tanto, o capítulo aborda as visões sobre a questão racial no contexto escolar na contemporaneidade junto à experiência acadêmica e profissional da autora, onde é exposta sua trajetória e, como sua experiência de vida, a fez refletir e buscar respostas sobre as questões que a acompanharam durante, pelo menos, 20 anos e que se concretizaram nesta pesquisa. Toda esta narrativa é contextualizada junto às legislações educacionais contemporâneas, mesmo consciente de que a dimensão da narrativa histórica não se finda nos dispositivos legais que disciplinam a escolarização da população, pois a temática sugere um contexto mais amplo que envolve outras esferas, como a política, a cultural e a social, que marcaram a experiência educacional brasileira no seu período mais recente. A exposição é perpassada pela experiência da Secretaria Municipal de Educação de Santos na adoção de uma política pública que trata da diversidade étnica no ambiente escolar, da qual a autora é protagonista e que representa a materialização de uma proposta para desconstruir a mentalidade proveniente da herança de uma sociedade escravocrata.

Recorreu-se a Benjamin para embasar essa proposta, pois o autor se propõe a analisar

criticamente a história que se encontra “por baixo do tapete”, penteando-a à contrapelo. Para o autor, a narrativa histórica deve ser permeada também pela experiência, tornando-a legítima a partir da vivência do indivíduo. “Pois o passado é reavivado e o presente, revelador de uma promessa realizada.” (BENJAMIN, 1987, p. 254). Desta forma, o autor compreende o historiador como construtor de um passado articulado à sua própria interpretação e experiência.

Dentro do contexto em que se pretendeu discutir como as crianças negras foram incorporadas no processo da educação formal na cidade de Santos, Chalhoub (1990) propõe que o trabalho do historiador junto às fontes documentais deve ser de decodificação e contextualização, visando a descobrir as pistas muitas vezes ignoradas pelos demais pesquisadores. Esta premissa auxiliou sobremaneira as reflexões do significado de liberdade junto a uma sociedade escravista e o protagonismo negro na conquista de sua liberdade.

Foram muitas as questões que se apresentaram para o debate histórico e conceitual deste problema e os métodos utilizados para a discussão neste capítulo têm início com uma pesquisa sobre documentos oficiais, visando ao mapeamento da criação das primeiras salas de escolarização instaladas, muitas vezes, na residência dos respectivos professores, bem como a partir de iniciativas beneméritas no formato de asilos e orfanatos que foram criados no intuito de amparar a “infância desvalida”. Relatórios de professores e dos inspetores literários foram objeto de análise na busca de indícios que elucidassem a quem se destinavam as políticas educacionais da época, pois as indicações do quesito raça/cor são inexistentes nos mapas de sala e demais documentos nominatórios de alunos, como relação de aprovados em exames avaliativos. A hipótese levantada para análise desta questão é de que, em uma sociedade “civilizada”, que tentava apagar a prática politicamente condenável da escravização de pessoas, em que seus cidadãos negros ou não negros, desde que alfabetizados, tinham direito a voto, não se poderia distinguir suas crianças pela cor da pele.

A dificuldade na obtenção de documentais oficiais, após 1888, que fizessem referência a raça/cor da população no início do século XX, já ressaltada por Mattos (1997), fez com que se ampliassem o número de acervos e arquivos pesquisados. Para o autor, o quesito raça-cor foi sumindo dos registros e, diante disso, os pesquisadores que se dedicavam a analisar o negro durante e pós-escravidão encontravam, muitas vezes, obstáculos intransponíveis. Porém, não foi esse o caso. Assim, com base em censos populacionais do período, delimitaram-se as características etárias e raciais da população sem desconsiderar o contexto em que essas pesquisas populacionais foram realizadas, pois, segundo Gouvêa e Xavier (2013)

Nos quadros de resultado do recenseamento consta um número significativo dos

segmentos da população preta, parda e cabocla constituído de pessoas na condição de livres. Já os homens e as mulheres na condição de escravos – não possuidores do *status* de cidadão – só receberam a designação de pretos ou pardos. Assim é que fatos como a mudança jurídica, mobilidade e *status* social ou mudanças na percepção de cor que o chefe do domicílio ou o recenseador tinham acerca dos membros do fogo poderiam alterar a classificação dos indivíduos.

As extensas pesquisas sobre a história das relações raciais no Brasil indicam que o termo raça não foi historicamente associado à “carga hereditária” e/ou à cor da pele, mas a outras características como a posição social e o lugar que os indivíduos ocuparam nas relações sociais (GOUVÊA; XAVIER, 2013, p. 106).

O acervo documental e iconográfico da Fundação Arquivo e Memória de Santos foi fundamental para determinar, por meio da legislação e de documentos educacionais oficiais, a proposta adotada “teoricamente”, para a instalação dos primeiros espaços educacionais e primeiras escolas dentro do território santista da época.

Diante deste contexto, para construção da pesquisa, utilizaram-se as fontes iconográficas, pois, nos acervos fotográficos, pôde ser verificado, quantitativamente e por amostragem, o número de crianças negras que apareceram nas fotografias de espaços escolares. Falando sobre sua pesquisa que discute o mundo do trabalho a partir da memória fotográfica, Ciavatta (2012) trata da importância da ampliação da concepção de fontes de pesquisa e afirma que

O uso da fotografia na área de pesquisa sobre trabalho e educação, marcada pelos estudos baseados na história e na crítica à economia política, contribui para o alargamento da visão sobre o que denominamos o mundo do trabalho, o que entendemos como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as relações de trabalho, as condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores. Falamos em mundos do trabalho chamando a atenção sobre as imagens que constituem memórias legadas em diferentes arquivos e que constituem visões diferenciadas dos processos vivenciados por trabalhadores urbanos em um mesmo período, aproximadamente, 1900 a 1930 (CIAVATTA, 2012, p. 34).

A utilização da fotografia como fonte representa um terreno fértil para pesquisa histórica, pois, para além da imagem retratada, ela deve ser analisada por sua intencionalidade e conteúdo que se esconde por trás da moldura, já que a imagem “[...] contém um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente” (KOSSOY, 2001, p. 45). Da mesma forma, autores como Fabris (1991a; 1991b; 1993), Leite (1993) e Feldman-Bianco e Leite (1998) enfatizam as potencialidades do uso de fotografias para a pesquisa histórica.

As fontes utilizadas para o embasamento da pesquisa foram disponibilizadas pelos órgãos detentores de acervos relacionados ao tema:

- Fundação Arquivo e Memória: instituição que trabalha no gerenciamento dos arquivos públicos da Prefeitura de Santos e com a memória documental e iconográfica da cidade,

garantindo a salvaguarda, a preservação e a disseminação deste patrimônio. Possui os seguintes acervos:

- Repertório de Documentos para a história da escravidão (1855-1888).
 - 50 anos de Código de Postura de Santos (1847-1897).
 - Inventário Fundo Câmara Municipal de Santos.
 - Documentação da Secretaria Municipal de Educação de Santos.
- Hemeroteca Municipal “Roldão Mendes Rosa”: como acervo, possui, de interesse para a pesquisa, o primeiro jornal publicado na cidade de Santos, conhecido como “Revista Comercial”, de 1848.
- Instituto Histórico e Geográfico de Santos: atua como importante centro de cultura e intelectualidade, mantendo sob sua proteção inúmeros acervos, desde livros (cerca de 20 mil volumes até 2012), além da Coleção de Revistas “Eu sei tudo” e do Almanaque Santista.
- Sociedade Humanitária dos Empregados do Comércio de Santos: mantenedora da primeira escola instalada em Santos, a “Escola do Povo”. Também possui exemplares de jornais como o “Jornal da Noite” e “Gazeta do Povo”, que circularam na década de 20 do século passado, e o jornal “Praça de Santos”, que circulou na década de 1930.
- Acervo Documental do Centro de Apoio à Pesquisa em História “Sérgio Buarque de Holanda”, no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, que possui exemplares e microfilmes do jornal santista “A Tribuna”, de 1894.
- Arquivo do Estado de São Paulo, que possui exemplares dos jornais “O Buscapé”, de 1875; “Cidade de Santos”, de 1898 a 1912; “Diário de Santos”, de 1904 a 1917; “Gazeta de Santos”, de 1876; “Gazetinha”, de 1886; “A Tesoura”, de 1876.
- Arquivos de escolas e instituições educacionais fundadas na cidade de Santos a partir de 1889 e que ainda estão em funcionamento.
- Arquivo *on line* da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 1 – LEGISLAÇÃO, IDEOLOGIAS, A EDUCAÇÃO E O NEGRO

O capítulo apresenta o contexto educacional ao qual foi submetida a população negra a partir da análise das legislações brasileiras, bem como as propostas educacionais que acompanharam as políticas públicas voltadas à instrução da população adotadas pelos governos do período estudado. Para tanto, apresenta conceitos e estudos acadêmicos direcionados a tratar da diversidade étnica junto à sociedade brasileira que também se constituem em embasamento teórico para os temas desenvolvidos nos capítulos posteriores.

1.1 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

O exercício da cidadania como elemento fundamental para a garantia de direitos é uma realidade hodierna e o direito à educação escolar é um espaço que ocupa uma dimensão essencial no âmbito das relações políticas e sociais. Carvalho (2004), em sua obra “Cidadania no Brasil: o longo caminho”, traçou o processo de aquisição da cidadania pelos brasileiros. Para o autor, o processo de cidadania tem início com a aquisição dos direitos civis, mas o *status quo* de cidadão não lhe garante, automaticamente os direitos civis e sociais. Para a população negra, contudo, a liberdade advinda da abolição da escravidão não veio acompanhada de políticas públicas para a sua efetividade (CARVALHO, 2004).

A conquista da condição cidadã para crianças e adolescentes somente foi efetivada com a Constituição Federal de 1988, ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Com este novo estatuto legal, a infância e a juventude brasileiras passaram a ser sujeitos de direitos, o que trouxe inúmeras transformações nas relações constitutivas da sociedade, entre as quais, a relação com a escola. O fato de o Estado atualmente ser o maior responsável pela efetivação dos direitos sociais significa que cabe a ele dispor de recursos e ações para garantia de direitos, bem como o ressarcimento dos direitos violados. Mas, não quer dizer que só a ele caiba assinalar quais os problemas, as formas de enfrentá-los e a sua execução.

As conquistas da sociedade civil, ao incorporar novas responsabilidades tanto para o poder público como para ela própria, imprimiram desafios a todos. Porém, Santos (2009) afirma que, neste cenário, a criança negra sofreu com a potência do processo histórico de discriminação acompanhado da inexistência de políticas públicas de inclusão racial, o que eternizou os estereótipos e preconceitos, legados de uma sociedade escravocrata que se transformou ao longo do tempo em uma sociedade racista. A construção do Estado brasileiro esteve relacionada

ao significado de nação e ao regime político adotado. Segundo Carvalho (2004), o Império trouxe uma grande inquietação sobre a organização do Estado. Para tanto, buscaram-se elementos em várias outras nações com o intuito de manter a unidade política por meio de um governo central forte. Entretanto, somente na segunda metade do século XIX é que emergiu a necessidade da consolidação da nação e, neste momento, a escravidão se colocou como um grande obstáculo para os republicanos.

A Monarquia aboliu a escravidão em 1888. Mas a medida atendeu antes a uma necessidade política de preservar a ordem pública ameaçada pela fuga em massa dos escravos e a uma necessidade econômica de atrair mão-de-obra livre para as regiões cafeeiras. O problema social da escravidão, o problema da incorporação dos ex-escravos à vida nacional e, mais ainda, a própria identidade da nação, não foi resolvido e mal começava a ser enfrentado. Os abolicionistas mais lúcidos, os reformistas monárquicos, tinham proposto medidas nessa direção, como a reforma agrária e a educação dos libertos. Mas no curto período de um ano entre a Abolição e a República nada foi feito, pois o governo imperial gastou quase toda sua energia resistindo aos ataques de ex-proprietários de escravos que não se conformavam com a abolição sem indenização (CARVALHO, 2004, p. 23-24).

Ao analisar a relação entre a Educação e a população negra, é possível reconstruir as formas de gestão política relativas à inclusão de crianças negras no ambiente escolar e às práticas sociais diante da diversidade étnica da população brasileira. A política voltada para a educação de crianças é uma das faces da política social do país e sempre esteve apoiada na legislação, que a ampara e lhe impõe parâmetros na concepção das relações sociais e de poder.

O Estado ocupou papéis distintos ao longo do tempo e, com a expansão da democracia, suas responsabilidades se diversificaram, fazendo com que desenvolvesse uma série de ações atuando nas mais diversas áreas, muitas delas legitimadas legalmente, o que lhe impõe a obrigatoriedade de sua efetivação. Infelizmente, observa-se que, na formulação de políticas públicas¹² para enfrentar problemáticas concretas de atendimento às demandas das crianças provenientes do processo de escravização, não foi direcionado grande esforço. A história da política social no Brasil pode ser considerada como uma história de exclusão, principalmente no contexto do processo de consolidação da sociedade capitalista e da afirmação do Estado-nação. Caracterizando o clima instalado na época, Carvalho (2004) acrescenta

Com exceção dos poucos radicais, os vários grupos que procuravam em modelos republicanos uma saída para a Monarquia acabavam dando ênfase ao Estado, mesmo

¹² Não existe apenas uma definição para a interpretação do conceito de políticas públicas, sendo este ressignificado ao longo do tempo. A tentativa de conceituar políticas públicas pode-se limitar a função dessas ações para qualquer análise. Ressalte-se aqui algumas de suas características essenciais: ser implementada necessita de fases e processos sociais; uma discussão e uma proposta da coletividade que deverão direcionar certas práticas políticas. A Lei n.º 12.288/2010, que é Estatuto da Igualdade Racial, no art. 1.º, parágrafo único, definiu o termo políticas públicas como “[...] as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais” (BRASIL, 2010).

os que partiam de premissas liberais. Levava a isso, em parte, a longa tradição estatísticas do país herança portuguesa reforçada pela elite imperial. A sociedade escravocrata abria também poucos espaços ocupacionais, fazendo com que os deslocados acabassem por recorrer diretamente ao emprego público ou a intervenção do Estado para abrir perspectivas de carreiras. Bacharéis, desempregados, militares insatisfeitos com os baixos salários e com minguados orçamentos, operários do Estado em busca de uma legislação social, migrantes urbanos em busca de empregos, todos acabavam olhando para o Estado como porto de salvação. A inserção de todos eles na política se dava mais pela porta do Estado do que pela afirmação de um direito de cidadão. Era uma inserção que se chamaria com maior precisão de estadania (CARVALHO, 2004, p. 29).

É neste panorama que se inscreveu a política para a infância que se fez presente nos dispositivos legais decretados, em sua maioria, no final do século XIX e início do século XX, adotando como premissa uma perspectiva higienista¹³.

Sem o intuito de retornar aos primórdios da história da Educação brasileira, abordando o período pombalino e jesuítico, vale ressaltar que, no começo do século XIX, a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da família Real para o Brasil-Colônia deram à educação e à cultura um novo impulso. A partir de então, surgiram instituições culturais e científicas, de ensino técnico e os primeiros cursos superiores, como os de Medicina nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, medidas voltadas para as necessidades imediatas da Corte portuguesa. No entanto, mesmo tendo passado pelo período joanino com algumas instituições escolares, o Brasil chegou à Independência sem uma organização da educação escolar (PEREIRA, 1996).

Nos idos de 1822, difundiam-se pelo mundo ocidental os ideais iluministas franceses e as propostas liberais¹⁴. A ideologia burguesa, a condenação da escravidão e a valorização do conhecimento científico e utilitarista tomaram corpo nos meios políticos. Mesmo que em terras brasileiras ocorresse a permanência de certos elementos como a escravidão e a manutenção da elite agrária, o momento da emancipação rompeu com a estrutura social, econômica e política que vigorara por cerca de 300 anos, trazendo à tona a necessidade de uma reorganização geral da sociedade.

¹³ O higienismo é um pensamento sustentado no poder médico que se tornou hegemônico, no Brasil, no final do século XIX e no século XX. No contexto do processo de urbanização, o pensamento médico ofereceu bases científicas necessárias para o estabelecimento das novas ordens sociais, intervindo em toda a organização social, seja no âmbito arquitetônico, biológico, afetivo etc. A higienização instrumentaliza a relação entre a família moderna e os aparelhos de Estado, penetrando nos lares, produzindo subjetividades individualizantes e, neste sentido, potencializando a família nuclear burguesa. Isto tem redundado na culpabilização como forma de transferir à família a responsabilidade pelos problemas sociais.

¹⁴ O pensamento iluminista fundamentou sua tese na crença do poder da razão humana, compreensão da verdadeira natureza e da consciência das circunstâncias da sociedade. Entende o homem como responsável de seu próprio destino, a partir da racionalização de pensamentos e atos, rebatendo a razão divina da Igreja e os privilégios da nobreza que predominavam na sociedade dos séculos XVII e XVIII.

O contexto histórico em que insurgiram novas propostas educacionais a partir de um movimento nacional, envolvendo as áreas política, social, econômica e ideológica, fez do período imperial um verdadeiro laboratório de ideias. De fato, a Constituinte de 1823, pela primeira vez, pensou na universalidade da educação como declama nos debates da Assembleia o deputado constituinte Antônio Gonçalves Gomide. “A instrução do Povo é a primeira fonte de felicidade pública e é um bem que o homem possui até a sua sepultura”¹⁵. Como resultado desse ideário, emergiu o compromisso da Carta Constitucional de 1824 que, no quesito educação, trouxe a possibilidade de criação de colégios e universidades e a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos:

Art. 179 - A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição, pela maneira seguinte:

[...]

32) A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (BRASIL, 1824).

Porém, é importante esclarecer quem eram os cidadãos cuja educação gratuita foi garantida pelo preceito constitucional. A explicação vem no mesmo texto legal, no título II, em seu artigo 6.º, ao determinar quem é cidadão brasileiro.

Art. 6.º - São cidadãos brasileiros:

1.º) Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação.

2.º) Os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicílio no Império.

3.º) Os filhos de pai brasileiro, que estivesse em país estrangeiro, em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil.

4.º) Todos os nascidos em Portugal e suas possessões que, sendo já residentes no Brasil na época em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa ou tacitamente pela continuação da sua residência.

5.º) Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião (BRASIL, 1824).

Considerando que, no primeiro quarto do século XIX, a pressão internacional para o término da escravidão no Brasil não havia atingido os legisladores, prever como cidadãos ingênuos e libertos significava excluir taxativamente os negros da garantia de acesso à educação primária.

Outra questão é o conceito de liberdade proposto na Carta de 1824, que estava diretamente relacionado com o reconhecimento da cidadania brasileira aos que nasciam no Brasil ou àquele que conquistava a liberdade. Esta postura garantia a cidadania para quase

¹⁵ Diário da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil – 1823, (Edição facsimilar) Introdução de Pedro Calmon. Senado Federal. Obra Comemorativa do Sesquicentenário da Instituição Parlamentar. Artigo 179 § 32.

totalidade dos homens brancos, contudo, a negava aos negros que chegavam ao Brasil capturados no continente africano, pois eram considerados automaticamente escravos, e os seus descendentes também, exceto quando eram alforriados após um processo repleto de obstáculos (ROSEMBERG, 2006). A Constituição imperial garantia ao negro a possibilidade de se tornar sujeito de direitos, mas inexistiam políticas públicas para sua inclusão na sociedade, mantendo-os em situação de invisibilidade e subalternização. A condição de liberto e a sua inserção social não eram de responsabilidade do Estado. Pelo contrário, dependiam única e exclusivamente do negro, o que o mantinha à margem da sociedade que se consolidava no país.

A Lei de 15 de outubro de 1827 descentralizou o ensino, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do poder público. Em seu artigo 1.º, determinou que as Escolas de Primeiras Letras ensinariam para os meninos a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, sem qualquer embasamento pedagógico, aprenderiam as prendas (costurar, bordar, cozinhar etc.) para a economia doméstica. Porém, a previsão constitucional mantinha a exclusão da população negra dos bancos escolares. Segundo Nascimento (2004)¹⁶, os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho, de 1831 a 1836, denunciaram os poucos resultados da implantação da referida lei como reflexo da péssima situação do ensino elementar no país. São apontadas, ainda, como motivos do fracasso da administração da educação em nível municipal, a falta de investimento, a incapacidade dos professores e a vadiagem dos alunos.

O Ato Adicional de 1834, um conjunto de alterações introduzidas na Constituição de 1824, desencadeou uma vasta discussão envolvendo o poder de legislar sobre educação e a organização da instrução pública. Definiu políticas de instrução pública, dando às províncias autonomia para organizá-la, porém a precariedade de recursos dificultou a implementação das propostas no que tange ao ensino primário e secundário. Este cenário perpetuou a política do século XIX, segundo afirma Schwarcz (1998), ao analisar o censo demográfico, realizado em 1872, que indicou que 84% da população brasileira era analfabeta.

Del Priore (1999) corrobora com esta análise, afirmando que, para a criança cuja família tinha baixo poder aquisitivo, se destinavam orfanatos, asilos e escolas de aprendizes de ofícios com a intenção de torná-los cidadãos úteis e produtivos na lavoura. Para poucos da elite,

¹⁶ A tese de Maria Isabel Moura Nascimento investiga o processo histórico de criação da primeira escola de professores na região dos Campos Gerais do Estado do Paraná. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253588/1/Nascimento_MariaIsabelMoura_D.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

restavam os professores particulares¹⁷. Até a década de 1870, os regulamentos de instrução pública vetaram taxativamente o acesso à escola dos escravizados, tanto a matrícula como a frequência, mesmo que somente como acompanhantes de seus proprietários¹⁸.

Com a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871, as crianças nascidas de mulheres escravas foram consideradas livres e, portanto, deviam ser educadas. Em seus dez artigos, somente dois previam especificamente questões voltadas aos filhos de mulheres escravizadas:

Art. 1.º Os filhos de mulheres escravas que nascerem no Império desde data dessa lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a essa idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se de serviços dos menores até os 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor e lhe dará destino, na conformidade da referida lei. (BRASIL, 1871)

Percebe-se no corpo do texto da Lei n.º 2.040, de 1871, a isenção dos senhores de “[...] qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas” (FONSECA, 2000, p. 40). Segundo Mattoso (1988), a maioria dos senhores manteve cativos os filhos de suas escravas até os 21 anos de idade, isto é, as crianças permaneceram sob trabalho escravo durante mais 13 anos sem qualquer acesso à educação obrigatória. O autor afirma, ainda, que é “[...] nos seus sete para oito anos que a criança se dá conta de sua condição de inferior em relação principalmente às crianças livres brancas. As exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis. Em especial, para a sua inserção no mundo do trabalho” (MATOSO, 1988, p. 43).

Contudo, para Fonseca (2000), neste período, surgiram ideias no alto escalão do governo imperial que defendiam a educação das crianças libertas como forma de dar sustentabilidade ao processo de abolição da escravidão. A Educação seria necessária para que os cativos se preparassem para a liberdade, propondo uma educação moral, religiosa e profissional, que proporcionasse aos libertos um ofício que lhe garantisse a manutenção familiar (FONSECA, 2000, p. 35).

Em 1874, a lei n.º 2.556 estabeleceu o modo e as condições do recrutamento para o

¹⁷ Existem pesquisas que demonstraram a presença de pobres na escola, como é o caso da dissertação de Alessandra Frota Martinez “Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial (1854-1889)”, de 1996.

¹⁸ O Regulamento de Instrução, aprovado em 1854, é considerado o primeiro neste sentido, e o Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Coleção de leis do Império do Brasil. v. 1, pt. 1, 1854, p. 45. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>. Acesso em: 18 ago. 2018.

Exército e Armada brasileiros, determinou de forma excepcional o “recrutamento” de menores de 19 anos.

Art. 7.º Não será contado como tempo de serviço militar, o que fôr prestado antes da idade de dezanove annos completos, salvo em campanha.
Fica, todavia, o governo autorizado para promover a criação de companhias de aprendizes ou de operarios militares, dando-lhes a conveniente organização, em todas as Provincias, admittindo de preferencia orphãos desvalidos, menores abandonados de seus pais, e aquelles de que trata a Lei de 28 de Setembro de 1871, art. 1.º § 1.º (BRASIL,1874)¹⁹.

Como se observa, a “infância desvalida” era o segmento prioritariamente contemplado pela norma legislativa e alcançava, de forma taxativa, aqueles nascidos após a Lei do Ventre Livre, abrindo uma possibilidade de acesso à Educação para as crianças negras. As Escolas de Aprendizes de Marinheiros foram criadas em muitas províncias²⁰, inclusive na cidade de Santos²¹, mas o acolhimento desses menores foi praticado pelos Forças Armadas em geral. Para Cruz (2009), a Colônia Militar São Pedro do Gurupi, no Maranhão, recebeu grande número de crianças negras registradas sem sobrenome, situação indicativa de serem provenientes da escravidão, porém,

[...] constata-se que mesmo quando havia uma conjuntura histórica favorável à existência de políticas sociais que privilegiassem a educação de negros, não foram efetivadas ações positivas capazes de munir essas populações de condições para melhor se adequarem às mudanças que se anunciavam (CRUZ, 2009, p. 81).

O Decreto n.º 7.031, de 6 de setembro de 1878, garantiu a abertura das escolas noturnas para adultos, contemplando também os escravizados como público-alvo desta modalidade escolar²², porém, posteriormente foram proibidos expressamente de frequentarem os espaços escolares públicos, diante da legislação educacional promulgada pelo Ministério do Império, em 1879. Martinez (1996) afirma que a população negra escravizada frequentava algum tipo de instrução quando lhe era permitido, o que se traduziu em oportunidades de inclusão no mercado de trabalho para libertos e cativos em fuga.

No Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, o então Ministro Leôncio de Carvalho

¹⁹ A lei está disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-2556-26-setembro-1874-589567-publicacaooriginal-114514-pl.html>.

²⁰ Segundo Silva (2011), o decreto de n.º 14, de 1840, estabelece a fundação da primeira Companhia de Aprendizes Marinheiro do Brasil, sediada na Corte e, após um intervalo de 15 anos, surgem gradativamente mais 17 escolas de preparação de marinheiros.

²¹ Decreto n.º 4112, de 29 de fevereiro de 1868. CAMINHA, Herick Marques. Organização do Pessoal da Marinha Imperial. In: MARINHA DO BRASIL. História Naval brasileira. Rio de Janeiro: SDMG, 2002.

²² Decreto n.º 7.031-A, 1878: 711. Disponível em:

reformou a instrução pública primária e secundária do Município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O documento autorizou o governo a auxiliar ou criar cursos para o ensino primário nas províncias, permitindo que os escravos frequentassem tais escolas. Previu a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, porém tendo como público-alvo o indivíduo livre e liberto.

Os pareceres elaborados por Rui Barbosa sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior foram baseados na análise do Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, e culminaram com o encaminhamento de um projeto substitutivo ao Legislativo. A propositura tratava do ensino primário e secundário do Município Neutro²³, mas as demais províncias do país poderiam adotá-la como regramento educacional, trazendo ares de descentralização, mesmo que propusesse a criação de um sistema nacional de educação.

Para apresentação dos pareceres, Rui Barbosa realizou um profundo estudo sobre a Educação e, baseado em experiências desenvolvidas em países considerados à época civilizados, como Inglaterra, Estados Unidos, França e Alemanha, confrontou dados com a situação da instrução no Brasil, demonstrando as péssimas condições do ensino no país. Ressaltou, com isso, a obrigação do governo em investir na instrução pública. Os dados apresentados pelos pareceres tiveram como base somente a população livre.

Levando-se em consideração que a Lei do Ventre Livre já existia há 12 anos, não havia na proposta de Rui Barbosa nenhuma previsão especial para a inserção das crianças negras no sistema de ensino, mesmo sendo o analfabetismo incompatível com os ideais republicanos. Mesmo assim, o estadista previu em seu parecer a inserção dos escravos no mundo do trabalho fora da senzala, em uma nova sociedade pautada no modelo capitalista de produção e consumo.

Uma lei da divina harmonia que preside o mundo prende as grandes questões sociais: emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento político. Que haveis de oferecer a esses entes degradados, que hão de surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reservareis para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho (BARBOSA, 1947a, p. 179).

Em seu texto, Rui Barbosa colocou o trabalho e a educação como indispensáveis para a construção de uma nação moderna e civilizada e, para tanto, a Lei deveria fiscalizar e garantir o acesso e permanência das crianças na escola primária.

Mesmo diante desse contexto, estudos mais atuais demonstram a presença do negro no

²³ A partir do Ato Adicional de 1834 descentralizou-se o ensino primário e secundário, delegando às províncias a competência para a administração.

processo educacional durante o império, fosse ele livre ou escravo²⁴. Para Veiga (2008), a escola do período imperial mantinha algumas peculiaridades em relação à população negra.

Mesmo constituindo maioria na escola primária das províncias, com raras exceções, os negros não conseguiram ascender ao ensino secundário, porém a escola pública nas primeiras décadas da República, mesmo a primária, dificultava o acesso às camadas socialmente inferiorizadas, onde as vagas destinadas ao ensino superior eram ocupadas em sua maioria por alunos brancos de classes sociais abastadas (VEIGA, 2008, p. 504).

Segundo Fonseca (2007), alguns estudos que se destacaram na historiografia sobre a educação do escravizado apresentaram o negro como sujeito excluído do ambiente escolar. O autor vincula esta postura a uma análise baseada na legislação do império brasileiro e na política escravocrata pautada na exclusão e invisibilidade do escravizado. Muitos foram os obstáculos a serem superados para se frequentar as escolas e a situação não se alterava quando os sujeitos eram crianças. Segundo Martinez (1996), as crianças pobres também eram vítimas da falta de estrutura da instrução pública, abandonando a escola assim que eram alfabetizadas, exigência básica para o mercado de trabalho.

Com o regime político instalado em 1889, fazia-se necessário um novo regramento que abarcasse o ideário liberal republicano, cuja questão da escravidão era um dos maiores campos de tensão político-ideológica. De início, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1891 trouxe a liberdade como a base de todos os demais direitos previstos constitucionalmente. Carvalho (1987), em sua obra “Os Bestializados”, trata do processo de transição dos regimes políticos do Império para República e faz a seguinte colocação quando aborda a influência das ideias europeias em terras brasileiras:

Na maioria das vezes, eram ideias mal absorvidas ou absorvidas de modo parcial e seletivo, resultando em grande confusão ideológica. Liberalismo, positivismo, socialismo, anarquismo misturavam-se e combinavam-se das maneiras mais esdrúxulas na boca e na pena das pessoas mais inesperadas. Contudo, seria enganoso descartar as ideias da época como simples desorientação. Tudo era, sem dúvida, um pouco louco. Mas havia lógica na loucura [...] (CARVALHO, 1987, p. 42).

Mesmo que o projeto republicano atribuísse à Educação o papel de agente da reforma social para a construção do Estado liberal, a primeira Constituição republicana trouxe poucas referências ao tema. Conceituando junto aos direitos mais genéricos, como o da liberdade individual, o artigo 35, Título IV, dispôs o ensino dentro das atribuições do Congresso, cuja

²⁴ Entre os trabalhos dedicados à temática, cite-se o de FONSECA, Marcus V.; VEIGA, Cynthia Greive. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 502-517, 2008; e o de SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, jul./dez. 2002.

responsabilidade era impulsionar o desenvolvimento das letras, artes e ciências e criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

É importante ressaltar que, ao determinar quem eram os cidadãos brasileiros, o texto constitucional incorporou o negro ao rol de “possibilidades” gerais, pois não fez menção às diferenças de tratamento por conta da cor da pele.

Art. 69 - São cidadãos brasileiros:

- 1.º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação;
- 2.º) os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecerem domicílio na República;
- 3.º) os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se;
- 4.º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem;
- 5.º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade;
- 6.º) os estrangeiros por outro modo naturalizados (BRASIL, 1891).

Por uma análise superficial, poderia se incorrer no erro de acreditar que, a partir da primeira Carta Republicana, a população negra teria acesso a todo direito que o cidadão não negro teria. Mas, o artigo 70 coloca o analfabetismo como grande entrave para que o negro assumisse o protagonismo como cidadão.

Art. 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

- 1º) os mendigos;
- 2º) os analfabetos;
- 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;
- 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis (BRASIL, 1891).

Sobre os conceitos de cidadania que pautaram o estabelecimento da República brasileira, Carvalho (2004) esclarece

Resumindo, temos que no início da República nasceram ou se desenvolveram várias concepções de cidadania, nem sempre compatíveis entre si. Se a mudança de regime político despertava em vários setores da população a expectativa de expansão dos direitos políticos, de redefinição de seu papel na sociedade política, razões ideológicas e as próprias condições sociais do país fizeram com que as expectativas se orientassem em direções distintas e afinal se frustrassem. O setor vitorioso da elite civil republicana ateve-se estritamente ao conceito liberal de cidadania ficou aquém dele, criando todos os obstáculos à democratização (CARVALHO, 2004, p. 64).

A defesa de Rui Barbosa, na ocasião dos pareceres da reforma do ensino primário, da instrução custeada e regulada pelo poder público, garantindo à população em idade escolar o ensino elementar e a indissociabilidade entre os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade, não se concretizou integralmente. A Constituição de 1891 manteve a descentralização, porém, não se manifestou acerca da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, o que facilitaria a inclusão dos ex-cativos e demais grupos, como imigrantes e trabalhadores.

Segundo Garcia (2007), o Decreto n.º 7.556, de 1909, criou o ensino profissionalizante paulista com o objetivo de formação de uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho interno a partir da instrução dos filhos de trabalhadores, o que possibilitou a alguns negros a inserção na proposta de escolarização profissional.

A Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, promulgada em 5 de abril de 1911, retirou a competência exclusiva da União para a criação de instituições de ensino superior, autorizando os cursos privados para atuar no ensino superior e secundário. Denominada reforma Rivadávia Correia²⁵, estabeleceu o ensino livre, abolindo a obrigatoriedade do reconhecimento oficial de certificados dos cursos secundários das escolas, e implantou os exames admissionais e a cobrança de taxas. Tal medida dificultou enormemente o ingresso de grande parcela da população, como pobres e negros aos bancos escolares. Para Domingues (2007), esta situação reiterada de exclusão subliminar da população negra da escolarização trouxe à tona a luta de intelectuais negros e, posteriormente, do movimento negro pelo direito à Educação.

Na reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, o então ministro da Justiça restaurou o controle político e administrativo da esfera educacional, mantendo as demais proposituras em relação à população negra. Em nível estadual, a Reforma Sampaio Dória, de 1920, em São Paulo, diante da competência legal e da precariedade do ensino primário, reorganizou a etapa escolar, tornando-a obrigatória a partir dos nove anos de idade. A diminuição da duração do curso pretendia aumentar o número de vagas e acelerar o processo de alfabetização e de escolarização pública. O projeto propunha, ainda, o recenseamento escolar, classificando como sem instrução as crianças fora do processo de escolarização.

O Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, instalou no âmbito educacional nova reforma. Denominada Rocha Vaz, tornou os currículos escolares seriados e organizou o Departamento Nacional do Ensino. Para o ensino secundário, instituiu a obrigatoriedade de um

²⁵ Foi denominada reforma Rivadávia Correia por ser o cidadão Ministro da Justiça e Interior e o responsável pela proposta.

curso ginásial de seis anos de duração, seriado, e de frequência obrigatória, porém, a reforma não foi totalmente aplicada. Em 1931, denominada reforma de seu autor, Francisco Campos, reestruturou o ensino superior com a elaboração do Estatuto das Universidades²⁶. No que tange ao ensino secundário, este passou a ter sete séries e os dois últimos anos funcionavam como preparatórios para especializações futuras.

Pela análise das propostas de reforma da educação brasileira em seus diversos níveis, percebe-se a invisibilidade da problemática que envolveu o contexto da população negra e que teve início no período posterior à abolição oficial da escravidão. Assim, os negros pobres continuavam carregando o estigma de excluídos, anteriormente por serem escravizados, agora, por conta da inexistência de uma política pública específica para quem tinha cor da pele negra.

A Revolução de 1930 trouxe significativas discussões e transformações no campo educacional. Por meio do Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931, foram criados o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação dos Estados com o objetivo de propor leis e uma ampla reforma no ensino. Como consequência desse processo, surgiu uma importante geração de educadores como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, que lançaram o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, documento que redefiniu o papel do Estado junto às questões educacionais, defendendo a educação obrigatória, gratuita e laica, e que segundo Saviani (2006, p. 33), se propunha “[...] a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional”. O documento delineou as bases de um sistema educacional, articulando todos os níveis de ensino, da educação infantil à universidade.

Foram muitas as discussões cujas propostas eclodiram na construção da Carta Constitucional de 1934, que dispôs de um capítulo exclusivo sobre educação, visando à organização do ensino brasileiro. Nela, foi garantida a igualdade de direitos, ressaltando, pela primeira vez dentro de um texto constitucional brasileiro, a questão da raça.

Art. 113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas (BRASIL, 1934).

Tratando especificamente da Educação, a Constituição 1934 trouxe em seu dispositivo, o art. 138, que, em sua redação, definiu que “[...] incumbe à União, aos Estados e aos

²⁶ O Estatuto das universidades brasileiras de 1931 foi um marco significativo da educação superior brasileira acompanhado de mais dois decretos-lei: da Organização da Universidade do Rio de Janeiro e da criação do Conselho Nacional de Educação.

Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b) estimular a educação eugênica; [...]” (BRASIL, 1934).

A proposta educacional do Manifesto dos Pioneiros²⁷ foi parcialmente contemplada pela Constituição Federal de 1934, permitindo o debate e a mobilização da sociedade pela melhoria da qualidade da educação brasileira. Incluiu os preceitos do manifesto em seus dispositivos, prevendo a nova questão social e econômica da realidade brasileira, por meio do atendimento educacional das classes desfavorecidas e do investimento na educação técnico-profissional.

Contudo, diante a tantas regras de amparo social, este dispositivo salta aos olhos pela imposição da ideologia eugênica. Com base na eugenia²⁸ havia a ideia científica de que as raças não brancas eram degeneradas e constituíam a causa dos problemas sociais e do atraso do Brasil. Como decorrência da política eugenista adotada desde o final do século XIX, em especial pelas políticas públicas educacionais, segundo Souza (1999), o Estado passou a se dedicar à escolarização do trabalhador branco nacional ou estrangeiro, pois os censos escolares registraram a presença marcante dos filhos dos imigrantes nas escolas públicas. Em contrapartida, a instrução escolar dos ex-escravos até 1930 foi esquecida pela legislação, somente sendo possível sua averiguação por meio de fontes secundárias e iconográficas. A reforma do ensino secundário em 1932²⁹ introduziu novas disciplinas técnico-científicas, impôs condições para o seu reconhecimento oficial e instituiu a inspeção federal nas escolas.

O governo de Getúlio Vargas trouxe reformas que regulamentaram outros campos da Educação e níveis de escolaridade como, por exemplo, a reforma do ensino comercial³⁰, que visava a ampliá-lo com a criação de novos cursos, e a política de uniformização e centralização, que acabou por fechar as escolas primárias subsidiadas por comunidades de imigrantes, como a japonesa e a alemã. Legislou-se também sobre os cursos universitários, em 1938, e sobre a organização do sistema de ensino secundário, em 1942³¹. Segundo Ghiraldelli Jr. (1990), a educação destinada às elites perpassava pelo ensino do primário, ginásio, colégio e, posteriormente, um curso superior. Para as alunas, estava destinado, depois do primário, o

²⁷ Em 1932, um grupo de intelectuais e educadores lançou um manifesto propondo as bases e os princípios para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, proclamava atender educacionalmente toda a população, tornando-se um instrumento de libertação da ignorância e da miséria.

²⁸ Segundo Valdeir Del Cont, Francis Galton foi responsável por criar o termo, em 1883. Aplicando o conceito de seleção natural de Charles Darwin aos seres humanos, pretendia comprovar que a capacidade intelectual era hereditária, ou seja, passava de membro para membro da família e, assim, justificar a exclusão dos negros, imigrantes asiáticos e deficientes de todos os tipos.

²⁹ A Reforma Francisco Campos foi direcionada ao ensino secundário por meio do Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932.

³⁰ Ensino Comercial foi organizado por meio do Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931, e teve a profissão de contabilista regulamentada.

³¹ Trata-se do Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942.

ingresso no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia, posteriormente. O destino educacional das classes populares era bem diferente. Se fossem garantidos a elas o ingresso e a permanência, cursavam o primário e, depois, os cursos profissionalizantes.

A Lei Orgânica no Brasil, de 1946, instituiu as Diretrizes e Bases para o Ensino Primário e o Curso de Formação de Professores Primários, em 1945³², regulamentando o ensino primário que, até então, estava sob competência estadual. A década de 1950 foi de debates sobre a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista da Constituição Federal de 1946, mas findou o período determinado pelo recorte temporal desta pesquisa sem concretizar as propostas educacionais que pretendiam instituir. Vale ressaltar que a lei pode ser considerada como um mecanismo utilizado pelo Estado para regulamentar a vida em sociedade, assegurando direitos fundamentais ao cidadão. Na maioria das vezes, emerge da necessidade particular de cada sociedade, refletindo seus anseios políticos, econômicos e sociais. Assim, no intuito de ampliar a compreensão sobre o que foi apresentado, o próximo subcapítulo trata mais especificamente das ideologias que influenciaram a sociedade brasileira, bem como das políticas públicas junto às questões raciais.

1.2 AS IDEOLOGIAS RACIAIS: POLÍTICA DE BRANQUEAMENTO, EUGENIA, DEMOCRACIA RACIAL E RACISMO INSTITUCIONAL

O racismo, no Brasil, nasceu vinculado à escravidão e, com a abolição oficial da escravatura, se estruturou junto à sociedade, baseado nas ideologias da hierarquização social, nas quais a inferioridade biológica da raça³³ negra foi vinculada ao desenvolvimento do país. Perpassando por todo o contexto histórico da sociedade brasileira, as teorias racistas deram a base ao processo de colonização e trouxeram a cientificidade do branqueamento da população negra para o século XX. A partir da década de 1930, a política de branqueamento foi substituída pelo denominado “mito da democracia racial” que permanece até hoje no ideário das relações étnicas no Brasil (MUNANGA, 2005).

Neste subcapítulo, é abordado como ocorreu e se desenvolveu a prática do racismo junto à sociedade brasileira e como o governo brasileiro tem enfrentado a diversidade étnica de sua população, sendo ela uma questão fundamental para a área educacional. Para tal reflexão, fez-

³² Por meio dos decretos-leis: n.º 8.529, Lei Orgânica do Ensino Primário; e n.º 8.530, Lei Orgânica do Ensino Normal, foi reorganizada a educação primária após o final do governo de Getúlio Vargas.

³³ Segundo Schwarcz (1993), o termo raça é um conceito constantemente reformulado a partir do contexto histórico, de acordo como é utilizado pela elite intelectual.

se uma contextualização das relações raciais, pois “[...] olhar o passado nos remete não só a questionar a instituição escravista, a partir de sua constituição no Brasil, mas perceber suas especificidades regionais” (MATTOSO, 2016, p. 11).

Nas Américas, o trabalho compulsório constituiu-se em um fato social sequer questionado no início da ocupação europeia e foi utilizado para a concretização da colonização e da produção de riquezas. No final do século XVI, índios e africanos trabalhavam juntos nas mesmas, e péssimas, condições nas unidades produtivas açucareiras do Nordeste colonial. Segundo Santos (2006), o colonialismo teve como princípio balizador o racismo e, ao longo dos séculos XVII e XVIII, a escravidão virou sinônimo de mão de obra africana. Fugas, epidemias e dizimação de um lado; conflitos entre autoridades, colonos e setores da Igreja de outro marcaram os debates sobre a escravização dos “Negros da Terra”. A escravidão, fosse indígena ou africana, estava totalmente contemplada pelo projeto de dominação.

A literatura, a historiografia e a antropologia tradicionais cristalizaram a ideia de submissão do africano, da sua ascendência e de cenários, partindo dos pressupostos de uma história atlântica dos estudos sobre escravidão e pós-emancipação e dos negros da terra. Armitage (2014) ressalta que, durante muito tempo, a história atlântica foi tratada a partir de uma perspectiva europeia e estadunidense e que é imprescindível que essa história seja compreendida com base em outros pontos de vista, abordando outras áreas, pensada a partir de outras perspectivas. Utilizou-se o conceito de diáspora³⁴ para designar a vinda de milhões de africanos para outro lado do oceano. Contudo, essa massa populacional possui tradições e culturas que não podem ser transformadas e homogeneizadas em busca de singularidade no vasto continente africano, pois lá existiam muitos povos com diferentes sistemas políticos, culturais e sociais.

Enquanto isso, a pressão demográfica proveniente da demanda da economia colonial, sedenta por braços escravos e pelo lucrativo tráfico atlântico, trazia cada vez mais africanos para as terras brasileiras. Até o século XIX, ocorreu a imigração forçada de milhões de africanos e a formação moderna de uma escravidão atlântica. Portugueses, holandeses, espanhóis, franceses e ingleses participaram das redes do tráfico, assim como as elites coloniais e pós-coloniais de brasileiros, norte-americanos e cubanos.

Na literatura especializada mais recente, estudos revisionistas concordam com as

³⁴ Diáspora pode ser conceituada como o movimento migratório em grande escala em termos de cultura e tradições, de costumes realizados por povos e populações. Assim, compreende-se a diáspora africana como um processo de deslocamento forçado de povos que envolveu também redefinição identitária e que reconstruíram suas culturas em outro espaço territorial, no caso, no Brasil.

estimativas quanto ao tráfico atlântico no volume total de africanos trazidos para as Américas entre 9 milhões e 10,8 milhões, dependendo da época, do local e da taxa de mortalidade. Para ideia da dimensão do tráfico para o Brasil, temos, em números aproximados, 50 mil africanos entrados no século XVI; 560 mil no século XVII; 1 milhão e 400 mil no século XVIII e cerca de 2 milhões no século XIX, mesmo com a proibição do tráfico no final de 1830³⁵. Outra questão revista sobre a história da escravidão no Brasil foi a ocupação do território. Enganam-se aqueles que acreditam que os africanos foram transportados somente para Nordeste colonial, para áreas de mineração e depois para as plantações cafeeiras do Sudeste escravista no século XIX. Eles chegaram, em volumes e procedências diferentes, para todas as regiões, fosse no Rio Grande do Sul, no século XVIII, ou na Amazônia, desde o século XVII³⁶, passando por áreas de criação de gado em Sergipe, lavouras de fumo na Bahia e até regiões mineradoras de Goiás e Mato Grosso³⁷. Também estavam nas canoas, no transporte de mercadorias e de pessoas, na produção de farinha e nas drogas do sertão no Grão-Pará, onde há informações de africanos que alcançaram a região do Rio Negro, e trabalhando junto às populações indígenas aldeadas em missões e vilas³⁸.

Os temas da etnicidade e da diáspora têm envolvido importantes intelectuais, como os já citados neste trabalho, cujos debates e diálogos sobre racialização da humanidade se propagaram para além de mera forma de atendimento às demandas das diversas etnias, pois as teorias raciais em sua maioria emergiram como forma de hierarquizar e subordinar as diferenças físicas e culturais entre seres humanos.

No caso brasileiro, a elite colonial não adotou uma ideologia racista que classificasse as diversas posições sociais dos grupos étnicos. Contudo, compartilhou os estereótipos negativos que eram delegados à população negra e que amparavam a visão hierarquizada da sociedade.

³⁵ As estimativas do volume total do tráfico atlântico geraram intensa controvérsia, mas o cálculo de Philip Curtin costuma ser reconhecido como correto, mesmo depois da contagem individual das viagens transatlânticas experimentada recentemente. Manolo Florentino “Em Costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro”. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Também foram consultados os dados no *Transatlantic Slave Trade Database*. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em 24 jul. 2019.

³⁶ Marley Antonia Silva da Silva, em seu artigo, descreve as relações escravistas no Amazonas. SILVA, M. A. da Silva. O tráfico de africano na Amazônia colonial: abordagens historiográficas. **Revista Margens Interdisciplinar** v. 9, n. 12, 2015.

³⁷ Zilda Moura, em sua dissertação de mestrado, dedica-se a abordar as relações entre africanos e nativos no Mato Grosso. MOURA, Z. A. de. **Africanos livres no Mato Grosso: experiências familiares e trabalho**. Disponível em: <https://labhstc.paginas.ufsc.br/files/2013/04/Zilda-Moura-texto.pdf>. Acesso em: set. 2018. MORAIS, Viviane Alves de. Estradas interprovinciais no Brasil Central: Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais (1834-1870). Dissertação em História Econômica. São Paulo: USP, 2010.

³⁸ Marley Antonia Silva da Silva ampliou sua pesquisa tratando do tráfico para além do Amazonas em Da Costa do Grão-Pará ao sertão do Brasil: tráfico de escravizados entre Belém, Mato Grosso e Goiás. **Revista Historiar**, v. 10, n. 18, jan./jun. 2018.

Em contrapartida, a valorização do homem branco e de sua cultura operou ativamente durante os 300 anos de escravidão. Analisando as relações raciais na sociedade escravagista brasileira, Guerreiro Ramos (1995) faz a seguinte reflexão

[...] a minoria dominante da origem europeia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudo-justificações, de estereótipos, ou a processos de dominação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação (GUERREIRO RAMOS, 1995, p. 220).

Desde o século XIX, a ideologia higienista pregava que o destino do Brasil estaria prejudicado diante da intensa miscigenação entre brancos e negros. A criação de uma nova ciência, a Biologia, fez surgir a ideia da vida a partir de uma visão evolucionista³⁹, trazendo à tona a questão da hereditariedade e de cruzamentos de espécies como sinônimo de evolução ou degeneração. Ao analisar o assunto, Schwarcz (1993) acrescenta que

Modelo de sucesso na Europa em meados dos oitocentos, as teorias raciais chegam tardiamente no Brasil, recebendo, no entanto, uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional (SCHWARCZ, 1993, p. 19).

Arthur de Gobineau⁴⁰ foi um dos principais representantes do evolucionismo racial e pregava que a miscigenação, quando inevitável, deveria ter a raça ariana como dominante. O alcance dessas ideias foi tratado por Schwarcz (1993), destacando que “[...] a década de 70 é entendida como um marco para a história das ideias no Brasil, uma vez que representa o momento de entrada de todo um novo ideário positivo-evolucionista em que os modelos raciais de análise cumprem um papel fundamental” (SCHWARCZ, 1993, p. 14).

O Brasil foi o último país das Américas a abolir oficialmente a escravidão negra, em 13 de maio de 1888, porém, nas últimas décadas do século XIX, autoridades, fazendeiros, políticos, cientistas e parlamentares discutiam o fim da escravidão e o destino dos libertos. Muitos acreditavam e defendiam que a escravidão poderia durar até as primeiras décadas do século XX, mas abolicionistas e emancipacionistas defendiam que o progresso e a civilização só poderiam ser alcançados no Brasil com a abolição. Insistiam também na necessidade da vinda de homens

³⁹ O determinismo biológico e o evolucionismo social, teorias raciais do século XIX, ressaltam a existência de superioridade e inferioridade diante das diferenças biológicas tanto entre espécies como entre as etnias humanas. Defendem a classificação das populações não brancas, hierarquizando as relações sociais, proposta acatada por muitos governos ocidentais modernos como forma de livrar suas nações de raças não brancas e da mestiçagem.

⁴⁰ Arthur de Gobineau foi importante referência do positivismo social e do pensamento racial, com sua obra “Ensaio sobre as Desigualdades entre as Raças Humanas”, de 1855, inspirou o projeto republicano do Brasil, instituindo uma *hierarquia racial*, cujo topo era ocupado pelos grupos étnicos europeus e, a partir daí, numa escala de degradação, apareciam os demais grupos étnicos que compunham a sociedade.

livres para o trabalho, especialmente, imigrantes europeus.

No mesmo período, influenciados pelas teorias evolucionista e do determinismo biológico, grandes teóricos brasileiros, como Nina Rodrigues, Silvio Romero e Euclides da Cunha, criaram concepções sobre mestiçagem e branqueamento da população brasileira, teorias adotadas para a concepção do ideário da identidade nacional nos fins do século XIX. Com um discurso, a partir de teorias científicas como o Darwinismo Social e no Positivismo de Augusto Comte, esses intelectuais embasaram suas premissas para uma análise das relações raciais dentro da sociedade brasileira (SCHWARCZ, 1993).

Contudo, o término da escravidão não propiciou o desmonte dos estereótipos vinculados aos “homens de cor”. Pelo contrário, preservou em grande parte os fenômenos da discriminação e do preconceito racial. A elite brasileira, que abraçou o racismo científico na década de 1880, perpetuou sua adesão à diferença racial nos anos posteriores, adentrando o século XX. Este ideário influenciou sobremaneira os intelectuais brasileiros da época, como é o caso de Nina Rodrigues⁴¹, que defendia que indivíduos da mesma raça tinham características comuns e, caso houvesse a miscigenação, o resultado seria desastroso, pois desorganizaria suas “características genuínas”. Colocou o negro como inimputável penalmente, pois acreditava que ele não tinha capacidade de compreender e cumprir as normativas penais (RODRIGUES, 1934). Segundo o médico, o negro necessitava de tutela da sociedade, pois sempre seria ultrapassado pela intelectualidade da raça branca,

Ninguém pode duvidar tão pouco de que anatomicamente o negro esteja menos adiantado em evolução do que o branco. Os negros africanos são o que são: nem melhores nem piores que os brancos; simplesmente elles pertencem a uma outra phase do desenvolvimento intellectual e moral (RODRIGUES, 1957, p. 120).

A utilização do estereótipo racial para a designação de suspeitos de cometimento de crimes e contravenções sempre foi uma realidade no Brasil. Baseada em uma ideia de “camada perigosa” da população, foi estruturada a partir da abolição da escravidão uma seleção étnica no sistema de justiça criminal.

Outro teórico brasileiro defensor da tese do branqueamento de brasileiros foi o médico e antropólogo João Baptista de Lacerda, que participou do Congresso Universal das Raças⁴², em 1911, em Londres, defendendo a miscigenação como algo positivo para o Brasil, pela

⁴¹ Raimundo Nina Rodrigues nasceu no Maranhão, em 1862, estudou medicina, se dedicou a estudar a cultura negra. Também foi jurista criminalista, psiquiatra, professor, escritor, higienista, entre outras profissões. Foi um dos criadores do Código Penal republicano, relacionando a origem africana à responsabilidade penal.

⁴² O congresso reuniu intelectuais de todo o mundo e tinha como proposta discutir o racismo e a contribuição das raças para o progresso das civilizações. Baptista levou ao evento o artigo “*Sur les métis au Brésil*”.

supremacia da raça branca em detrimento da raça negra e a indígena. Sobre a proposta de Lacerda, Schwarcz (2011) ressalta que

De problema, o cruzamento racial se convertia em solução, e nosso enviado oficial apostava em uma espécie de mestiçagem redentora, que se lograria a partir de algumas políticas públicas concernentes à imigração; de algumas certezas da ciência que apostava na seleção – branca – dos mais fortes, e com alguma fé. O fato é que a tese era abusada: em um século, e após três gerações, seríamos brancos. Lacerda havia chegado a essa conclusão a partir dos dados levantados por Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), o qual trabalhara, por sua vez, com estatísticas de 1872 e 1890 (SCHWARCZ, 2011, p. 228).

A abolição coincidiu com o início do período republicano e a difusão de seus ideais de cidadania e igualdade, o que deu início a um dos grandes paradoxos da sociedade da época: conciliar os princípios liberais com as formulações racistas adotadas por uma sociedade etnicamente hierarquizada.

É interessante como no Brasil a escravidão e a pós-emancipação foram fundidas em um só campo de estudo, e neste caso, a liberdade dos escravos virou apenas um tema com o qual se produziram silêncios e esquecimentos. A liberdade teve seu próprio significado para escravizados, ingênuos, tutelados e para a população livre e pobre, sendo cada vez mais reconfigurados de um lado, pelo imaginário de uma sociedade projetada para se tornar “civilizada” e “igualitária”; de outro lado, por experiências históricas concretas de discriminação.

Com efeito, a consolidação da República não trouxe a garantia de direitos pretendida pela população negra, ao invés disso, favoreceu, por meio da ideologia racista, a naturalização das desigualdades raciais. Enfrentar a questão do negro passou a tomar o pensamento da elite política, pois, para eles, somente um país branco efetivaria os ideais liberais e o desenvolvimento. A diversidade étnica, que caracterizou a população brasileira e era até então utilizada como forma de produção, passou a se configurar como empecilho para o desenvolvimento nacional, aumentando o preconceito racial e favorecendo o estímulo à imigração europeia. Esse dilema é analisado por Schwarcz (1993).

É preciso entender, porém, não só a penetração desses ideários científicos, como a lógica peculiar de sua inserção no país as releituras próprias a esse contexto. Entender principalmente por que se elegiam as teorias raciais de análise em detrimento de outros de sucesso na época. A resposta não é tão imediata. Ou seja, se é certo que o conhecimento e a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte da elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização, isso implicava, no entanto, certo mal-estar quando se tratava de aplicar as teorias em suas considerações sobre as raças. Paradoxalmente, a introdução desse novo ideários científico expunha, também, as fragilidades e especificidades de um país já tão miscigenado (SCHWARCZ, 1993, p. 46).

Com base no princípio da hierarquia racial, a sociedade elegeu a miscigenação como forma de alcançar predominantemente a raça branca, almejando o progressivo desaparecimento do negro⁴³. A miscigenação era a própria salvação. A ideia era que negros e seus descendentes continuamente miscigenados se transformariam em brancos e, portanto, “cidadãos civilizados”. O projeto de branquear a população brasileira vinculava o progresso do país não somente ao desenvolvimento econômico e social, mas à evolução racial, que figurou como proposta essencial para a adoção de políticas públicas pelo governo, impedindo a integração das etnias excluídas e aprofundando as desigualdades no país. Ao analisar as leis de imigração diante da política de branqueamento, Nascimento, Álvaro (2016, p. 86) conclui que “fato inquestionável é que as leis de imigração nos tempos pós-abolicionistas foram concebidas dentro da estratégia maior: a erradicação da ‘mancha negra na população brasileira’, mesmo que, na época, a sociedade brasileira fosse formada majoritariamente por uma população negra”.

A política de branqueamento perpassou as décadas de 1920 e 1930 e favoreceu sobremaneira as elites nacionais que acreditavam ter sido assertivas na adoção da melhor proposta para resolver a questão racial, pois mantiveram o *status quo* de dominação/subordinação das etnias brancas e não brancas na sociedade brasileira.

A utilização do conceito de raça na interpretação da sociedade brasileira foi progressivamente se ausentando das discussões científicas e biológicas e a diferenciação étnica passou para questões sociais, culturais e políticas. Contudo, o problema racial se transformou e se tornou invisível a partir do ideário da democracia racial⁴⁴, que pregou a convivência cordial dentro de um cenário otimista da mestiçagem.

Gilberto Freyre (1999), sociólogo pernambucano e escritor do clássico “Casa Grande & Senzala”, trouxe uma visão modificada das relações raciais no Brasil, ressaltando a contribuição dos diferentes grupos raciais para a formação da sociedade brasileira e a convivência amistosa entre senhores e escravizados, principalmente as escravizadas, no contexto da sociedade colonial. Há quem considere suas ideias como prenúncio do “mito da democracia racial”. Sobre a democracia racial brasileira, Munanga (1996) esclarece que

Uma das peças ideológicas importantes da democracia racial brasileira é também a mestiçagem, que é considerada do ponto de vista populacionista não um problema, mas sim um fato, um fenômeno universal ao qual os conjuntos de populações escapam por

⁴³ A política do branqueamento se pautava no fato de que, diante do processo de miscigenação da sociedade brasileira, os descendentes de negros tornar-se-iam progressivamente mais brancos a cada nova geração.

⁴⁴ A democracia racial foi um fenômeno sociopolítico surgido no Brasil em meados da década de 1930 e, mesmo que não tenha utilizado a tal expressão, Gilberto Freyre introduziu o conceito em sua obra intitulada “Casa Grande & Senzala”, publicada em 1933, descrevendo as relações entre senhores e escravos como cordiais, pacíficas e amigáveis.

períodos limitados. Ela é concebida como uma troca ou fluxo de genes, de intensidade e duração variáveis, entre populações mais ou menos contratados biologicamente. Porém, os raciologistas ocidentais, aos quais aderiram alguns brasileiros, fizeram da mestiçagem um problema da humanidade (MUNANGA, 1996, p. 215).

Contemporâneo de Gilberto Freyre, mas escrevendo sob outra perspectiva, Oliveira Vianna, em sua obra “Raça e Assimilação”, de 1938, dividiu a população brasileira em grupos étnicos: o branco, constituído pelos brancos puros e os mestiços (com fenótipo branco); o caboclo, formado por indígenas puros, os miscigenados com brancos (mamelucos) ou com negros (cafuso); o negro, formado pelos negros puros e miscigenados com o grupo branco (mulatos) e cafusos; e os pardos e mulatos, que formavam um grupo à parte. Importante ressaltar que essa classificação foi adotada pela Educação em seus currículos e livros didáticos (OLIVEIRA VIANNA, 1938). A obra de Oliveira Viana foi um dos primeiros livros a tratar especificamente da questão racial, ressaltando o preconceito contra os mestiços que, para fugir da perseguição racista, acabaram por tentar disfarçar sua cor, autodenominando-se morenos. Nesse sentido Nascimento (2016) acrescenta que

Uma afirmação exemplar emitida pela ideologia racial brasileira: a presunção de que as pessoas de origem índica ou africana preferem ser rotuladas de brancas e de que a benevolência da estrutura social em lhes conceder o privilégio da condição de “branco honorário” constitui prova da ausência de preconceito ou discriminação racial. (NASCIMENTO, 2016, p. 91)

Segundo Schwarcz (1993), as teorias até então defendidas por grande parte dos intelectuais brasileiros foram consideradas retrógradas pelos mesmos pensadores com o passar do tempo, isto é, “[...] todo o paradigma evolucionista parecia ultrapassado para esses intelectuais que até bem pouco tempo o empregavam quase cegamente” (SCHWARCZ, 1993, p. 223). Para Munanga (2003), a discriminação racial à “moda brasileira” extrapolou a esfera política e cultural, invadindo outros espaços como o escolar, que perpetuou as práticas raciais por meio de seus projetos educacionais.

Mesmo com uma legislação republicana que autorizava a frequência à instrução pública para crianças de todas as raças, a experiência das crianças negras no ambiente escolar tem sido muito difícil. Concebendo a escola como um instrumento de reprodução das relações sociais, a ideologia da hierarquização das etnias, propondo a superioridade do branco e a inferioridade do negro, impregnou a mentalidade do professor e do educando formado pela classe dominante.

A problemática que acometeu a população negra diante de um contexto de inferioridade e exclusão comprometeu o acesso e permanência da criança negra na escola. A invisibilidade de sua história e cultura nos currículos escolares também pode ter favorecido a noção de não pertencimento ao ambiente educacional. Os mecanismos ideológicos racistas reconheciam as

diferenças de cor de pele, relacionando-as com deficiências e/ou incompetências, impedindo a construção da identidade positiva desta população.

A política de branqueamento fenotípico da sociedade não conseguiu atingir seu principal objetivo, que era tornar a população brasileira branca, porém, a ideologia impregnada no consciente do brasileiro continuou presente nos meios sociais, no mercado de trabalho e no ambiente educacional. Esta situação fez com que emergisse como umas das soluções para essa problemática o engajamento do negro em movimentos políticos, objetivando sua inserção de forma digna na sociedade brasileira.

As teorias raciais que impregnaram a mentalidade da elite intelectual brasileira durante mais de um século permitiram que a educação escolar tratasse a diferença racial como um sinônimo de deficiência intelectual, isolando o negro numa redoma cercada de injustas condições socioeconômicas. Esta postura reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidiram sobre a população negra a meros comportamentos individuais. Para muitos intelectuais⁴⁵ e militantes⁴⁶, a alteração desse quadro de exclusão está baseada na Educação, onde a escola aparece como veículo para superação da discriminação étnico-racial e social a fim de promover a igualdade e a isonomia de todos cidadãos e cidadãs brasileiros.

Contudo, os modelos pelos quais a discriminação racial tem se processado na escola são muito sutis, elegendo como padrão social o homem ideal, calmo, obediente, limpo e branco. Dessa maneira, aquele que não se enquadra nesse projeto de humanidade, no caso, as crianças negras e pobres, é considerado problema. Segundo Munanga (2005), a cor não é uma questão biológica, mas uma das “[...] categorias cognitivas herdadas da história da colonização, mesmo que a percepção da diferença se situe no campo do visível” (MUNANGA, 2005, p. 18).

Em 1988, quando da comemoração do centenário da abolição, aconteceram movimentos, acadêmicos ou não, para analisar as formas da escravidão e abolição no Brasil, as permanências e transformações nas relações raciais na sociedade brasileira. Passados quase 131 anos da abolição, o Brasil tem uma população negra de mais de 90 milhões de pessoas e o segundo maior país de população negra do mundo, porém ainda mantém as relações influenciadas pela sua herança escravocrata, com uma população negra sub-representada no parlamento, nos fóruns de poder institucional, na mídia, nos indicadores socioeconômicos, nas universidades e no ambiente escolar.

⁴⁵ Estudiosos como Kabenguele Munanga, Carlos Serrano e Abdias Nascimento.

⁴⁶ Militantes como Regina Santos, José Adão e Milton Barbosa.

1.3 ESTUDOS SOBRE O NEGRO E A EDUCAÇÃO

No presente capítulo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar a produção científica no campo da história da educação, em especial, sobre a educação da população negra. As fontes de referência para coleta foram as bases de dados SciELO e Educ@, no intuito de verificar a expansão de trabalhos acadêmicos sobre a temática, contribuindo, assim, para a consolidação desta área de pesquisa no Brasil. O estudo teve como diretrizes os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; levantamento e coleta dos dados; mapeamento bibliográfico e dos dados; análise descritiva dos dados; e possíveis implicações. A pesquisa também teve caráter documental por envolver leitura, seleção e registro de literatura de interesse para o estudo proposto. É importante ressaltar que os dados coletados são de domínio público e que o acesso a esses artigos científicos é gratuito.

Discutir questões ligadas às desigualdades em sociedades como a brasileira é um desafio que ao mesmo tempo se constitui em um grande campo de pesquisa. Neste contexto, abordar relações raciais vai além da mera discussão sobre a diferença de cor de pele. Contempla temáticas que esbarram no mito da “democracia racial”⁴⁷ e perpassa pelas desigualdades reproduzidas pela sociedade ao longo dos séculos, com ampla participação da população, quer intencional, quer inconscientemente, seja por meio de ações discriminatórias ou da omissão frente ao racismo.

O reconhecimento da igualdade de direitos civis, sociais, culturais e econômicos, bem como a valorização dos traços culturais que diferenciam a população negra dos demais grupos que compõem a sociedade brasileira, foi determinante para a adoção de políticas públicas de valorização da diversidade e de questionamentos quanto às relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que violentam física e simbolicamente os negros desde a chegada de africanos no Brasil.

O desconhecimento que a sociedade brasileira tem da África e da história dos africanos e seus descendentes no Brasil vincula-se ao posicionamento político das estruturas de poder também presentes e fundamentadoras dos assuntos educacionais. Muitos são os esforços e o

⁴⁷ Segundo o antropólogo Kabengele Munanga, a dificuldade para o brasileiro entender e decodificar as manifestações do racismo à brasileira por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo faz com que não aceitemos que o racismo permeia as relações sociais dentro da sociedade brasileira, que insiste em afirmar que no Brasil todos são iguais. Isso é denominado por Munanga como “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf Acesso em: 12 abr. 2018.

empenho de pesquisadores em refletir sobre a temática, mas, como observam Carlos Serrano e Maurício Waldman, “[...] mesmo que nos últimos anos têm sido realizadas mais iniciativas em prol da afroeducação, há muito a ser feito nesse campo” (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 15).

Neste sentido, com a perspectiva de que o afro-brasileiro venha (re)conhecer sua história e que os demais brasileiros valorizarem a história nacional considerando as etnias que formam a sociedade brasileira, a Lei n.º 10.639/03 delegou à Educação, em todos os seus níveis de escolaridade, a responsabilidade de abordar o tema da cultura e história africana e afro-brasileira. Tais medidas visam à retirada da herança colonialista e escravista que permaneceu nas portas das escolas e nas mentes de educadores, artistas e demais agentes sociais.

Vale ressaltar que a história da política educacional no Brasil foi marcada profundamente pelo racismo, entendido como negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana daqueles considerados diferentes, em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais. Discutir esse tema é o primeiro passo na trilha da desconstrução de uma face do nosso passado que ainda precisa ser reescrita, a fim de que se torne força motriz de transformações sociais futuras. Neste sentido, Hobsbawm (1998) reflete sobre a relação entre passado e presente.

A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. Podemos aprender coisas erradas – e, positivamente, é o que fazemos com frequência –, mas se não aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais. “Gato escaldado tem medo de água fria”, diz o velho provérbio – acreditamos em seu aprendizado a partir da experiência. Os historiadores são o banco de memória da experiência. Teoricamente, o passado – todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje – constitui a história. Uma boa parte dele não é da competência dos historiadores, mas uma grande parte é. E, na medida em que compilam e constituem a memória coletiva do passado, as pessoas na sociedade contemporânea têm de confiar neles. (HOBSBAWM, 1998, p. 29)

Contudo, mesmo que a intervenção no currículo determinada pela Lei n.º 10.639/03 possa ser considerada como um avanço para o reconhecimento e a problematização da questão racial, ainda se presencia no ambiente educacional a negação do racismo, muitas vezes manifestada pelo silêncio dos protagonistas escolares frente às manifestações de preconceito e

de discriminação racial⁴⁸. A mentalidade de uma igualdade de direitos, como previsto nas legislações modernas, traz para a sociedade um apagamento das questões raciais que ainda impregnam as relações sociais.

Ampliar o alcance dessa legislação ao ensino superior e, conseqüentemente, ao interesse de pesquisadores em abordar a temática racial em seus trabalhos acadêmicos significou uma releitura das relações étnico-raciais e a valorização da diversidade cultural brasileira. No ambiente acadêmico, podem ser apresentados conhecimentos sistematizados sobre o Brasil e o mundo, fornecendo subsídios para o debate de questões sociais. Neste cenário, constituiu-se um fator fundamental o desenvolvimento de pesquisas científicas que discutiram a questão racial, bem como temas que envolveram a etnia e a hierarquização das classes sociais, despertando o senso crítico em relação a temas que abordaram a desigualdade, o preconceito e a discriminação racial, além da valorização da diversidade cultural.

No contexto delineado pela garantia de direitos e pelo respeito à diversidade racial e étnica, a publicação científica constitui um dos principais veículos de produção de conhecimento e reflexão sobre a história das relações multiculturais e pluriétnicas da sociedade brasileira. Pode ser considerado o meio pelo qual a pesquisa é divulgada, permitindo o acesso aos saberes acadêmicos e, a partir deles, construir sua própria percepção de mundo. Segundo Bernadete Gatti (2001, p. 78), “o conhecimento oriundo das reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas, em uma temporalidade histórica, e essa história, construída na relações sociais concretas, seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação”.

Porém, muitas vezes, esse veículo se desvincula deste propósito, atendendo somente ao interesse do próprio autor/pesquisador, que é o que nos chama a atenção Mirian Warde (1990):

Entendo que as pesquisas propostas pelos docentes devem ser prioritárias ou mesmo exclusivas em relação àquelas demandadas pelos organismos governamentais. Através de suas pesquisas, os docentes devem produzir conhecimento relevante para área e, por isso mesmo, elas devem ser objeto de ampla divulgação e de aproveitamento no processo de ensino. Mas, entendo também, que essas pesquisas devam ser eixos articuladores, desencadeadores e provocadores das dissertações e teses. Não é possível aceitar que docentes proponham e desenvolvam “suas pesquisas”

⁴⁸ Entre o preconceito e a discriminação racial existem diferenças diante da materialidade do ato. O preconceito é uma opinião feita de forma superficial em relação à determinada pessoa ou grupo, que não é baseada em uma experiência real ou na razão, mais baseado na ignorância ou em estereótipos. Segundo a Lei n.º 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial, no art. 1.º, parágrafo único, discriminação racial ou étnico-racial é toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010). Assim, pode-se afirmar que discriminação é o preconceito em forma de ação.

(ou aceitem encomendas), no âmbito dos programas, apenas para seu próprio usufruto material e/ou fruição espiritual, e que não as incorporem à formação dos mestrando e doutorandos, ou que incorporem esses últimos apenas como mão-de-obra (WARDE, 1990, p.72-73).

As revistas científicas, em especial, sejam elas eletrônicas ou impressas, possibilitam aos pesquisadores a divulgação dos resultados do seu trabalho, levantando novas hipóteses e reflexões que, muitas vezes, demonstram os anseios da coletividade. Porém, Kuhlmann Jr. (2014, p. 1) ressalta que “[...] a baixa qualidade de artigos enviados aos periódicos científicos e os ardis utilizados para publicar – que resultariam de uma política de avaliação acadêmica que valoriza a quantidade de trabalhos publicados ponderada pela pontuação das revistas – preocupam cada vez mais editores e pesquisadores⁴⁹”.

De toda forma, não se pode negar que a análise das produções científicas publicadas em periódicos pode evidenciar quais questões fazem parte da agenda de uma determinada sociedade em uma época específica. No que tange à diversidade étnica da sociedade brasileira, pode-se verificar, por meio de levantamentos bibliográficos, que a temática passou a ser objeto de estudo com maior frequência a partir da década de 80 do século passado. Pinto (1987) afirma que um fator motivador de pesquisas sobre a população negra na sociedade brasileira seria a inclusão do negro nos círculos acadêmicos. Em seu artigo “Educação do negro: uma revisão da bibliografia publicada no periódico”, destaca duas correntes relacionadas à questão racial no Brasil: a de Gilberto Freyre, pautada na democracia racial, e a do mestre Florestan Fernandes, que expõe grande desigualdade entre negros e brancos diante de uma sociedade racista (PINTO, 1987). Já em “Raça e Educação: uma relação incipiente”, a pesquisadora realiza um balanço geral das pesquisas educacionais que tratam da questão racial e faz uma denúncia quanto ao fato de a categoria raça não ser utilizada pela maioria dos pesquisadores da área educacional, assim como aquelas que remetem a todos os demais “excluídos” da sociedade (PINTO, 1992).

A discussão a esse respeito é fundamental para entendermos a relação entre qualidade educacional, direito humano à educação e relações raciais, pois, de acordo com Munanga (2005), a questão racial não recebe, historicamente, a relevância que requer. Contudo, a reflexão sobre a discrepância do *status quo* de brancos e de negros no cenário educacional brasileiro tem sido objeto de estudo de trabalhos acadêmicos dedicados a discutir as relações raciais pautadas no processo histórico educacional brasileiro, cuja escravidão da população negra representa um de

⁴⁹ No artigo, o autor levanta questões relacionadas ao produtivismo acadêmico e à necessidade da reflexão sobre a ética e a qualidade das pesquisas acadêmicas.

seus pilares. Uma década depois, Eliane Peres (2002) escreveu “Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais”, de 2002, cujo título desvendou a problemática da realização da pesquisa cuja temática envolveu as questões raciais.

Em 2005, o pouco interesse dos pesquisadores em relação à temática relativa aos negros é demonstrado na produção de Cruz (2005), que trouxe as mesmas reflexões apresentadas por Pinto (1992), isto é, de que a produção, cuja abordagem trata dos negros na história da educação, estaria muito aquém das necessidades colocadas para a educação brasileira. Fonseca (2007) retoma a análise sobre as formas como são tratados os negros na História da Educação como disciplina, ressaltando a necessidade de um amplo processo de revisão historiográfica educacional direcionada para a população negra. Observe-se que o intervalo entre as pesquisas direcionadas a refletir sobre os estudos acadêmicos dedicados à população negra, de forma geral, é de uma década ou mais, o que evidencia que, até o início do século XXI, eram poucas as produções que abordavam a temática.

Diante de tais publicações, o estudo ora apresentado não tem a pretensão de ser um novo “estado da arte” sobre as revisões bibliográficas já realizadas, mas de analisar a produção que vem ocorrendo a partir do ano de 2012, visando a ampliar as discussões no que diz respeito às relações étnico-raciais, levando-se em consideração as questões educacionais que envolvem a população negra e suas implicações junto às ações afirmativas da contemporaneidade. Anteriormente a 2012, outros estudos foram realizados sobre o mesmo objeto.

Analisar a existência, ou não, da produção acadêmica dedicada à temática certamente contribuiu para uma reflexão sobre os fatos e as demandas históricas educacionais da população negra e a correlação entre relações étnico-raciais e educação. Neste contexto, contribuindo com os argumentos ora propostos sobre a importância dos estudos bibliográficos, Gamboa (2012) acredita na importância desse trabalho por disponibilizar as bases para uma análise que avalie a qualidade da produção, identificando correntes epistemológicas e filosóficas estruturantes da pesquisa científica.

Como acontece em todas as áreas do saber, os primeiros trabalhos de pesquisa são o resultado de esforço individual, pioneiro e isolado. Não se tem ainda um quadro referencial e nem a comunicação necessária para uma articulação entre as pesquisas. Contudo, na medida em que o número de pesquisas aumenta e cresce o volume de informações, a área de investigação vai adquirindo densidade e surge a necessidade de parar e olhar em volta para ver o que já foi feito, por onde se andou e para onde se pretende ir (GAMBOA, 2012. p. 29).

A *Scientific Electronic Library On-Line* (ScieLO) é uma biblioteca eletrônica

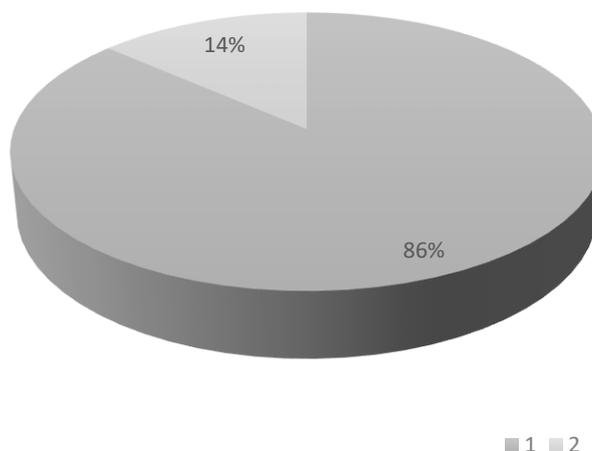
desenvolvida em parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme) que visa a disponibilizar eletronicamente as publicações científicas brasileiras e estrangeiras. O Educ@ utiliza-se da metodologia SciELO como indexador, que objetiva proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação.

Optou-se por essas bases como fonte de pesquisa por se tratar da disponibilização de biblioteca eletrônica, isto é, de produção científica por meio da Internet, garantindo a visibilidade e a acessibilidade da literatura científica. Atualmente, o acesso à produção e disseminação de informação foram facilitados pelas publicações eletrônicas, o que repercute na ampliação da discussão de temas como a diversidade étnica na sociedade brasileira.

A análise quantitativa e qualitativa demonstrou aumento no número dos estudos sobre a história das relações raciais na esfera educacional no Brasil, bem como sobre a diversidade de temas abordados, considerando como fonte de dados artigos publicados no período entre 2012 e o primeiro semestre do ano de 2018. Por meio da definição de oito palavras-chave, que são “criança negra”, “História da Educação”, “abolição”, “escravidão”, “negros”, “etnia”, “Educação” e “relações étnico-raciais”, foram mapeadas as informações dos registros de periódicos da Base SciELO e Educ@ concentrados na área de Ciências Humanas, área de conhecimento escolhida para ser pesquisada por tratar o aspecto social do homem, sendo capaz de analisar os diferentes contextos sociais, políticos e culturais ao longo do tempo.

Da análise inicial dos dados quantitativos percebeu-se que, dos 147 periódicos constantes das bases de dados SciELO e Educ@ na área de Ciências Humanas, 23 contemplavam a temática pesquisada. Diante da invisibilidade as questões raciais da sociedade brasileira, em especial do “mundo acadêmico”, 23 exemplares podem ser considerados número aceitável, em detrimento a tantas outras temáticas que compõem tal universo, é o que mostra percentualmente a Fig. 1, a seguir.

Figura 1 - Temática das questões raciais da sociedade brasileira



Legenda:

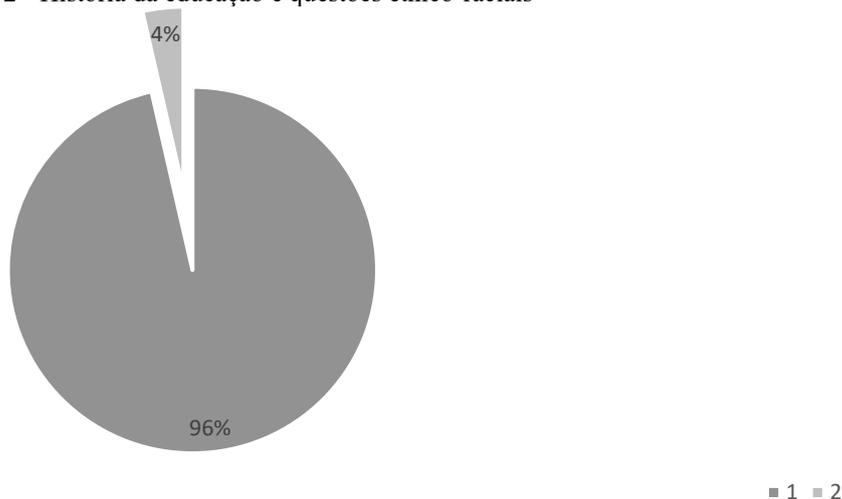
1 - Total de periódicos pesquisados

2 - Periódicos que contemplaram a pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Objetivando determinar qual o espaço ocupado pelo tema no universo dos 23 periódicos científicos selecionados, verificou-se que, entre 1.405 exemplares que compõem tal acervo, somente 52 possuíam artigos que, de alguma forma, relacionaram História da Educação e questões étnico-raciais. Uma diferença significativa no número da totalidade dos periódicos pesquisados em detrimento daqueles que possuem artigos que contemplaram a pesquisa e que chamam a atenção, conforme se demonstra na Fig. 2.

Figura 2 - História da educação e questões étnico-raciais



Legenda:

Total de exemplares pesquisados

Número de exemplares que contemplaram a pesquisa

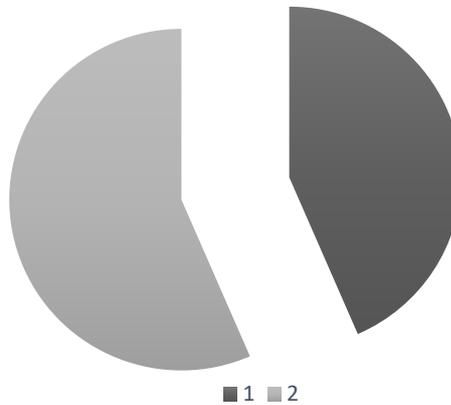
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

1

2

Houve análise comparativa entre os resultados apresentados nas bases de dados pesquisadas. Neste mesmo raciocínio, se estabeleceu qual delas possui o maior número de periódicos que privilegiaram a temática em pauta, conforme exposto na Fig. 3.

Figura 3 - Comparativo entre as bases de dados



Legenda:

1 – Base SciELO

2 – Base Educ@

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os 23 periódicos selecionados da totalidade das duas bases de dados quase se igualaram. Porém, a base Educ@, possui um número maior de periódicos que trataram da temática em análise, totalizando 13 periódicos, em detrimento da base SciELO, em que dez periódicos contemplaram a temática. Contudo, é importante considerar que a SciELO possui o dobro do número de periódicos em sua base, se comparado com a Educ@. Na base SciELO, foram identificados dez periódicos, em um universo de 99 periódicos constantes da área de Ciências Humanas. Já na base Educ@ totalizaram 48 periódicos na mesma área de conhecimento. Desta forma, a Educ@ possui percentualmente um número muito maior de periódicos interessados em discutir a temática. Observe-se, a partir dos dados obtidos, que, mesmo aqueles periódicos com maior número de exemplares, como a “Revista de História”, não possuem em seus acervos mais que um ou dois trabalhos dedicados às questões que envolvem o negro e a Educação. É o que demonstram as Tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1 - Número de exemplares de periódicos de 2012 ao primeiro semestre de 2018 e o percentual dedicado à temática pesquisados na Base SciELO

NOME DO PERIÓDICO	Número total exemplares	Contemplaram a temática	Base SciELO %
Afro-Ásia	13	2	15%
Cadernos de Pesquisa	24	2	8%
Educação em Revista	22	1	5%
Estudos Históricos	15	2	13%
Revista Brasileira de Educação	24	2	8%
Revista Brasileira de História	17	3	18%
Revista de História	12	1	8%
Revista do IEB	16	5	31%
Varia História	65	3	5%
Revista da Faculdade de Educação (Universidade Estado de Mato Grosso)	13	1	8%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Tabela 2 - Número de exemplares de periódico de 2012 ao primeiro semestre de 2018 e o percentual dedicado à temática pesquisados da Base Educ@

NOME DO PERIÓDICO	Número total de exemplares	Contemplaram a temática	Base Educ@
Acta Scientiarum Education	22	2	9%
Cadernos de História da Educação	16	2	13%
Cadernos de Pesquisa	24	2	8%
Comunicações	20	3	15%
ETD Educação Temática Digital	22	1	5%
Educar em Revista	35	2	6%
Educação e Pesquisa	24	3	13%
História da Educação	20	1	5%
Leitura: Teoria e Prática	16	1	6%
Revista Brasileira de Educação	24	2	8%
Revista Brasil. de Hist. da Educação	21	5	24%
Revista Eletrônica de Educação	19	3	16%
Revista de Educação Pública	26	3	12%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O destaque fica para a Revista do Instituto de Estudos Brasileiros da USP que, em seus 16 exemplares de periódicos, publicados entre 2012 e 2018, possui o maior número de artigos que contemplam a proposta deste estudo. A referido periódico, segundo as palavras do editor, é um espaço para debates com vistas a abrigar uma variedade de temas e correntes de pensamentos e de linhas de pesquisa sob uma proposta “[...] integradora dos vários ramos das Humanidades, aceitando o desafio de pensar criticamente o Brasil e facilitar o diálogo entre as

áreas do conhecimento – sem, contudo, transigir quanto às especificidades e, mesmo, ao rigor técnico de leituras especializadas”⁵⁰ (O EDITOR, 2007). Diante do alcance dos debates trazidos à publicação, acredita-se justificar o destaque do periódico nesta pesquisa.

A materialidade destes dados, por meio da quantificação, evidenciou que a produção acadêmica ainda tem muito a contribuir para uma maior visibilidade de temas que envolvam a história da população negra no Brasil. Analisando o crescimento da produção científica, identifica-se maior interesse dos pesquisadores nos anos de 2016 e 2017, somando 20 trabalhos em relação aos três primeiros anos objeto da pesquisa, que totalizam 17 publicações.

No que tange à análise qualitativa das publicações, optou-se por uma divisão em três grandes áreas: aquelas que tratam da educação junto às questões étnico-raciais a partir de territorialidades; a segunda área delimitada é composta de artigos que abordam as relações raciais por meio de temas específicos, como a capoeira, pós-abolição, crianças negras, entre outros; e a terceira área abrange aqueles que, no recorte temporal proposto, se dedicam a estruturar um retrato dos estudos sobre a questão racial e a Educação.

Na primeira e na segunda área, identificou-se a abordagem da história local⁵¹ como forma de estabelecer a análise do tema proposto pelo pesquisador. No intuito de traçar as possibilidades sobre o que se pretende caracterizar como “local”, cita-se o filósofo francês Blaise Pascal, quando afirma que “uma cidade, um campo, de longe são uma cidade e um campo, mas, à medida que nos aproximamos, são casas, árvores, telhas, folhas, capins, formigas, pernas de formigas, até o infinito. Tudo isso está envolto no nome campo” (PASCAL *apud* GONÇALVES, 2007, p. 175). Aprofundando um pouco mais o significado da história local trazida para esta análise, recorre-se às reflexões de Gonçalves (2007) quando afirma que o termo “local” é marcado pela diversidade de sentidos, podendo estar relacionado a uma aldeia, a uma cidade ou a instituições como universidades, hospitais e escolas (GONÇALVES, 2007, p. 177).

É importante ressaltar que os estudos sobre o local têm como proposta a discussão das tensões presentes no cotidiano. Sobre a história do cotidiano, Del Priore (1997) esclarece que

Quando falamos de “história”, pensamos imediatamente em um processo específico de afirmação através do qual um fenômeno ou uma prática se inscrevem no tempo e produzem uma natureza própria. Quando falamos de “cotidiano”, temos de desvendar o que recobre este conceito: o estudo das sociabilidades? A análise de situações e “histórias de vida” com sua bagagem sociolinguística? A etnografia e a antropologia

⁵⁰ Texto de apresentação da Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 44, fev. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4056/405641266001.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

⁵¹ Utiliza-se o termo História Local como referência a um gênero historiográfico que tem temática, público-alvo e “regras” próprias. Já a história local seria a produção historiográfica com recorte local.

da vida material? Uma enorme série de campos espaço-temporais e relacionais parece querer estilhaçar esse objeto histórico numa pluralidade de temas problemáticos, bem como de complexos instrumentos de análises (DEL PRIORE, 1997, p. 271).

Ainda sobre os dois primeiros segmentos delimitados neste estudo, notou-se como proposta o método da micro-história⁵², trazendo à tona a história de pessoas e locais comuns que compõem o grande quebra-cabeça em que se constituiu o processo histórico brasileiro, com o intuito de, a partir do estudo da “microrrealidade”, compreender certos aspectos da história do Brasil. As ações voltadas à preservação de identidades políticas, étnicas, urbanas, institucionais, locais, entre outras, podem ser consideradas como um propósito de preservação de memória a partir da valorização das narrativas, da utilização de fontes como documentos e objetos peculiares e esquecidos pela sociedade, despertando a memória afetiva que une o grupo ao qual se identifica culturalmente. A esse respeito, Hobsbawm (1998, p. 22) se manifesta. “Não se enganem a respeito. História não é memória ancestral ou tradição coletiva. É o que as pessoas aprendem de padres, professores, autores de livros de história e compiladores de artigos para revistas e programas de televisão”. Assim, o conhecimento histórico advém de narrativas que estão repletas de parcialidades e influências culturais.

Neste sentido, identificamos como primeira área que se dispõe a tratar das publicações pesquisadas aquela que se dedicou a estudar características da população negra relacionadas com a territorialidade. A partir de indicativos culturais, políticos e sociais, considerando as rupturas, permanências e contradições da história de seus objetos de estudo, muitas localidades foram privilegiadas junto à pesquisa sobre a sua população negra.

Minas Gerais é a região que se desponta como a região brasileira mais estudada. Exemplos dessa realidade são as publicações como as de Carla Simone Chamon e James William Goodwin Jr. e de João Lucas Rodrigues. A primeira tratou da criação da Escola de Aprendizes Artífices, instituição escolar que atendia trabalhadores mineiros⁵³, e a segunda analisou a experiência da comunidade da Serra dos Pretos, no pós-abolição. Percebeu-se a necessidade de se refletir sobre a inserção da população recém-liberta em uma sociedade com

⁵² Um dos grandes teóricos da micro-história, Carlo Ginzburg, influenciou as pesquisas em história social, sobretudo, aqueles que se dedicavam em compreender a religiosidade, no período colonial. Na esfera educacional, alguns estudos sobre o cotidiano escolar também adotam seus livros como suporte teórico-metodológico. Entre suas obras, cite-se “Indagações sobre Piero”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; e “A micro história e outros ensaios”. Lisboa: DIFEL, 1990.

⁵³ O artigo “A incorporação do proletariado à sociedade moderna” foi selecionado, pois, mesmo se tratando da questão trabalhadora, não se pode desconsiderar que uma parcela de trabalhadores brasileiros advinha da população negra e muitos deles eram crianças e adolescentes. Segundo Chamon e Goodwin Jr. (2012), “[...] misturavam-se, na defesa dessa posição, argumentos relativos à responsabilidade do trabalhador livre, impossível para quem havia convivido com (ou sob) a escravidão, a elementos do discurso racista sobre a maior inteligência e caráter moral dos trabalhadores brancos europeus”.

bases escravocratas sob vários aspectos. Fonseca (2015), reconhecido estudioso sobre a educação da população negra, escreveu sobre a escolarização da população negra no início do século XIX, no distrito mineiro de Cachoeira do Campo. As experiências de infância a partir das narrativas dos sujeitos possibilitaram que o artigo “Representações da infância em memórias e autobiografias – Minas Gerais (1900-1960)”, de Neves e Galvão (2016), traçasse um panorama dos diferentes contextos socioculturais nos quais estavam inseridas as crianças negras da época.

O estado do Rio de Janeiro também foi objeto de estudo de pesquisadores cujas publicações abordaram a visão higienista dos formandos da Faculdade de Medicina diante de crianças “órfãs, abandonadas e desvalidadas⁵⁴”, como também a atuação da Policlínica das Crianças da Santa Casa de Misericórdia carioca, analisando a política de saúde pública voltada para a infância a partir da ação do pediatra que nomeia o título do artigo junto ao hospital público⁵⁵. São Paulo também foi um espaço de pesquisas em que a população negra se destacou, abordando desde o estudo sobre a mobilização da população para a instalação de escolas primárias no século XIX, inclusive para negros⁵⁶, até os movimentos migratórios da população negra no período do pós-abolição na região de Carapicuíba⁵⁷.

Outras regiões tiveram suas histórias revisitadas por pesquisadores dedicados a desvendar o que há até bem pouco tempo não fazia parte de objeto de estudo dos historiadores brasileiros: Paraná⁵⁸, Maranhão⁵⁹, Mato Grosso⁶⁰, Bahia⁶¹ e Pernambuco⁶². Uma região historicamente relacionada à imigração dos povos europeus, o Rio Grande do Sul, apareceu como um reduto da escravidão africana/negra no artigo “O que se fala e o que se escreve:

⁵⁴ É como os autores Rizzini e Gondra (2014) se referem às crianças acolhidas em instituições especializadas no artigo “Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil.

⁵⁵ SANGLAR, G.; FERREIRA L. O. Pobreza e filantropia: Fernandes Figueiras e a assistência à infância no Rio de Janeiro (1900-1920). *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 53, p. 71-91, janeiro-junho de 2014. Analisa a ação do pediatra Fernandes Figueiras junto ao hospital público trazendo dados sobre o tratamento de crianças negras.

⁵⁶ Artigo de Renato Peri Colisete. Iniciativas locais e mobilização por escolas primárias em São Paulo. 1830-1889. *Rev. Hist.* (São Paulo) [online]., n. 176, 2017.

⁵⁷ YADE, J. S. M. Territórios negros: migrações e reterritorialização do espaço urbano periférico. *Comunicações*. v. 21, n. 1, p. 167-190, jan.-jun. 2014.

⁵⁸ ANJOS, J. J. T.; SOUZA, G. Nos “rigores” da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857-1885). *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 67, p. 875-896, out.-dez. 2016.

⁵⁹ BOTH, S. J.; ARAÚJO, J. C. S. A educação comparada: um contexto da escola primária no período de 1889 a 1930 no Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso a partir das mensagens de Estado. *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 863-888, maio-ago. 2016.

⁶⁰ CARDOSO, C. J.; AMÂNCIO, L. N. B. Escola primária em Mato Grosso: aspectos de uma cultura escolar em construção (1910-1915)”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 273-291. jul./set. 2012. Editora UFPR.

⁶¹ SANTOS, J.T. SANTOS, L.C. C. Pai de Santos Doutor: escolaridade, gênero e cor nos terreiros baianos. *Afro-Ásia*, n. 48, p. 213-236, 2013.

⁶² ARANTES, A. S. Educação, Medicina e Racionalização nas aulas de Educação Física das escolas primárias (Pernambuco, década de 1930). *História da Educação*, v. 22, n. 54, p. 246-262, jan./abr. 2018.

produção sobre presença histórica em uma família negra no litoral norte do Rio Grande do Sul” tratou da presença dos ancestrais africanos/negros na comunidade da região a partir dos escritos e da expressão oral, desvendando usos e costumes de uma população invisível nas pesquisas acadêmicas⁶³. Alessandro Carvalho Bica e Berenice Corsetti dedicaram seus estudos para escrever sobre as políticas públicas educacionais realizadas pela Intendência de Carlos Cavalcanti Mangabeira, entre os anos de 1925 e 1929⁶⁴.

Em relação aos temas abordados nas publicações em análise, as estratégias e dispositivos voltados para a escolarização dos escravos e libertos despontaram como mais presentes, como o trabalho de Bastos (2016), em seu artigo “A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Século XVI a XIX)”⁶⁵. As legislações e políticas públicas foram temas abordados por pesquisadores como Rocha (2018), que tratou das medidas legislativas e administrativas para estimular uma educação eugênica no Brasil⁶⁶. O artigo “Por uma sensibilidade objetiva: Tavares Bastos e a Educação no Império” delineou as ideais sobre a instrução no período imperial a partir das ideais do espaço político⁶⁷. Barbosa (2016) analisou as teorias raciais do século XIX, relacionando-as com as políticas de ações afirmativas da atualidade⁶⁸, confrontando passado e presente.

A questão da imprensa também tem sido um campo frutífero para publicações. O artigo de Bergamini (2017)⁶⁹, “Escravos: escrita, leitura e liberdade”, por exemplo, analisou os anúncios de jornal do século XIX, como o “Jornal do Comércio” e o “Diário do Rio de Janeiro”, que apresentam escravizados que sabiam ler e escrever. Zubaran (2016)⁷⁰ escreveu sobre os fragmentos bibliográficos e fotogravuras envolvendo afrodescendentes no jornal de Imprensa Negra “O Exemplo”, demonstrando que ambos foram estrategicamente produzidos

⁶³ Entre as publicações, citamos WEIMER, R. A. O que se fala e o que se escreve: Produção de presença e consciência histórica em uma família negra no litoral norte do Rio Grande do Sul. **Varia hist.** [online]., v. 31, n. 55, p. 221-251, 2015.

⁶⁴ BICA, A. C.; CORSETTI, B. O município pedagógico e a constituição do sistema municipal no período da Intendência de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929), em Bajé/Rio Grande do Sul. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 3, p. 1055-1077, set.-dez. 2016.

⁶⁵ BASTOS, M. H. C. “A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Século XVI a XIX)”. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 743-768, maio-ago. 2016.

⁶⁶ ROCHA, G. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da Constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 12, n. 1, p. 61-73, 2018.

⁶⁷ HAMDAM, J. C. Por uma sensibilidade objetiva: Tavares Bastos e a Educação no Império. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 3, p. 788-800, set.-dez. 2017.

⁶⁸ BARBOSA, M. R. de J. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei n.º 10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016.

⁶⁹ BERGAMINI, A. Escravos: escrita, leitura e liberdade. **Leitura: Teoria & Prática** / Associação de Leitura do Brasil. Campinas. v. 37, p. 115-138, 2017.

⁷⁰ ZUBARAN, M. A. Pedagogias da imprensa negra: fragmentos biográficos e fotogravuras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 215-229, 2016.

para “[...] disseminar pedagogias e construir modelos de negros com os quais os afrodescendentes poderiam se identificar e construir sua autoestima nas primeiras décadas do século XX” (ZUBARAN, 2016, p. 216).

Santos e Silva (2018), em “Racismo científico no Brasil: um *status* racial no Brasil pós-escravatura”, trouxeram uma análise qualitativa sobre a difusão do racismo científico com base em autores como Munanga (2004) e outros, e concluir que

O racismo é um fenômeno histórico. Ele é parte das construções contemporâneas, pois a partir das formulações elaboradas no século XIX, a ideia de superioridade racial assumiu a condição de discurso unificado, legitimado por certas teorias ditas científicas. O racismo compreende, desde então, um discurso de poder, por meio do qual se estabelece uma relação assimétrica entre as raças. Pode-se dizer que a discriminação racial e o preconceito são suas manifestações mais evidentes (COSTA, 2006; GUIMARÃES, 1999, 2002; HASENBALG, 2005; SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2004) (SANTOS; SILVA, 2018, p. 266).

A necessidade dos pesquisadores de produzir o conjunto de estudos e pesquisas sobre uma determinada área de conhecimento ou temática é movida pelo desafio de conhecer o que já foi pesquisado como também de refletir sobre o que ainda há por ser analisado. Denominada de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, realizam um mapeamento analítico, objetivando o conhecimento das similaridades e/ou especificidades de que tratam os trabalhos acadêmicos. Como metodologia, utiliza-se a inventariança e a descrição da produção acadêmica e científica sobre um determinado tema.

Dos estudos dedicados a realizar um mapeamento sobre as publicações em periódicos que trataram das questões raciais relacionadas à História e à Educação, Souza (2017) realizou um inventário sobre a primeira década de publicação de quatro periódicos, com recorte temporal de 1997 a 2011. No artigo “Categoria etnia nas pesquisas histórico-educacionais brasileira: estado da arte a partir de revistas especializadas”, ratificaram-se os dados obtidos nesse estudo ao concluir que as pesquisas que abordam questões étnicas e de educação representam um percentual pequeno diante de outros temas como gênero e de classes sociais que, segundo Lúcio Kreutz (1998)⁷¹, podem ser consideradas sob uma ótica de categorização, porém devem também ser analisadas em suas intersecções.

O artigo “Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes⁷²” trouxe no bojo de suas reflexões as relações raciais em detrimento à

⁷¹ O professor Lúcio Kreutz se dedica a estudar a história da educação na perspectiva dos imigrantes e de seus descendentes, em especial, nos estados o Sul do Brasil, porém, suas reflexões sobre questões étnicas relacionadas à Educação também podem ser consideradas para o estudo em questão.

⁷² ARTES, A.; MENA-CHALCO, J. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. *Educ. Pesqui.*[online], v. 43, n. 4, p. 1221-1238, 2017.

etnia de seus autores, tendo como fonte os trabalhos de conclusão de curso de mestres e doutores, em um recorte temporal de 25 anos, de 1987 a 2011. Os autores, Artes e Mena-Chalco (2017), concluíram que a ampliação do acesso da população negra ao nível universitário e na pós-graduação favoreceu o aumento das pesquisas direcionadas às questões raciais.

Müller (2015), em seu artigo dedicado a mapear os estudos cujo tema versou sobre as relações raciais, denominou seu trabalho como “inventário crítico” e concluiu que, entre os anos de 2000 e 2010, ocorreu uma ampliação das produções e a predominância da autoria feminina tanto para o nível de mestrado como para o nível de doutorado. “Educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil”⁷³ é mais uma publicação que fez uma revisão bibliográfica sobre estudos que envolveram relações raciais no Brasil, com um amplo período de análise: dos anos 30 do século XX às produções mais recentes, adentrando pelas teorias raciais e as políticas de ação afirmativa, em especial, os documentos legais que envolveram a esfera educacional.

A partir dos trabalhos apurados e analisados neste trabalho, percebe-se que os estudos que tratam da história da população negra, escrava ou liberta, voltadas para a questão, tiveram sua proposta expandida diante da concepção de relações étnico-raciais. Tal situação foi favorecida por novas possibilidades de investigação derivada da renovação metodológica do campo, bem como pela inclusão de minorias sociais no cenário social e político brasileiro.

O “estados da arte” realizado anteriormente, como o de Pinto (1987), Fonseca (2007) e Barros (2016), que contemplaram a revisão bibliográfica e análise historiográfica brasileira sobre o tema aqui proposto anteriores a 2012, apresentaram resultados que demonstraram uma alteração significativa no número de trabalhos dedicados a analisar o processo de escolarização da população negra entre o final do século XIX e início do século XX, porém ainda muito aquém do necessário para uma transformação no pensamento da sociedade no que tange à diversidade étnico-racial brasileira.

É inquestionável o crescimento do número de publicações em periódicos sobre relações raciais e educação, quando comparado às revisões bibliográficas anteriores. Esta realidade pode ser analisada a partir de dois principais aspectos: um maior interesse sobre a temática, por estar no bojo das discussões sobre o direito de grupos excluídos socialmente, como também pode estar relacionado à maior inclusão educacional de negros no ensino superior e nos programas

⁷³ SILVA, R. da; TOBIAS, J. da S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Rev. Inst. Estud. Bras.*[online]. n. 65, p. 177-199, 2016.

de pós-graduação⁷⁴ como consequência da facilitação do acesso e permanência de crianças e adolescentes negros ao Ensino Fundamental e Médio

Os objetivos deste subcapítulo vieram somar aos estudos anteriores, mapeando as produções desenvolvidas sobre esse trabalho, verificando o aumento da produção historiográfica e os assuntos priorizados e destacando o interesse dos pesquisadores em tratar da história local utilizando como metodologia a micro-história, que se dedicaram a pesquisar em uma escala de observação reduzida, levando em consideração as estruturas macro, delimitando a temática em questão de temporalidade e de espaço. Quando se observa o conjunto das publicações desses periódicos, percebe-se a intenção de abordar questões que ainda suscitam hipóteses já discutidas ou inéditas, mas que dão visibilidade à população negra como protagonista da história brasileira. Salientam como grande problemática para o desenvolvimento de suas pesquisas o levantamento de fontes como também o racismo que pauta as relações sociais no Brasil. A crença de que a inclusão da população negra no processo educacional formal havia ocorrido a partir da política de expansão das escolas públicas no século XX são contrariadas pelas publicações analisadas, o que alimenta a hipótese da situação de exclusão desse grupo.

As palavras-chave privilegiadas contemplaram principalmente as questões que envolvem relações étnico-raciais; diversidade étnico-racial; educação; história da educação; população negra; a criança; afrodescendência; racismo. Os conceitos estão correlacionados de modo a fazer parte das discussões debatidas pelas autoras e pelos autores em suas publicações e priorizadas neste estudo. Na gama dos vocábulos selecionados como palavra-chave, observou-se que, nos artigos cuja temática versava sobre crianças pobres, falta de condições dignas de sobrevivência, trabalho e exclusão, a criança negra apareceu como protagonista ou como pano de fundo, mesmo que o título da publicação não fizesse qualquer menção à etnia.

Contudo, pela discussão das questões raciais abordar uma demanda recente da sociedade brasileira, não se percebeu opiniões conflitantes ou questões polêmicas sobre os temas estudados. Isto porque existem mais “territórios” a serem explorados, tanto físico como histórico, no que tange à história do negro sob a ótica educacional. Neste sentido, faz-se necessário uma atenção contínua sobre a temática no intuito de estabelecer parâmetros para novos estudos sobre as questões raciais na sociedade brasileira.

⁷⁴ Segundo a última pesquisa do IBGE, em 2016, o percentual de negros no ensino superior quase dobrou entre os anos de 2005 e 2015, bem como o percentual de alunos pobres nas universidades públicas passou de 6,2% para 8,3%, enquanto nas pagas subiu de 0,8% para 4%. (VIEIRA, 2016) Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>. Acesso em: 10 out. 2018.

CAPÍTULO 2 – A SOCIEDADE SANTISTA E O MOVIMENTO ABOLICIONISTA

Neste capítulo apresenta-se, inicialmente, o embasamento teórico que acompanha as reflexões trazidas neste estudo e a metodologia empregada para a análise do processo histórico a que se dedica. Adentra pela história da cidade de Santos, desde a fundação da vila, no século XV, perpassando pelo seu desenvolvimento a partir das transformações urbanas e sociais do final do século XIX e início do século XX, ressaltando a íntima relação da sociedade santista com o movimento abolicionista.

2.1 TEORIA E MÉTODO

Com base em novas teorias de apropriação do conhecimento⁷⁵, a pesquisa histórica e a pesquisa educacional, individualmente, foram marcadas por um debate de ordem metodológica e epistemológica que fomentou condições para uma importante renovação de seus respectivos campos de investigação. A partir do século XIX, os estudos se pautaram por processos que também alcançaram a História da Educação, onde foram revisitadas questões conceituais que perpassaram o método, o objeto e as fontes. Segundo Gatti (2001, p. 66), “no contexto dessa trajetória, e tendo durante algumas décadas uma produção bem pequena em grupos localizados, a pesquisa em educação no Brasil passou por visíveis convergências temáticas e metodológicas”.

Para Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017), as pesquisas no âmbito educacional tendem a se limitar no que tange ao recorte temporal e ao alcance das análises das fontes observadas. Os autores afirmam que “no que se refere à historiografia educacional, a circunscrição das pesquisas aos limites escolares incorre no risco de se produzir interpretações restritas ao que poderia ser denominado como educentrismo” (KUHLMANN JR.; LEONARDI, 2017, p. 209). Em contrapartida, acreditam no surgimento de novas tendências metodológicas que possam ampliar a área de atuação da investigação científica. Assim, para a realização deste trabalho,

⁷⁵ Segundo Luckesi *et al.* (2003, p. 137-138), são duas as formas da apropriação do conhecimento: a apropriação direta da realidade, sem mediação ou intervenção do meio externo. Assim, sujeito opera “sobre” e “com” a realidade; ou quando tal apropriação acontece indiretamente, por meio de um conhecimento já produzido por outro sujeito ou por intermédio de símbolos pictóricos, iconográficos, orais. Porém, ambas formas de conhecimento coexistem. Um fenômeno pode ser analisado e compreendido pelo sujeito sob um olhar científico, religioso, artístico e filosófico, a partir de suas peculiaridades, diferenças e conexões. Sendo a educação uma prática social construída e vivenciada por sujeitos, o seu desenvolvimento ocorre por meio da apropriação e compartilhamento do saber acumulado historicamente e está intimamente relacionada a um movimento histórico e dialético. LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

buscou-se construir um referencial teórico-metodológico que favorecesse o entendimento de categorias fundamentais para a análise proposta: a História da Educação, a história da escravidão/libertação de africanos e afrodescendentes, a história regional e a história das instituições escolares, considerando as diversas fontes disponíveis.

O embasamento teórico foi edificado por meio da leitura de autores como Walter Benjamin⁷⁶ e Edward Palmer Thompson, o que trouxe para o desenvolvimento da pesquisa uma reflexão sobre como pensar, entender e escrever a história, bem como sua conexão com o presente. A partir das teses de Benjamin (1987), que defende uma nova forma de pensar e fazer história, buscou-se rememorar integralmente o passado, fugindo do olhar positivista, sem impor valoração de sujeitos ou de acontecimentos. Reconhecendo no papel do historiador o de narrador sem preconceitos em sua tese II, “o cronista que narra profusamente os acontecimentos, sem distinguir grandes e pequenos, leva com isso a verdade de que nada do que alguma vez aconteceu pode ser dado por perdido para a história” (BENJAMIN, 1987). O autor, ao valorizar o passado, não somente queria inserir o oprimido na tradição, mas também demonstrar uma história criadora de tradição, por isso, o passado precisa ser “redespertado”.

Ao “mergulhar” na temática que envolve as relações raciais no Brasil, também se redescobriu um novo passado, repleto de novas narrativas e sujeitos, muitos deles até então invisíveis para os narradores da história. Todos os malefícios da escravização da população negra, em que o trabalho significava exploração e a vida era valorada economicamente, foram determinantes para a construção das relações raciais no pós- abolição. O fim da escravização da população negra, em 1888, não representou a tão sonhada liberdade, pois embora a ideia fosse de reconhecimento da cidadania, a maioria dos negros e negras libertos tornou-se um contingente de pobres com pouca instrução e inserção no mercado de trabalho (IANNI, 1972, p. 69). Desta forma, para narrar toda essa história, voltou-se a atenção ao ensaio de Benjamin (1936) sobre Nikolai Leskov, considerado um grande narrador⁷⁷ por apresentar com profusão a cultura popular e o povo russo. A narrativa de Leskov, segundo Benjamin, está relacionada à tradição oral das experiências cotidianas dos sujeitos a partir de textos, desvinculado de influências individuais, que traduzem a vida da população em geral.

⁷⁶ Walter Benjamin (1892-1940) foi um filósofo, ensaísta, crítico literário e tradutor alemão. Segundo Michael Löwy, em seu artigo “A Filosofia da história de Walter Benjamin”, o objetivo de Benjamin é aprofundar e radicalizar a oposição entre o marxismo e as filosofias burguesas da história, aguçar seu potencial revolucionário e elevar o conteúdo crítico. LÖWY, M. A Filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p 199-206, maio/ago. 2002.

⁷⁷ Ensaio publicado em 1936, denominado “O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”.

Metodologicamente, a partir da dialética de Thompson⁷⁸, buscou-se na pesquisa compreender o fenômeno como parte de um conjunto de práticas interdependentes. Assim, a abordagem do processo de inclusão das crianças negras após 1988 levou em consideração todo um contexto formado por diversos sujeitos e circunstâncias, colocando o negro no centro deste processo histórico. Em seu livro “A miséria da Teoria: ou um planetário de erros” (1981), o autor apresenta suas reflexões em prol do materialismo histórico e discorre sobre a lógica histórica, definindo-a como um método lógico de investigação dirigido à disciplina História, cujos procedimentos de análise exigem constantes transformações. O historiador marxista também defende a realidade histórica a partir de sua própria teoria, isto é, por meio de procedimentos teóricos rigorosos.

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipótese sucessivas, de um lado e, a pesquisa empírica do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese, por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas (THOMPSON, 1981, p. 49).

É no diálogo com as evidências, interrogando as fontes, como também por meio da pesquisa empírica, que Thompson (1981) propõe a concretização do discurso historiográfico imune a ideias preconcebidas acerca dos fatos, porém traz um contexto realístico sobre a pesquisa histórica.

Os modos de escrever a história são tão diversos, as técnicas empregadas pelos historiadores são tão variadas, os temas da investigação histórica são tão díspares e, acima de tudo, as conclusões são tão controversas e tão veementemente contestadas dentro da profissão, que é difícil apresentar qualquer coerência disciplinar (THOMPSON, 1981, p. 48).

Desta forma, foram consideradas como fontes para este estudo documentos escritos e, principalmente, iconográficos, sendo analisados junto ao contexto social e a ação humana que permeou o período de escravização e libertação da população negra em território brasileiro, levando em consideração também a história até então não contada ou narrada de modo não-confiável. Buscou-se nas entrelinhas, em especial, no que as imagens retrataram, as “evidências” de Thompson pois,

⁷⁸ Para Thompson, a dialética não pode ser considerada um modelo estático, sua assimilação deverá ocorrer “pelo aprendizado crítico dentro da própria prática” (THOMPSON, 1981, p. 129).

[...] a “história” não oferece um laboratório de verificação experimental, oferece evidências de causas necessárias, mas nunca (em minha opinião) de causas suficientes, pois as “leis” (ou, como prefiro, a lógica ou as pressões) do processo social e econômico estão sendo continuamente infringidas pelas contingências, de modos que invalidariam qualquer regra nas ciências experimentais, e assim por diante (THOMPSON, 1981, p. 48).

Para percorrer do caminho da abordagem histórica, foi adotada a análise pelo prisma do Paradigma Indiciário, proposto por Carlo Ginzburg, e a proposta de Peter Burke sobre as fontes iconográficas, que trouxeram novas reflexões para abordagem da História da Educação dentro da pesquisa. Esta combinação de títulos tradicionais e outros mais contemporâneos e de área afins permitiu a compreensão de ideias consolidadas com uma visão atual, porém, com o cuidado de não pecar pelo anacronismo, como previne Le Goff (2003, p. 26).

Esta dependência da história do passado em relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. Esta longa duração do passado não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado, uma distância reverente, necessária para que o respeite e evite o anacronismo (LE GOFF, 2003, p. 26).

É importante ressaltar que, nas pesquisas de cunho histórico, é basilar o domínio dos conceitos e das hipóteses, bem como o abarcamento das relações entre História e Tempo, História e Memória e História e Espaço. Assim, para o conhecimento e a reflexão acerca do fenômeno histórico, fez-se necessário ter domínio sobre estruturas fundantes dos estudos históricos: a Teoria, a Metodologia e a Historiografia que, mesmo distintas, se entrelaçam durante a investigação científica. Seguindo a proposta benjaminiana no que tange ao pensar a história, buscaram-se estratégias que proporcionassem a discussão e a reflexão para trazer à tona uma outra compreensão da história (BENJAMIN, 2005).

Ao estudar a escolarização de crianças negras a partir do final do século XIX, pretendeu-se iluminar os caminhos para compreensão da situação atual desta parcela da população. E, em contrapartida, ao analisar a situação de exclusão da população negra na sociedade brasileira, por meio dos dados atuais do IBGE, remeteu-se à inexistência de políticas públicas para inserção do negro na sociedade quando da assinatura da Lei Áurea. Benjamin (2012a, p. 249) corrobora a reflexão para a legitimação do objeto pesquisado, pois, segundo o autor, a história é construída não em um tempo homogêneo e vazio, mas em um tempo preenchido de “agoras”.

No que tange à história social da escravidão/libertação do negro no Brasil, em suas tendências diversas, questões teórico-metodológicas e recortes históricos, é importante destacar os mais variados caminhos e dimensões que foram criados com os estudos da nova geração de pesquisadores a partir da década de 1980. O pioneirismo de Pinto (1987), ao fazer um “estado

da arte” sobre os estudos da educação do negro no Brasil, a fez concluir que “a educação do negro brasileiro tem sido um tema pouco explorado, tanto entre os estudiosos da Educação, quanto entre aqueles que se propuseram a compreender como se processam as relações raciais no Brasil” (PINTO, 1987, p. 4).

Vinte anos depois, Fonseca (2007), ao fazer uma nova análise dos estudos sobre o negro, acompanha o mesmo cenário identificado por Regina Pahim Pinto, afirmando que

Tratar da invisibilidade dos negros na historiografia educacional brasileira é uma tarefa que entendemos como fundamental, pois, no Brasil, esse tem sido um tema freqüente dos debates educacionais e das ciências humanas, mas ainda não mobilizou os pesquisadores em história da educação (FONSECA, 2007, p. 13).

Mas, estes estudos, entre outros, trouxeram uma reflexão sobre a história que faltava ser contada nas teses, dissertações, periódicos acadêmicos e nos livros escolares. Anteriormente, a sociedade escravista era abordada, historicamente, como um sistema econômico estruturado e articulado. A representação do negro e do mundo do escravizado era despersonalizada. Com o foco privilegiando o sofrimento, violência e a rebeldia, lhe era furtado o sentimento, suas relações sociais, sua humanidade.

Com a nova historiografia do final do século XX, os escravos passaram a ser protagonistas na construção e no desenvolvimento do Brasil, isto é, a história a ser contada era de homens escravizados na conjuntura social do país, conscientes do sistema em que viviam, o que não os impedia de buscar espaços para legitimação de seus direitos. Na tentativa de relacionar as transformações dos enfoques historiográficos sobre a temática da escravidão/libertação da população negra no Brasil, recorreu-se à reflexão de Hobsbawm (1998) sobre o papel da história para a ideologia étnica.

Ora, a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo. De fato, na natureza das coisas não costuma haver nenhum passado completamente satisfatório, porque o fenômeno que essas ideologias pretendem justificar não é antigo ou eterno, mas historicamente novo (HOBSBAWM, 1998, p. 17).

O objeto da pesquisa agregou também o importante papel da Educação como formadora da sociedade brasileira, analisando-a a partir de uma cultura múltipla e relacionada à vida social, em especial, junto às relações étnico-raciais. Neste contexto, a Educação foi compreendida como fator preponderante no desenvolvimento da civilização, das instituições e do cotidiano. Trabalhando com a História da Educação, buscou-se colher reflexões teórico-metodológicas para não incorrer nos equívocos apontados por Cruz (2005, p. 22-23).

Se a História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro (NAGLE, 1984, p. 29), ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias (WARDE, 1984, p. 6), podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade.

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (CRUZ, 2005, p. 22-23).

Dessa forma, o processo educacional foi pensado a partir das relações de poder que implicaram a exclusão/inclusão dos “homens de cor” nas políticas públicas, reproduzindo sua própria existência em um período delimitado. A partir das novas modalidades e interpretações, Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017) propõem que a educação escolar na modernidade traz em seu bojo uma diversidade que deve ser considerada pela investigação científica, bem como a conjuntura das relações sociais que a envolvem. Neste contexto, levou-se em consideração o conhecimento dos homens e da sociedade, ultrapassando o aparente e o efêmero, privilegiando o processo de implementação da escolarização formal no país acompanhado do processo histórico do período.

Diante dessa proposta, recorreu-se ao diálogo das questões teóricas e políticas que compuseram as discussões da elite intelectual da época, objetivando contemplar a proposta de Ginzburg (2007), buscando repostas nas minúcias muitas vezes negligenciadas, nos detalhes imperceptíveis a olhos nus. Por meio do Paradigma Indiciário, proposto pelo autor, o historiador trabalha como um caçador primitivo que, a partir das pistas e rastros imperceptíveis aos leigos, polemiza e reflete sobre o racionalismo em detrimento de uma nova narrativa a partir dos indícios.

Mostrar como, por volta do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’. (GINZBURG, 1990a, p. 143).

O Paradigma Indiciário é imperativo para a História, pois, para acessar o passado, o historiador deverá tangenciá-lo pelos seus “restos”, permitindo uma mudança no campo da historiografia ao atingir aos historiadores, levando-os a uma análise mais particular, dando

espaço aos sem história, às vidas de homens e mulheres até então anônimos nos estudos históricos tradicionais. Para Ginzburg (2007, p. 14), “os historiadores (e, de outra maneira, também os poetas) têm como ofício alguma coisa que é parte da vida de todos: destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, falso e fictício que é a trama do nosso estar no mundo”.

Encontra-se em Ginzburg (1990a), também, a busca pelos indícios e o cruzamento da análise morfológica com a pesquisa histórica, instrumento importantíssimo para análise dessa relação⁷⁹. A pesquisa sobre os métodos de Morelli, Holmes e Freud levou o autor a tratar do método de pesquisa sob o Paradigma Indiciário:

Em suma, pode-se falar de paradigma indiciário ou divinatório, dirigido, segundo formas de saber, para o passado, o presente e futuro. Para o futuro – e tinha-se a arte divinatória em sentido próprio; para o passado, o presente e o futuro – tinha-se a semiótica médica na sua dupla face, diagnóstica e prognóstica –; para o passado – e tinha-se a jurisprudência. (GINZBURG, 1990a, p. 154)

Os pressupostos de Ginzburg (1990a) constantes em sua obra “Sinais” levaram o trabalho investigativo, desenvolvido nesta pesquisa, a articular a proposta do Paradigma Indiciário como perspectiva de novas descobertas, utilizando a estratégia de aproximação com o empírico, o que significou, inicialmente, a realização de um levantamento do conjunto de temas a ser analisado, identificando os cenários e as conjunturas pelos quais se processaram as políticas educacionais em uma sociedade estratificada pela cor da pele e de sua exclusão do gozo dos bens sociais, políticos e educacionais.

No que tange à “legitimidade da história” em discutir questões relacionadas à inclusão da população negra ao ambiente escolar, retorna-se a Benjamin (2012a) procurando levantar, ou até revelar, o que estava “por debaixo do tapete”, pois existe uma diferença entre a atuação do historiador a de um cronista. Assim, perseguiu-se, como historiador, “escrever a história” explicando-a, concatenando os eventos, vinculando-os ao processo histórico. Evitou-se “narrar a história” como um cronista, a partir de uma interpretação sem a responsabilidade de analisar o evento narrado, relacionando-o ao “plano divino da salvação” (BENJAMIN, 1994, p. 104-105).

Segundo Bloch (2001), o historiador é quem determina o seu recorte histórico e “peneira” o seu ponto de estudo. Desta forma, o recorte inicial foi determinado pela abolição, mas não há

⁷⁹ O autor abordou a investigação de Morelli e de Conan Doyle, que desvenda o mistério baseado em indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas. “O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1990a, p. 145). Cita também Freud, que também mantinha grande admiração por Morelli e comparava seu método à técnica da psicanálise médica. “O certo é que, coberto pelo véu do anonimato, Freud declarou de maneira ao mesmo tempo explícita e reticente a considerável influência intelectual que Morelli exerceu sobre ele, numa fase anterior a descoberta da psicanálise” (GINZBURG, 1990a, p. 147-148).

como se falar de libertação na história do negro no Brasil sem se remeter a sua escravização. O limite da abordagem passou por um alargamento em detrimento da primeira delimitação. Após enveredar pelos meandros das políticas educacionais adotadas durante as primeiras décadas do Brasil republicano e das fontes iconográficas, decidiu-se por tornar o ponto final da análise sobre a inclusão da população negra na escolarização formal até o ano de 1960 como forma de entrelaçar as reformas políticas e educacionais, buscando uma análise articulada do sistema de organização escolar e da inclusão das crianças negras neste processo, dentro deste recorte temporal. Por esse motivo, a configuração de corte buscou tutela novamente em Bloch (2001) diante do seu entendimento sobre a independência do historiador em suas escolhas, não devendo ficar à mercê apenas do que lhe é disponibilizado em sua esfera de atuação. “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (BLOCH, 2001, p. 75).

A exclusão do negro na historiografia brasileira é inquestionável por muitos motivos, entre eles o *status quo* inferior ocupado por ele na sociedade escravista, bem como as práticas discriminatórias adotadas pela elite branca, pautadas no ideário eugênico e no darwinismo social. De acordo com Pinto (1987), esta situação pode ser analisada sob dois aspectos: os lapsos nas pesquisas oficiais sobre a composição racial do povo brasileiro e a ausência de informações sobre questões raciais nos diagnósticos educacionais. Assim, inicialmente considerados como fontes primárias para o desenvolvimento da pesquisa histórica, os documentos oficiais tradicionalmente utilizados nos estudos educacionais, ao tratar da população negra, apresentaram-se como obstáculo. Segundo Cruz (2005, p. 23)

As fontes históricas, a exemplo dos documentos submetidos a análises, são de extrema importância no processo de construção de uma narrativa histórica. A conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo, pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas. Esse fato pode ser um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história. A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, p. 23).

Levando-se em consideração que as fontes históricas são essenciais para (re)construir o fio da narrativa histórica de uma realidade (GINZBURG, 2007), buscou-se por indícios perceptíveis somente a um olhar sensível ao tema explorado. A ideia dos indícios como estratégia para decifrar o passado, muitas vezes obscuro, constitui a base do Paradigma Indiciário defendido por Ginzburg, que utiliza de diversas fontes para interpretação dos feitos

históricos, lançando mão de documentos iconográficos, atas judiciais, processos inquisitoriais, arquitetura e objetos pessoais, por vezes descartados por historiadores tradicionais. Em sua obra “Indagação sobre Piero”, Ginzburg (1984) constrói versões alternativas sobre a análise de fontes iconográficas.

Obrigado a contar com os limites de minha preparação, que me impediam de enfrentar integralmente o estudo da pintura de Piero, tratei de evitar tanto a distinção como o abraço disciplinar. A minha atitude era a de quem faz uma incursão em um campo não propriamente inimigo, mas certamente estrangeiro. Se me houvesse servido das pinturas de Piero como depoimento da vida religiosa do século XV, ou se me houvesse limitado a reconstruir o círculo dos comitentes argentinos, teria podido manter com a corporação dos historiadores de arte uma relação presumivelmente pacífica. Mas ter traçado uma imagem de Piero diferente da estabelecida – até na cronologia de algumas das suas obras maiores – parecerá provavelmente uma provocação. Não faltará, é de imaginar, algum Apeles que me convide a voltar aos sapatos próprios do meu ofício (GINZBURG, 1984, p. 23).

A proposta analisou as principais obras de Piero com um olhar microscópico e, sem perder de vista o objeto artístico, fez uma revisão do artista a partir de uma articulação entre a obra de arte e o contexto social. Pela narrativa, a história é reconstituída apontando para outros indícios e construindo um novo quadro de possibilidades. Assim, a difícil (re)construção do cenário objeto deste estudo fez com que cada fonte encontrada, desde legislações federais, estaduais e municipais, documentos iconográficos, reportagens jornalísticas, fosse analisada sob a proposta Ginzburg, baseando-se em dados complementares, em documentos de diversas origens, que permitiram interpretações plausíveis, como destaca o autor. “Não resta senão conduzir a investigação, ao mesmo tempo, sobre as duas frentes, da encomenda e a iconografia, integrando os dados das duas séries. Estudo que tratei de fazer nestas páginas” (GINZBURG, 1984, p. 20-21).

Com o objetivo de trazer às pesquisas históricas o reconhecimento de imagens como metodologia, Burke (2004) levantou em sua obra as problemáticas referentes à sua análise. Por isso, logo no início, afirmou que a arte pode fornecer evidências para aspectos da realidade social não abordados pelos documentos escritos. Argumentou também sobre o significado das imagens a sua dependência do contexto social, devendo ser consideradas a partir deles e das circunstâncias nas quais a imagem foi produzida. Assim, para análise das imagens presentes nesta pesquisa, se atentou para os aspectos levantados por Burke (2004) ao longo dos capítulos de sua obra: que as imagens não se referem somente ao mundo social, mas também às visões daquele mundo quando foram produzidas; a necessidade de se colocar o testemunho das imagens nos mais diversos contextos junto às convenções artísticas e a função original da imagem pretendida pelo autor e o testemunho confiável das imagens individuais; a importância

de ler nas entrelinhas das imagens, levando em consideração os detalhes e elementos significativos.

No âmbito da História da Educação, muito se desfrutou das fontes apontadas pelos “pioneiros” das pesquisas voltadas à história dos negros no Brasil, entre eles Pinto (1987), Silva (2002), Cruz (2005), Fonseca (2007), Silva (2007), Müller (2015) e Barros (2015), todos amplamente citados nesta pesquisa, considerados o ponto de apoio para a produção historiográfica no âmbito de sua atuação. Contudo, por este trabalho se pautar também na história regional, até então inédita, o abarcamento de novas possibilidades de pesquisa foi buscado incessantemente, como o trabalho da pesquisadora Mauricéia Ananias (2010), autora de diversas obras e artigos sobre a história da Educação brasileira e da inclusão da população negra no processo de escolarização. Como também Portela (2016), na obra “Iniciativa de atendimento de crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)”, cujo tema aborda o tratamento das crianças que nasceram livres a partir da Lei do Ventre Livre, discutindo o cerceamento da liberdade da infância negra, que continuava na condição de escravizada. Diante da revisão bibliográfica objeto do primeiro capítulo, Cruz (2005) cita mais algumas obras em seu trabalho que também foram utilizadas com o embasamento na busca por fontes históricas para realização desta pesquisa.

Entre o final do século XIX e início do século XX, Souza (1999), ao estudar os sete primeiros grupos escolares instalados em Campinas, no período de 1897 a 1925, identifica “a presença de crianças negras em fotografias de turmas de alunos de diferentes grupos escolares e em diferentes épocas”. A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que, mesmo à margem da cidadania, os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de freqüentar a escola pública e, em nível prático, quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000 *apud* CRUZ, 2005, p. 28-29).

Como fontes analisadas e mapeadas, estão os documentos das escolas santistas, como fichas de matrícula e apontamento do corpo docente, jornais da época, fotos, imagens e entrevistas que fazem parte do acervo permanente da Fundação Arquivo e Memória de Santos, instituição que trabalha no gerenciamento dos arquivos públicos da Prefeitura de Santos e com a memória documental e iconográfica da cidade, garantindo a salvaguarda, a preservação e a disseminação desse patrimônio. Possui os seguintes acervos: Repertório de Documentos para a história da escravidão (1855-1888), 50 anos de Código de Postura de Santos (1847-1897), Inventário Fundo Câmara Municipal de Santos e a documentação da Secretaria Municipal de Educação de Santos.

Segundo Ginzburg (1984), para se caracterizar um fenômeno ou um processo histórico, deve-se também considerar aquilo que é atípico, o que tradicionalmente é negligenciado, em busca de um caminho mais produtivo, mesmo que repleto de obstáculos. O mesmo autor afirma que o aprofundamento dos detalhes e dos indícios fará emergir novas faces de uma mesma realidade. Assim, em busca de fontes para este estudo, mais de uma centena e meia de fotografias foram encontradas, listadas no Apêndice A. Imagens que, de certa forma, retratavam a frequência escolar do período em análise e subsidiavam as reflexões propostas. Assim, buscou-se analisar as fontes iconográficas sobre a população negra que se apresentaram no processo de investigação como uma “evidência histórica”, pois, “[...] elas registram atos de testemunho ocular” (BURKE, 2004, p. 17). O autor colocou à disposição da pesquisa histórico-cultural informações advindas de pinturas, fotografias e gravuras como fontes documentais, mas ressaltou os cuidados que o historiador deve ter ao analisá-las:

É desnecessário dizer que o uso do testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem própria, a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e desse modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades (BURKE, 2004, p. 18).

Ainda foram objetos de pesquisa os acervos da Hemeroteca Municipal “Roldão Mendes Rosa”. O acervo possui, de interesse para a pesquisa, o primeiro jornal publicado na cidade de Santos, conhecido como “Revista Comercial”, de 1848, no qual foram localizadas imagens e informações de escolas que não estão mais em funcionamento. O Instituto Histórico e Geográfico de Santos, que atua como importante centro de cultura e intelectualidade, mantendo sob sua proteção inúmeros acervos, desde livros (cerca de 20 mil volumes até 2012), a Coleção de Revistas “Eu sei tudo” e o “Almanaque Santista” que colaborou com fontes iconográficas e evidências da inserção do negro na educação santista. A Sociedade Humanitária dos Empregados do Comércio de Santos, mantenedora da primeira escola instalada em Santos, a “Escola do Povo”, que possui também exemplares de jornais como o “Jornal da Noite” e “Gazeta do Povo”, que circularam na década de 20 do século passado, e o jornal “Praça de Santos”, que circulou da década de 1930. O acervo proporcionou o acesso a informações e fotografias importantes na contextualização da sociedade santista para análise do processo histórico. O acervo Documental do Centro de Apoio à Pesquisa em História “Sérgio Buarque de Holanda”, no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, possui exemplares e microfimes de jornais santistas, como o de “A Tribuna”,

de 1894, também disponibilizou fonte documental para a construção das hipóteses argumentadas nesta tese.

Os métodos empregados visaram a manter o espírito científico, recorrendo a técnicas elaboradas a fim de desenhar o histórico do atendimento das demandas educacionais das crianças negras dentro do contexto da escravidão/abolição no Brasil, conectando as permanências e as mudanças diante de enfoques historiográficos diversos sobre o negro junto à história do Brasil e o contexto em que foram produzidos.

2.2 DE VILA A CIDADE: AS TRANSFORMAÇÕES QUE ACOMPANHARAM O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE SANTOS

A cidade de Santos passou por mudanças significativas em seu território e em sua estrutura social desde sua fundação por Brás Cubas, em 1534 (LICHTI, 1986). Tais transformações estiveram atreladas a questões econômicas e políticas que se impunham à sociedade santista e brasileira. Talvez um trecho de Argan (1993) sobre a cidade moderna condense essa ideia.

A cidade que, no passado, era o lugar fechado e seguro por antonomásia, o seio materno, torna-se o lugar da insegurança, da inevitável luta pela sobrevivência, do medo, da angústia, do desespero. Se a cidade não se tivesse tornado a megalópole industrial, as filosofias da angústia existencial e da alienação teriam bem pouco sentido e não seriam – como, no entanto, são – a interpretação de uma condição objetiva da existência humana (ARGAN, 1993, p. 212).

A cidade, que tinha funções administrativas e comerciais no período colonial, passou a desenvolver amplamente o comércio e outras atividades terciárias, acompanhando os ditames do capitalismo internacional e se expandindo a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Lanna (1996), tal expansão esteve diretamente relacionada com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e a cultura do café. A política adotada pelo governo imperial após muitos conflitos, que versava sobre centralização e descentralização no processo de emancipação do país independente, fez com que, em 1828, a Lei das Câmaras Municipais fosse editada, garantindo uma razoável autonomia local. O Ato Adicional, aprovado em 1834, trouxe como medida importante a criação das Assembleias Legislativas Provinciais que, segundo Dolhnikoff (2005), ao comentar as reformas implementadas pela referida lei, afirma que

Dentre elas, sem dúvida a mais importante, era a criação das Assembleias Legislativas Provinciais, com a devida competência para legislar sobre uma série de itens, incluindo tanto a criação de impostos como a distribuição das rendas arrecadadas.

Através das Assembleias Provinciais os grupos dominantes locais por fim assumiram a direção político-institucional das províncias, de tal sorte que encontravam no âmbito do Estado, nichos de acomodação confortáveis o suficiente para dispersar os vãos separatistas (DOLHNIKOFF, 2005, p. 65).

Foi nesse contexto que a Comarca de Santos foi criada pela Lei Imperial de 1832 e, sete anos depois, em 1839, o Presidente da Província de São Paulo, Dr. José Venâncio Lisboa, sancionou a Lei n.º 122, que tornava Santos uma cidade. Nestes termos, o “Artigo único. Fica elevada à categoria da cidade de Santos a vila do mesmo nome, pátria de José Bonifácio de Andrada e Silva, revogadas, para isso, as disposições em contrário” (LICHTI, 1986, p. 160). Caracterizando as terras santistas à época de sua elevação à categoria de Cidade, o mesmo autor comenta que

Santos era então um pequeno burgo de 5.000 habitantes, limitado à faixa do porto, de construção proposta além do centro, começando, ao norte, pela chácara onde hoje é o quartel da polícia da Rua Visconde de São Leopoldo, e terminando ao sul pela chácara do comendador Ferreira da Silva (onde hoje, é a Rua Eduardo Ferreira); pequeno burgo, porém mentalmente acabava de dar ao Brasil as figuras extraordinárias de José Bonifácio de Andrada e Silva, Martim Francisco de Andrada, Antônio Carlos de Andrada, Conselheiro José Ricardo da Costa Aguiar e Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo) (LICHTI, 1986, p. 169).

A partir da segunda metade do século XIX, a monarquia constitucional conseguiu estabilizar politicamente as forças dos grupos políticos que comandavam a economia do país e a expansão do café pelo Sudeste brasileiro favoreceu a homogeneidade dos interesses de políticos e grandes proprietários de terra (GOUVEIA, 2008). O desenvolvimento da cultura cafeeira na região do rio Paraíba fez com que a província de São Paulo passasse a figurar como um dos seus principais polos e a cidade de Santos como um dos principais portos escoadores do “ouro verde”. Gouveia (2008), fazendo um balanço da produtividade do café nas províncias do Sudeste, expõe que

Durante a segunda metade do século XIX, a produção cafeeira continuou a crescer de modo constante. Novas áreas do rio Paraíba – e próximas a ele – foram incorporadas ao cultivo do produto. Isso concorreu para que a província de São Paulo se tornasse cada vez mais associada a essa atividade econômica. Entrementes, a província do Rio de Janeiro se tornou, na década de 1850, a principal região na exportação de café no Brasil. Dados publicados em 1860, no relatório anual do presidente de província, indicaram, entre 1852 e 1859, que a província havia sido responsável por pelo menos 78% do total da produção cafeeira do país, enquanto a província de Minas Gerais era responsável por cerca de 7% e a de São Paulo produziria entre 10% e 13% no mesmo período. Produção essa, responsável pela maior parte das exportações realizadas no país (GOUVEIA, 2008, p. 27).

Com o aumento do fluxo comercial, as cidades, direta ou indiretamente vinculadas à cultura cafeeira, passaram por transformações, perseguindo o modelo capitalista das cidades europeias, cujo aumento da densidade demográfica trazia em seu bojo a heterogeneidade e a

aglomeração (WILLIAMS, 1989, p. 215). Contudo, as cidades provenientes de forte herança colonial, mesmo sob os desígnios de um país independente, ainda perpetuavam o aspecto explorador a partir de uma população de imigrantes, bem distante da industrialização característica das urbes do chamado primeiro mundo (COSTA, 1999).

A publicação de 1875, intitulada “A Província de São Paulo⁸⁰”, analisou a situação social e econômica da província paulista e apresentou um levantamento de Santos e da capital paulista, entre as 39 cidades, 50 vilas e 41 freguesias da província de São Paulo. No documento, é retratada a cidade litorânea com 8.297 habitantes brasileiros e 1.574 estrangeiros. A partir da leitura do documento, destacam-se alguns excertos visando a esboçar o cenário onde se desenvolveu a investigação científica deste trabalho.

Cidade de Santos

Santos é a segunda cidade da província e sua capital marítima. É por seu porto que se efetua a exportação e é por ele que segue a importação para essas zonas.

[...]

A população de Santos nos limites da cidade é de 1.650 fogos com 9.871 habitantes. Destes são católicos 9.678 e acatólicos, 193.

Dos estrangeiros, são: 931 portugueses, 255 africanos, 137 alemães, 75 franceses, 55 espanhóis, 35 norte americanos, 31 ingleses, 18 suíços, 18 italianos, 4 suecos, 3 holandeses, 3 austríacos, 3 chineses, 2 dinamarqueses, 2 argentinos, 1 belga e 1 russo. A Áustria, Dinamarca, Holanda, Suécia, Noruega, Bélgica, França, Itália, Portugal, Alemanha, Argentina, Estados Unidos, Peru, Uruguai e Chile são ali representados por cônsules.

[...]

INSTRUÇÃO

É ministrada pelo colégio Instituto Santista, Colégio Alemão e Colégio Santa Tereza. Além desses estabelecimentos, há diversas cadeiras de ensino primário por conta do tesouro nacional.

TIPOGRAFIAS

Há três onde são publicados três jornais que são: A Imprensa, Diário de Santos e Revista Commercial.

[...]

As ruas da cidade são cortadas por carris de ferro para cargas e passageiros, prolongando-se até a histórica povoação de São Vicente.

Possui edifícios públicos notáveis como sejam: Igreja Matriz, Alfândega, cadeia, arsenal de Marinha, quartel militar, convento do Carmo e São Bento etc.

[...]

Santos é sede de uma comarca, onde reside um juiz de direito, um juiz municipal e um promotor. Tem um tribunal de jurados.

Essas são as duas cidades (São Paulo e Santos)* mais importantes da província e não trataremos das outras para não alongar por demais este trabalho⁸¹ (SANTOS EM [...], 2016)

⁸⁰ O Memória Santista é um blog do Jornalista, escritor e pesquisador Sérgio Willians, presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Santos e diretor cultural da Sociedade Humanitária dos Empregados do Comércio e disponibilizou virtualmente a publicação editada em 1875, pelo senador Joaquim Floriano de Godoy, intitulada “A Província de São Paulo”. Nela, Santos ganha um pequeno capítulo, onde é descrita por suas características geográficas e de aspectos sociais.

⁸¹ Disponível em: <http://memoriasantista.com.br/?p=2106>. Acesso em: 12 jun. 2019.

Segundo Costa (1999), no ano de 1840 a cidade já retratava os sinais de desenvolvimento com o início da construção da Estrada da Maioridade. A partir de 1845, o tráfego de carros que carregava grandes cargas já era intenso, até que D. Pedro II veio a Santos pelo novo caminho que faria do porto santista o grande escoador da exportação cafeeira. Na esfera educacional, no que se refere à instrução, fica evidente a criação de escolas por parte de grupos de imigrantes e religiosos e o pouco investimento do poder público.

Bernardini (2006), delimitando o alcance da cultura cafeeira, afirma que “o capital cafeeiro não estava restrito ao universo rural das grandes fazendas produtoras. O seu poder de expansão trouxe às cidades investimentos que permitiram a sua reprodução” (BERNARDINI, 2006, p. 12). Assim, o café figurou como personagem principal na história do desenvolvimento econômico da cidade de Santos, trazendo riqueza e progresso que alteraram costumes e qualidade de vida, implantaram meios modernos de transportes, como a ferrovia⁸² e os bondes elétricos, e transformaram a arquitetura da cidade, eliminando também traços da cidade colonial com a construção de edifícios de concepções inovadoras e palacetes burgueses. O desenvolvimento do comércio do café proporcionou também novas formas de lazer e relações sociais. O tempo ocioso mereceu atenção com o aparecimento de práticas inspiradas no padrão europeu e introduzidas no cotidiano burguês, consideradas como civilizadas. Tais padrões foram incorporados à apática atividade do cidadão, levando-o a frequentar as casas de banhos, praticar esportes e passeios nas arborizadas praças e em jardins públicos. No guia turístico *L'État de Saint Paul*, de 1926, o francês A. D'Atri escreve sobre a cidade.

Prefiro não dizer como era esta cidade há apenas 30 anos, quando a visitei pela primeira vez. Hoje, ela ergue-se soberba sobre o litoral do Atlântico e belos edifícios, palácios modernos e monumentos arquitetônicos surgem alinhados em ruas retificadas e ensolaradas como as das cidades marítimas mais reputadas da Europa. Os estrangeiros que visitam Santos manifestam marcada preferência pela Rua XV de Novembro, ladeada de edifícios de construção recente, grandes hotéis, luxuosos restaurantes e movimentados cafês.

A população não soma menos de cem mil habitantes, sem contar a população de passagem, aquela que de manhã invade Santos para seus negócios e retorna à tarde a São Paulo ou outras cidades vizinhas. Assim se explica a vida movimentada e atarefada que mantém em contínua efervescência esta cidade marítima e comercial. A região situada entre a parte urbana e a suburbana não está inteiramente edificada. Na verdade, muitas ruas têm sido abertas recentemente, em várias direções, dando origem aos bairros populosos do Paquetá, Macuco e Vila Mathias, onde as construções visam principalmente às necessidades da classe média e do proletariado. Por outra parte, as avenidas e praias atestam, pela ostentação graciosa de seus hotéis e suas vilas modernas, o ímpeto progressista que vem transformando vertiginosamente esta velha

⁸² Em 1865, a estação de trem da empresa São Paulo *Railway*, marco zero da ferrovia no Estado, estava quase concluída, a linha férrea de Santos a Jundiá, construída no bairro do Valongo, entre o Porto do Bispo. Neste mesmo ano, foi realizada a primeira viagem de trem de Santos para São Paulo. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0300p.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

cidade⁸³ (NOVO MILÊNIO, 2006).

Porém, o desenvolvimento comercial e financeiro em Santos não favoreceu a mudança do perfil habitacional e sanitário da região. Em 1885, o Almanach Literário de São Paulo⁸⁴ descreveu a cidade no ano de 1858, ressaltando que “o estado sanitário em geral era máu; as febras palustres eram endêmicas e as camaras de sangue o tributo obrigado que pagava o recém-vindo, sobretudo o europeu”. É fato que o território santista abrangia localidades que hoje não mais fazem parte da cidade, como Cubatão⁸⁵, Guarujá⁸⁶ e Bertioiga⁸⁷, mas todo ele se viu refém da febre amarela a partir de 1873 e, mais tarde, da varíola, em 1878. Nesse período, outras doenças assolaram a população santista, como o tétano e a escarlatina que também fizeram dezenas de vítimas. Para esse período sombrio, Gitahy (1992) faz a seguinte descrição.

Com o aumento de sua movimentação a partir de 1867, produziram-se sérios problemas devido às condições precárias em que se encontrava o porto. As embarcações de alto-mar ficavam a mais de cem metros dos velhos trapiches, ligadas a eles por simples pontes de madeira onde transitavam escravos e outros trabalhadores do porto, transportando virtualmente nas costas toda a mercadoria, inclusive as milhares de sacas de café que por ali eram exportadas todos os anos (GITAHY, 1992, p. 24).

A questão sanitária ainda se mantinha a mesma e a exportação cafeeira começou a sentir o peso de estar instalada em um local infestado de doenças mortais, isto é, as epidemias começaram a atingir a economia do país. A transformação do porto de Santos no grande portal de escoamento da produção açucareira paulista, na primeira metade do século XIX, e da produção cafeeira do oeste do estado, na segunda metade do século XIX, acentuou a pressão sobre o governo da província de São Paulo para solucionar as questões sanitárias que envolviam a cidade.

Segundo Bernardini (2006), a pujança do capital cafeeiro que atingiu a cidade acompanhado pelo aumento populacional fez com que Estevam Antônio Fuertes, engenheiro porto-riquenho que visitou a cidade em 1893, afirmasse que a causa das epidemias não estava apenas nas características do meio, mas também no imigrante infectado. Em combate a esta

⁸³ Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0300p.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

⁸⁴ A publicação reproduzida em “História de Santos - Poliantéia Santista”. F. M. dos Santos/F. M. Lichti. Editora Caudex, 1986.

⁸⁵ A localização privilegiada do bairro de Cubatão, entre a estrada de rodagem para o planalto e a proximidade com o porto de Santos, fez com que esse parque industrial apresentasse desenvolvimento econômico suficiente para que seus habitantes reivindicassem a emancipação do distrito, o que ocorreu em 1949, transformando-o em município.

⁸⁶ Guarujá, afastado bairro de Santos até 1946, quando as instâncias balneárias ganharam suas emancipações políticas pela Constituição da mesma data, se instalando como município autônomo.

⁸⁷ Bertioiga foi o último bairro de Santos a conseguir sua emancipação. Somente no final do ano de 1991 foi criado o município de Bertioiga, fazendo com que Santos diminuísse seu território em 482 km².

situação, muitas medidas sanitárias necessárias foram tomadas para evitar o avanço das epidemias na cidade e por todo o estado de São Paulo. O mesmo autor afirma que esse cenário desolador da cidade de Santos não fez com que sua população a abandonasse e, com o apoio do governo de São Paulo, o planejamento para a reformulação das condições de habitação passou a tomar forma. Contudo, os resultados obtidos com a criação da Comissão de Saneamento só ocorreram efetivamente na primeira década do século XX (GITAHY, 1992).

Na última década do século XIX, diversos planos foram desenvolvidos para o saneamento de Santos, tendo o problema passado por inúmeras mãos, como dos renomados engenheiros Theodoro Sampaio e José Rebouças. No entanto, somente a partir do ano de 1905, quando Saturnino de Brito⁸⁸ assumiu a Comissão de Saneamento do Estado, é que finalmente tiveram início os trabalhos de saneamento da região alagadiça de Santos que, do ponto de vista do adensamento urbano, foi o que deu ao sistema de Saturnino de Brito as linhas mestras para a expansão. A cidade crescia cada vez mais, e a partir deste desenvolvimento, Saturnino ficou tão entusiasmado que elaborou um projeto completo que alcançou os jardins da praia e que foram executados muito tempo depois, na década de 1930.

O plano do sanitarista Saturnino de Brito, além de tratar de todas essas intervenções, tinha em seu projeto inicial, de 1914, a implantação na orla de uma avenida-parque, que se chamaria Avenida Parque da Barra. A ideia não saiu do papel, em virtude do *boom* imobiliário que tomou conta da orla e da valorização imobiliária da região. Enfim, os canais de drenagem que percorriam toda a cidade tornaram-se sua marca registrada e, com sua extensão e largura, favorecendo a entrada das brisas marítimas, direcionou avenidas com frondosas árvores que se refletem nas suas águas e passam sensação de tranquilidade e beleza.

Segundo Andrade (1992), mesmo com a saída de Saturnino de Brito da Comissão, em meados de 1910, seu projeto para Santos e seu pensamento influenciaram toda uma geração de urbanistas brasileiros que foram responsáveis pela concretização de um plano que reuniu experiências inglesa, francesa e norte-americana. Suas obras foram diretamente responsáveis pela ampliação da área urbana de Santos, com a criação posterior de novos bairros e de empreendimentos imobiliários que avançaram pela ilha até a costa contrária do canal. Remanescente do período colonial, a urbanização e a “limpeza da cidade” estiveram diretamente relacionadas às mudanças políticas na direção do país. Com a Proclamação da República, foi instalado na cidade um Governo Provisório Municipal com funções legislativas

⁸⁸ Francisco Saturnino Rodrigues de Brito nasceu na cidade do Rio de Janeiro e formou-se engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1886. Tornou-se um dos maiores expoentes do sanitarismo no país. Faleceu em 1924, em Pelotas (RS).

e executivas, apoiado por uma parcela significativa da população, segundo o jornal “Diário Popular”⁸⁹,

Apenas verificou-se a constituição do novo governo, foram espalhados pela cidade, graças à iniciativa de vários cidadãos, representantes de todas as classes sociais, entre os quais a justiça manda destacar o nome do dr. Martim Francisco Filho, boletins convidando o povo a constituir-se em reunião popular, a fim de organizar um governo provisório que garantisse a ordem e a paz na cidade de Santos.

De fato, às 4,1/2 da tarde, com enorme concorrência de povo, teve lugar a anunciada reunião popular, sob a presidência do Sr. Martim Francisco Filho, nessa ocasião aclamado pelo povo, servindo de secretários drs. Leão Ribeiro e Constantino Faro (DIÁRIO POPULAR, 1889).

Santos (1986) afirma que, mesmo com um grupo forte de monarquistas, os cidadãos santistas rebateram qualquer forma de retomada da monarquia, realizando um protesto de apoio ao governo republicano. O processo histórico da adoção do republicanismo em Santos atingiu seu ápice com a outorga de uma Constituição para a cidade, em 1894. Porém, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo cassou a Carta santista, fazendo com que a cidade voltasse ao regime das intendências até o ano de 1907, quando foi instituída a municipalidade.

O movimento abolicionista, os ideais republicanos e os investimentos derivados da economia cafeeira fizeram da cidade de Santos um cenário perfeito para uma percepção das transformações urbanas e sociais pelas quais passaram as grandes cidades brasileiras do período. Segundo Gitahy (1992, p. 18), “são estas instituições que vão permitir à sociedade santista reorganizar-se e reproduzir-se, atualizando as transformações maiores que estava atravessando culturalmente e, enfim, equiparar-se para enfrentar o século XX”.

Outra novidade que trouxe novos ares para a cidade foi a assinatura do termo de concessão para exploração do porto, no ano de 1888, sendo criada, em 1892, a Companhia Docas de Santos, responsável pela construção, administração e organização do Porto de Santos. A concessão para a empresa concessionária Gaffrée & Guinle instalou uma usina hidrelétrica no rio Itatinga, destinada a fornecer a eletricidade para a Companhia Docas. Em 1912, a usina atenderia, além do porto, as necessidades das cidades de Santos e Guarujá, e outras localidades do estado de São Paulo. No mesmo ano, foi entregue o prolongamento do cais do bairro do Paquetá até Outeirinhos.

Socialmente, a cidade incorporou o processo de desenvolvimento estrutural e econômico. Com a libertação oficial dos escravizados, em 1888, a política de embranquecimento da população e a necessidade de mão de obra para o trabalho portuário, sua população tornou-se ainda mais heterogênea, pois juntando-se ao grupo de negros e mestiços,

⁸⁹ Edição do jornal Diário Popular de 16 de novembro de 1889. Acervo da Sociedade Humanitária de Santos.

vieram os italianos, os turcos, os japoneses os espanhóis e os portugueses⁹⁰, que se aglomeravam nas vielas do Centro da cidade, nas habitações penduradas nos morros, nos sítios instalados nos bairros mais afastados e junto ao porto. Esta população foi quem construiu a cidade e o porto santista. É o que afirma Lanna (1996).

A população da cidade compunha-se basicamente de imigrantes, principalmente de origem portuguesa e espanhola, de escravos que ali chegaram nos anos finais da luta contra a escravidão e de nacionais. Para todos os trabalhadores, a promessa que a cidade trazia, e dificilmente realizava, era a liberdade e melhoria das condições de vida. Para muitos, isso significava a possibilidade do retorno aos locais de origem. Para outros, especialmente para o contingente de ex-escravos, tratava-se de permanecer, de certo modo, sob certas condições, na chamada terra da liberdade. Para as elites e autoridades, a cidade ideal exigia transformar a população trabalhadora enquadrando-a nos novos modos de vida que se consolidavam. Tratava-se, ao mesmo tempo em que se constituía uma nova cidade, de construir seus habitantes (LANNA, 1996, p. 65).

Esta grande massa de trabalhadores fundou suas associações a partir do início do século XX, como a Sociedade Primeiro de Maio⁹¹, organizada por trabalhadores da construção civil, e a Sociedade Internacional União dos Operários⁹², formada por trabalhadores do café, em sua maioria. As difíceis condições de trabalho enfrentadas por esses trabalhadores fizeram com que os movimentos em prol da melhoria de condições do trabalho fossem constantes, principalmente, os portuários. Sobre as relações de trabalho em solo santista, Gitahy (1992) esclarece que

O estudo das greves do período 1889-1914 permite identificar algumas mudanças no próprio processo de trabalho provocadas pela construção do porto e pela monopolização gradativa da movimentação deste pela Cia Docas. Os exportadores vão perder o controle indireto que mantinham sobre o processo de trabalho (via laços informais com trapicheiros, empresários de carroças e mestres-estivadores), e este vai sendo açambarcado, operação por operação, ao longo do tempo e não sem lutas, pela Cia Docas (GITAHY, 1992, p. 94).

O período entre 1912 e 1914 foi desfavorável para o comércio do café, pois o grão só podia ser comercializado em época de colheita, o que obrigava a criação de estoque para atender as demandas de exportação. Em 1918, a população santista foi abalada contundentemente com a epidemia da gripe espanhola. O mercado internacional obrigou altos investimentos cujos juros

⁹⁰ De acordo como censo demográfico realizado na cidade de Santos, em 1913. Disponível em: <http://memoriasantista.com.br/?p1082>. Acesso em: 18 nov. 2019.

⁹¹ Em 1900, foi fundada a Sociedade Primeiro de Maio por grupo de trabalhadores, entre eles Severino César Antunha, Alexandre Lascala e João Faria. Centro de Memória Sindical. Disponível em: <https://memoriasindical.com.br/formacao-e-debate/1o-de-maio-sua-origem-seu-significado-suas-lutas-capitulos-5-e-6>. Acesso em: 18 nov. 2019.

⁹² Sociedade Internacional União dos Operários foi fundada em 7 de agosto de 1904. Revista Eletrônica Novo Milênio. Disponível em: <https://novomilenio.inf.br/santos/h0156a.htm#:~:text=Nessa%20associa%C3%A7%C3%A3o%20estavam%20en%20globados%20os,surgiram%20diverg%C3%AAs%20entre%20as%20duas>. Acesso em: 18 nov. 2019.

de empréstimos junto à variação de clima e carência de mão de obra trouxeram consequências catastróficas para o comércio cafeeiro e para a cidade. Uma das soluções foi a criação da Bolsa Oficial do Café, que nacionalizou as regras de exportação, porém foi fortemente abalada pela crise na Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929.

O comércio do café trouxe um desenvolvimento nunca visto para a cidade. Na barra, construíram-se hotéis como o Palace Hotel e o Parque Balneário Hotel e, na Ponta da Praia, reduto de pescadores, foram criados os clubes náuticos, o Instituto Escolástica Rosa (1906), a Escola de Aprendizes-Marinheiros (1909) e o teatro Coliseu (1922). As condições de vida da população melhoraram significativamente, assim como as benfeitorias que se espalhavam pelo território, consequência direta do crescimento do comércio exportador. Os canais de drenagem começaram a ser abertos, um momento que representou o triunfo da modernidade e da vitória da ciência diante da “ignorância” do passado.

No final da década de 1940, com a inauguração da Via Anchieta⁹³, várias avenidas já haviam sido pavimentadas e a construção do primeiro trecho do Jardim⁹⁴ à beira-mar, terminada, local escolhido para a edificação das grandes mansões. Os bairros da cidade como o Marapé, o Campo Grande, o Jabaquara, o Macuco, Embaré e a Ponta da Praia ainda eram quase descampados. Porém, com os olhos dos santistas voltados para a orla, o centro da cidade efervescente da época áurea do café ficou cada vez mais esquecido.

Depois do final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Santos conheceu uma grande explosão demográfica, urbanística e turística. As mansões e chácaras que ocupavam as avenidas das praias foram substituídas por prédios de apartamentos para moradia habitual ou temporada. Lichti (1986) afirma que a nova ocupação da cidade separou espacialmente sua população de acordo com seu poder aquisitivo. Um novo bairro foi criado, o Vila Nova, para onde se dirigiram as famílias mais abastadas, em sua maioria brancas; as famílias de menor renda, grande parte da etnia negra, passaram a residir na zona Noroeste da cidade, local mais afastado da parte urbana da cidade.

Para Bernardini (2006), a história do urbanismo também está condicionada às questões

⁹³ Segundo o Boletim do Departamento Estadual de Informações (DEI), anteriormente denominado “São Paulo de ontem, de hoje e amanhã”, a Via Anchieta é considerada uma das estradas mais importantes de São Paulo. Foi inaugurada no dia 22 de abril de 1947 e liga a cidade de São Paulo com a cidade de Santos, otimizando o transporte da região. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **São Paulo De Ontem, De Hoje e de Amanhã**. São Paulo: Boletim do Departamento Estadual de Informação. Julho, n. 24, ano VII, p. 47, 1947. Disponível em: <http://10.1.5.120/upload/revistas/SOHA19470724.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

⁹⁴ A cidade de Santos, no litoral do estado de São Paulo, é conhecida mundialmente pelo seu porto – o maior da América Latina – bem como pelos seus sete quilômetros de jardins – objeto de denominação do Guinness *Book of Records*. São 5.335 metros de extensão distribuídos ao longo de sete quilômetros de praias, ou 218.800m², que vão do bairro do José Menino ao bairro da Ponta da Praia.

históricas, econômicas, políticas e culturais que perpassam a sociedade para a qual as obras são destinadas. As complexas relações que se tecem entre coletivos e lugares urbanos cada vez mais anônimos induzem a repensar o assunto da modernidade em termos da transformação dos usos e configurações do espaço da cidade. Assim, desenhado o complexo cenário em que se desenvolveu a sociedade santista, tentou-se estabelecer uma relação entre desenvolvimento econômico, as intervenções urbanas e a alteração das sociabilidades, ressaltando que se tratava de vários grupos sociais que começaram a experimentar novos padrões de vida, sustentados pelos contornos espaciais modernos.

Para além da materialidade da abordagem realizada até agora, destacam-se as determinantes do desenvolvimento da cidade e suas relações sociais, a partir do lema estampado no Brasão da cidade de Santos, aspecto basilar desta pesquisa. O primeiro Brasão foi criado em 1888 e trazia consigo os símbolos do império brasileiro estampados no emblema da Câmara Municipal, que, à época, concentrava os poderes Executivo e Legislativo.

Com o advento da República e as mudanças nas configurações político-administrativas, a cidade teve um novo Brasão⁹⁵, instituído pela Lei n.º 638, do ano de 1920, desenhado por Benedito Calixto, trazendo escrito em latim sobre uma faixa prata “*Patriam Charitatem et Libertatem Docui*”, traduzido do latim para o português “À Pátria Ensinei a Caridade e a Liberdade”. Na descrição do Brasão, proposta pela referida lei, contém a seguinte justificativa:

Este Mote – à Pátria Ensinei a Liberdade e a Caridade – constitui a divisa da cidade de Santos, pois, antes de dar predicamento de Vila à sua povoação, já havia o fundador Braz Cubas criado, no mesmo local, o Hospital da Misericórdia, sob a invocação de Todos os Santos (Santa Casa de Misericórdia), primeira instituição de caridade fundada no Brasil e na América, a qual deu nome à dita povoação do porto de Santos. Santos ensinou à Pátria a caridade, com esse ato do seu fundador, como também pela ação patriótica de seus filhos – os três Andradas. Santos deu e ensinou a liberdade à Pátria Brasileira, com esforços por eles empregados para a Proclamação da Independência, em 1822 – (*Patriam Libertatem Docui*) (LICHTI, 1986).

O Brasão foi novamente reformulado em 1948, pela lei n.º 925, de 22 de janeiro, porém, mantiveram o lema estampado no brasão anterior. Apesar da denúncia de erro heráldico por parte de alguns historiadores, o brasão santista foi mantido pela administração ao longo dos anos, mesmo diante de propostas de mudanças, como as ocorridas em 1963 e 1981, e a

⁹⁵ Segundo Lichti (1996), o símbolo e a estampa da Bandeira de Santos foram desenhados por Benedito Calixto em 1920. O brasão, além da frase, traduz as características principais da tradição e da cultura da cidade. Os ramos do café no escudo reafirmam Santos como maior polo exportador de café do Brasil. O caduceu ao centro do brasão, que simboliza o comércio, está relacionado com o porto de Santos e a fita verde-amarela homenageia as grandes personalidades santistas, principalmente, José Bonifácio. As torres de portas abertas exprimem a hospitalidade dos habitantes da cidade e a coroa, em cima do escudo, a resistência à dominação e emancipação de seu povo que simboliza da história da cidade.

remodelação em 2004. O lema da caridade, representada pelo hospital Santa Casa de Misericórdia, e da liberdade do perfil da sociedade santista inicialmente foram mantidos. Posteriormente, a participação na abolição da escravidão no Brasil foi incorporada a este sentimento, na Fig. 4.

Figura 4 - Brasão da cidade de Santos



Fonte: Novo Milênio (2006). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0208.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

A Terra da Caridade e da Liberdade, que teve a primeira Santa Casa de Misericórdia da América e é berço de figuras de renome, como os irmãos Bartolomeu e Alexandre de Gusmão e os irmãos Andradas, passou por muitos percalços desde a sua fundação, porém seu processo político sempre figurou no cenário nacional como uma cidade, ao menos teoricamente, em defesa da democracia e da justiça social.

2.3 O CENÁRIO E O DEBATE NA TERRA DA LIBERDADE: ESCRAVIDÃO, ABOLIÇÃO E PÓS-ABOLIÇÃO

Por todo o século XIX, Santos pode ser considerada um exemplo das transformações ocorridas nas principais cidades do país. Deixou para trás as grandes epidemias, saneando a cidade e construindo, aos poucos, seu porto organizado, considerado o maior da América Latina na atualidade. A linha férrea significou a grande alavanca do comércio do café, contudo, tal pujança não se concretizaria sem os braços de trabalhadores negros (escravos ou livres) e de imigrantes que fizeram dessa cidade o seu lar.

As formas de ocupação territorial da cidade e os modos de organização do trabalho exercido pela população negra, que foram agravadas com a chegada dos imigrantes, imprimiram fortes marcas no espaço físico e social em Santos. Os escravizados fugidos das

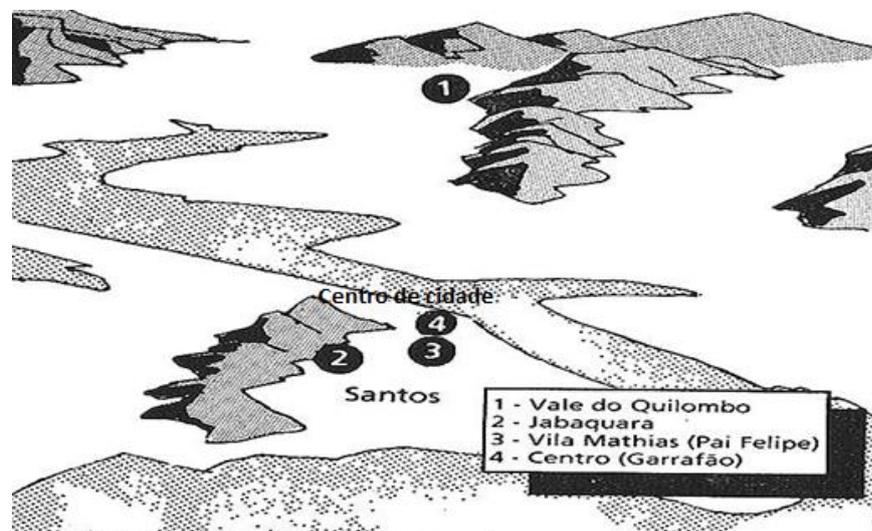
fazendas de café do interior de São Paulo chegavam à cidade com o desejo de liberdade, pois as notícias espalhadas por todos os cantos revelavam a possibilidade de serem livres em uma terra em que havia trabalho derivado, principalmente, do desenvolvimento das atividades portuárias. A crescente importância do porto, as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, o incremento na vida urbana e a melhoria dos serviços fizeram da cidade um polo de atração dos escravizados em fuga. Fontes (1976), cujo estudo se dedica ao movimento abolicionista em São Paulo junto aos caifazes, acrescenta sobre o tema que

O movimento abolicionista passou por dois momentos bem distintos: o primeiro que se caracterizou pela atuação parlamentar perdurou de 1850 até 1871; a segunda etapa que vai de 1880 até a decretação da Lei Áurea em 1888, viu surgir ao longo do desempenho parlamentar uma campanha de cunho popular e uma ação ilegal a escravidão sofreu seu primeiro golpe com a extinção da fonte de mão-de-obra escrava através da abolição do tráfico negreiro em 1850.

O segundo estágio do movimento abolicionista, que teve como característica principal a disseminação de atividades clandestinas só pode ser estudado através das configurações que tomou nas diversas províncias brasileiras, de acordo com o quadro sócio-econômico de cada uma delas (FONTES, 1976. p.1-2).

Observe-se no mapa da Fig. 5 a quantidade significativa de quilombos que existiam dentro dos limites da cidade de Santos, em sua maioria localizados próximo à principal área de ocupação populacional da cidade.

Figura 5 - Localização de quilombos em Santos



Fonte: Seri (1990). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0222.htm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

Segundo Lichti (1986), o quilombo do Jabaquara surgiu em meados de 1881 e foi um dos maiores redutos de fugitivos da época. Situando-se, aproximadamente, atrás do atual Hospital da Santa Casa de Misericórdia de Santos, se estendia até a encosta do Morro do Bufo

e a subida do Morro da Nova Cintra. Dados sobre o quilombo do Jabaquara são oscilantes⁹⁶, segundo publicação do jornal “O Estado de São Paulo”. A narrativa mais aceita entre os estudiosos pesquisados, como Lichti (1986) e Gitahy (1982), é de que o quilombo do Jabaquara foi idealizado por Xavier Pinheiro como forma de receber e aglutinar os escravizados fugidos das fazendas de café da região. O grupo de abolicionistas formado por santistas, como Xavier da Silveira e Xavier Pinheiro, decidiu convidar Quintino de Lacerda para que “[...] mantivesse em ordem e arrefecesse os seus impetos naturaes e comprehensíveis, porquê aproximava-se a phase heroica do se necessária uma acção pensada, conjunta e definitiva” (LICHTI, 1986, p. 13). Quintino de Lacerda, ex-cativo, cumpriu com o acordado e tornou-se responsável pela guarda e manutenção do quilombo, atuando em prol da integração dos ex-escravizados em Santos. Contudo, ao longo desta pesquisa, surgiram importantes questionamentos sobre as reais intenções de todo esse projeto de libertação desses escravizados. A relação entre Quintino de Lacerda e os escravos fugidos não se resumia à ajuda para conquista da liberdade. Percebe-se, segundo Pereira (2011), que existia uma relação ambivalente, não somente de acolhimento dos fugitivos, pois “Os ex-escravos e escravos que partiam rumo ao Jabaquara na década de 1880 apresentavam-se como uma mão de obra ociosa e que deveria ocupar-se na lógica do trabalho assalariado para o movimento abolicionista paulista de que Quintino de Lacerda era membro” (PEREIRA, 2011, p. 219).

De toda forma, a participação de Quintino de Lacerda não pode ser desconectada do contexto social junto à elite santista, pois ocupou um assento na Câmara Municipal⁹⁷, mesmo sob protesto dos demais vereadores. Segundo Machado (2007, p. 252),

Associada ao Quilombo do Jabaquara aparece a figura do liberto Quintino de Lacerda, cuja trajetória de vida, posições políticas e atuação de liderança dos abrigados no Jabaquara espelham as contradições e ambivalências que permearam o movimento abolicionista de São Paulo, assim como o do Sudeste cafeeiro em geral. Ex-escravo da firma, Lacerda & Irmãos, cujos proprietários foram republicanos históricos, Quintino foi sobejamente descrito pelos memorialistas e pela bibliografia sobre a Abolição como o “bom negro”, pois sua simpatia, sua dignidade pessoal, sua coragem, davam-lhe o suficiente prestígio para manter no respeito e no trabalho, aquelas centenas de criaturas, cheias de justificados ódios, de sofridas ambições, de anseios de toda ordem (MACHADO, 2007, p. 252).

⁹⁶ Estes dados foram colhidos na edição do jornal “O Estado de S. Paulo”, de 13 de maio de 1918.

⁹⁷ Quintino de Lacerda organizou e comandou um batalhão de soldados voluntários na defesa contra uma suposta rebelião que tinha como objetivo depor o presidente Marechal Floriano Peixoto, em 1893, quando lhe foi outorgado título de Major Honorário da Guarda Nacional. Em 1985, foi eleito o primeiro vereador negro do Brasil, o que acabou desencadeando uma grande crise política fomentada por setores racistas da cidade. A negação de sua posse, pelo fato de ele ser analfabeto, não a impediu, pois foi ajudado pelos companheiros da campanha abolicionista, Quintino deu início a uma batalha judicial, que chegou aos tribunais paulistanos que julgaram legítima sua demanda.

O quilombo do Jabaquara tinha suas peculiaridades, pois, diferentemente dos demais quilombos santistas, mantinha acesso e relações diretas com a cidade, sendo separado do Centro por um morro que o protegia das investidas policiais ou dos capitães do mato. Outras versões também são levantadas sobre as relações travadas dentro e fora dos quilombos. Lichti (1986) descreve que, nos últimos anos da campanha abolicionista, o Jabaquara se transformou em local de exploração dos escravos que trabalhavam de forma servil na lavoura e na coleta de material calcário, violando as próprias combinações estabelecidas entre os chefes abolicionistas. Nesse cenário, não foram encontrados documentos ou indícios que comprovassem a existência de iniciativas de escolarização dentro do território quilombola.

Instalado na cidade e dissidente do quilombo do Jabaquara, o quilombo do Pai Felipe se estabeleceu junto à encosta do Monte Serrat e era composto inicialmente de escravos fugidos de um engenho situado em terras continentais denominado Nossa Senhora das Neves (LICHTI, 1986). Diferentemente dos quilombolas do Jabaquara, o grupo comandado por Pai Felipe trabalhava no corte de madeira para utilização como lenha, na construção e no artesanato de chapéus de palha. Tratando dos quilombolas que viviam em Santos, Machado (2007) diferencia os dois quilombos:

Apesar de manter relacionamento amistoso com os brancos, Pai Felipe dirigia seu “Povo” de maneira independente, sem intromissão dos abolicionistas, fato esse que justifica a virtual inexistência de qualquer testemunho sobre o funcionamento interno do quilombo. No entanto, a descrição feita por Victorino, pai de Felipe, e repelida por historiadores que dele mais tarde se utilizaram para abordar esse quilombo, e está cheia de claras alusões ao caráter autoritário do líder do quilombo (MACHADO, 2007, p. 255).

José Theodoro Santos Pereira, português conhecido como “Santos Garrafão”, acolhia alguns escravizados em sua propriedade e acabou por formar um quilombo no atual bairro da Ponta de Praia, que foi nominado com sua alcunha. Segundo Lanna (2002), Santos Garrafão também era auxiliar de Quintino de Lacerda, figurando como intermediário entre o quilombo e a praça de Santos (LANNA, 2002). Esse quilombo é o que menos possui indícios de sua existência bem como de sua estrutura física, que desapareceu quando da expansão urbanística da cidade.

Quando o movimento abolicionista tomou corpo, intelectuais e segmentos da sociedade santista passaram a receber e a proteger os refugiados que chegavam à cidade. As pessoas que participaram das lutas pela liberdade em Santos eram intelectuais, ex-escravos, políticos e pessoas comuns que se mobilizaram de forma crescente no processo de abolição (LICHTI, 1986). Suas ações, movidas ou não pela benevolência e pelo humanismo, levaram a população

a se unir em torno do projeto de uma nova sociedade, que a aproximasse do mundo “civilizado europeu” que, segundo Gitahy (1992),

É significativo notar que, em Santos, a ação abolicionista tenha começado com os esforços das mulheres: já em 1870, Francisca Amália de Assis Faria transformava o quintal da sua casa em refúgio para escravos fugidos. No mesmo ano, em São Paulo, uma senhora santista Ana Benvinda Bueno de Andrada, fundava “A Emancipadora”, uma sociedade dedicada à manumissão de mulheres escravas (GITAHY, 1992, p. 126).

José Bonifácio de Andrada e Silva, santista de nascimento, já em 1823 apresentou um projeto de extinção gradual da mão de obra escrava junto à Assembleia Geral Constituinte. Homens brancos, às vezes “mestiços embranquecidos”, que pertenciam à elite intelectual da cidade, como Xavier da Silveira, Francisco Martins dos Santos, Dr. Alexandre Martins Rodrigues, Joaquim Xavier Pinheiro e Octávio dos Santos solidificavam tais ideias abolicionistas. Ainda segundo Lichti (1986), Luiz Gama citou Xavier da Silveira como o “porta-bandeira” do movimento abolicionista na província de São Paulo.

Como mencionado anteriormente, no final do século XIX, Santos vivenciou um momento de desenvolvimento estrutural, administrativo e social, com a ampliação dos serviços portuários e da modernização do porto. Os escravizados que vieram para Santos passaram a ser homens livres e, junto com os imigrantes, formaram uma massa trabalhadora que convivia em um espaço com tensões e novas relações frente às elites detentoras do poder e dos espaços privilegiados da cidade. Segundo Lichti (1986),

Por sua vez, esses homens tinham ao seu lado a proteção de Santos em peso, que não se cansava de promover tudo quanto fosse em proveito da propaganda abolicionista; tanto que altos personagens do abolicionismo, vindo na terra dos Andradas o acolhimento que deram à causa, protegiam os santenses, como José do Patrocínio, que honra Santos com a sua visita, realizando no Teatro Guarani um conferência, na qual distribuiu a diversos escravos as cartas de liberdade, e isso debaixo de uma das mais retumbantes ovações que já se presenciou, tal era o entusiasmo por tão sublime causa, e a admiração ao nobre orador (LICHTI, 1986, p. 209).

Comparando demograficamente a cidade de Santos entre o início e o final do século XIX, percebe-se um crescimento populacional significativo. A população, em 1854, era de 7.855 habitantes e chegou, no início de 1872, a 9.871⁹⁸ moradores. Apesar das frequentes epidemias que assolaram a cidade, grandes índices de crescimento foram quantificados, contabilizando, em 1913, 88.967 habitantes⁹⁹.

Em abril de 1854, foi inaugurada a primeira ferrovia no Brasil, contruída por Irineu

⁹⁸ Recenseamento do município de Santos iniciado em dezembro de 1913 e finalizado em janeiro de 1914. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0296a41.htm>. Acesso em: set. 2017.

⁹⁹ Recenseamento do município de Santos iniciado em dezembro de 1913 e finalizado em janeiro de 1914. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0296a41.htm>. Acesso em: set. 2017.

Evangelista de Souza (1813-1889), o Visconde de Mauá, ou Barão de Mauá, com um percurso que ligava o Porto Mauá, na Baía de Guanabara, à Raiz da Serra, na direção de Petrópolis no Rio de Janeiro. Em São Paulo, a ferrovia São Paulo *Railway* foi inaugurada em 1868, monopolizada por uma companhia inglesa. A instalação de uma malha ferroviária ligando o planalto ao Porto de Santos abriu uma nova era, ampliando o sistema de circulação que vinha desde a época colonial estrangulando o caminho terrestre feito pelas tropas de muares. O que se observa é o desenvolvimento e expansão do núcleo urbano de Santos associados à consolidação do porto, transformado em polo monopolizador da produção e expansão da lavoura cafeeira do interior de São Paulo.

Nos anos 70 do século XIX, a expansão das plantações do Vale do Paraíba haviam alcançado o auge juntamente com a proibição do tráfico de escravos e as alforrias, o que diminuiu significadamente a mão de obra disponível, situação agravada pelo recrutamento de negros escravizados engajados na Guerra do Paraguai (BENCHIMOL, 1992). A partir de então, as ideias abolicionistas tomam impulso com a fundação dos primeiros clubes abolicionistas¹⁰⁰.

Santos, já no início dos anos 1880, funcionava como pólo aglutinador desses escravos em fuga, não mais para a marginalização do quilombo, mas na procura da liberdade e, corolário necessário, da integração no mundo do trabalho livre. A crescente importância do porto, o desenvolvimento das atividades comerciais, um incremento sensível da vida urbana e a conseqüente necessidade de trabalhadores fizeram dessa cidade um lugar atraente. A existência de grupos abolicionistas locais facilitava esta opção. Além disso, uma vez vencido o obstáculo da serra do Mar, a cidade funcionava como uma fortaleza. A realidade de uma cidade portuária, com uma certa internacionalização de costumes fez com que Santos, assim como também o Rio de Janeiro, fossem territórios propícios aos avanços das idéias de liberdade (LANNA, 1996, p. 185).

A promulgação da lei Saraiva-Cotegipe¹⁰¹ fez com que eclodisse na cidade uma campanha liderada pelo major Joaquim Xavier Pinheiro, então presidente da Câmara Municipal de Santos, para a criação de uma sociedade com a finalidade de “libertar escravos”. Assim, segundo Dias (2014), a Sociedade Emancipadora 27 de Fevereiro se constituiu como uma entidade civil organizada estruturalmente e alinhada formalmente com o ordenamento legal e positivo já vigente à época. Passou a angariar fundos com a finalidade de “comprar” os negros ainda escravizados na cidade, e depois alforriá-los. Em 14 de março de 1886, para demonstrar

¹⁰⁰ A juventude abolicionista de Santos fundou, em 1881, a “Bohêmia Abolicionista”, uma agremiação que panfletava na cidade com jornais como “O Embrião”, “O Porvir”, “O Pirata”, “O Patriota” e outros (LOPES; RIBEIRO, 2007).

¹⁰¹ Também conhecida como “Lei dos Sexagenários”, foi aprovada em 1885, e concedeu liberdade aos escravizados que tivessem mais de 60 anos de idade, bem como estabeleceu normas para libertação gradual dos cativos, mediante indenização.

todo o êxito de seus propósitos, a Sociedade promoveu um evento no Teatro Guarany que reuniu um grande número de pessoas. Ainda segundo a autora, a escravidão não era uma unanimidade na cidade, pois em sua pesquisa, deparou com um edital elaborado pela Inspeção da Alfândega e publicado no jornal “O Diário de Santos”, de 12 de março de 1886,

tornando pública a matrícula e o arrolamento dos escravos, no interregno compreendido entre 30/03/1886 e 30/03/1887, nos termos da Lei n.º 3.270/85, ressaltando que seriam considerados libertos aqueles escravizados que não fossem alvos de matrícula, bem como os não arrolados (entre 60 e 65 anos) seria dispensada a prestação de serviços, pelo que o ato omissivo do senhor de escravos era bastante a conquista da liberdade, circunstância evidentemente facilitadora para a libertação (DIAS, 2014, p. 83).

Algumas entidades que funcionaram na cidade, mesmo sem caráter abolicionista, também tomaram para si a luta pela liberdade, é o caso da Sociedade Portuguesa de Beneficência, fundada em 1859. Segundo Fontes (1976), nesse período, irrompeu a criação de diversas entidades abolicionistas dedicadas à arrecadação de verbas para a compra de cartas de alforria como também desenvolviam atividades clandestinas de libertação de escravizados e cuidavam de sua inserção no mercado de trabalho. Sobre a participação de Santos na campanha abolicionista, a autora ressalta que

É nesse período que se estabelece a cisão entre aqueles que defendem a liberdade do escravo, de um lado, os que querem gradual; de outro os que consideram inadiável o problema, assumem posição radical, pugnando por uma ação imediata. A ala radical da campanha emancipadora em São Paulo, que contou com o apoio de alguns grupos do Rio de Janeiro e do Ceará, foi organizada por Antônio Bento, com auxílio dos chamados “caifazes” (FONTES, 1976, p. 8).

Certamente, é neste contexto que surgiu a ideia de que Santos foi berço do abolicionismo e que a abolição da escravidão ocorreu antes de 1888 na cidade. Esta última hipótese foi colocada por Gitahy (1992) e Rosenberg (2006) em seus trabalhos, porém, de acordo com Dias (2014), a Câmara não teria competência legislativa para tal ato oficial. O que ocorreu em Santos também aconteceu em outras localidades do país em maior ou menor proporção. Conrad (1978), autor dedicado a estudar a escravidão no Brasil, aponta que a cidade de Santos nunca foi um lugar apropriado para berço do movimento abolicionista por conta de seu porto e de sua estreita relação com a produção das fazendas do interior, porém foi exatamente nela que se desenvolveu e se frutificou um dos principais polos de movimentação de mão de obra. Diante do número significativo de trabalhadores portuários negros, retratados na Fig. 6, a seguir, foi necessário aproximar e recortar a fotografia para se chegar a qualquer consideração. Para tanto, apresentamos a fotografia do Cais do Consulado da época, de Marc Ferrez (BARBOSA;

MEDEIROS, 2007).

Figura 6 - O porto de Santos – Cais do Consulado, em 1889



Fonte: Barbosa e Medeiros (2007).

Ainda segundo Conrad (1978), entre os anos de 1886 e 1887, a cidade foi transformada em um espaço propício aos abolicionistas, por meio do apoio de grande parte da população à libertação dos escravizados. Acompanhando Conrad, Lichti (1986) ressalta que

Isso mesmo confessaria em Santos, 1938, o criminalista, orador e historiador Evaristo de Moraes, grande figura e da cultura nacionais, reconhecendo que “ninguém poderia conhecer a história da Abolição do Brasil, sem conhecer a história do movimento em Santos, como ele não conheceria até 1937 apesar de possuir livro sobre aquele magno assunto (LICHTI, 1986, p. 216).

As razões para configurar Santos como a terra das oportunidades é explicada por diversos fatores: a oferta de trabalho, a difusão dos ideais abolicionistas na população, a ação de grupos de intelectuais e a participação de cidadãos comuns. Mas, todo esse ideal de liberdade¹⁰² muitas vezes era denunciado como forma ilícita de exploração disfarçada. No

¹⁰² No brasão da cidade de Santos, o lema gravado no brasão de armas está a frase em latim “*Patriam Charitatem et Libertatem Docui*”, que significa “À pátria ensinei a caridade e a liberdade”. Cunhada pelo historiador Afonso d’Escragnolle Taunay, o dizer é representativo dos ideais e da História santista; e alude diretamente à instituição da primeira Santa Casa de Misericórdia do Brasil (Caridade) e às lutas pela Independência (Liberdade).

relatório do Chefe de Polícia, de 1887¹⁰³, tanto o chefe de polícia provincial como alguns representantes do Quilombo do Jabaquara¹⁰⁴ alertavam para as iniciativas que tinham como verdadeiro intuito a exploração dos cativos e que o propósito era conseguir mão de obra barata.

Apesar das denúncias de exploração, a cidade significou, para escravizados e libertos, a possibilidade da melhoria das condições de vida. Segundo Conrad (1978), jornais da cidade de São Paulo publicaram notícias sobre levantes ocorridos em Campinas, como também dos mais de dois mil fugitivos que haviam se refugiado em terras santistas. Contudo, desde a Independência, com os ideais do liberalismo inscritos na Constituição de 1824 e, ao longo do século XIX, a abolição foi sendo associada à obra de homens da elite que, através do Parlamento, promulgavam leis emancipacionistas que culminaram com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel, em 1888. À medida que se aproximava do fim da escravidão, nenhuma proposta era feita para garantir aos libertos o acesso a direitos civis e políticos.

Com a abolição, a população negra passou a ter autonomia, podia firmar contratos, ter família, adquirir propriedades, mas não tinha os seus direitos políticos garantidos por meio de uma legislação compensatória. Os critérios rigorosos para concessão do direito ao voto, em especial o requisito da alfabetização, excluiu não só os ex-escravizados, mas a grande maioria da população brasileira que se mantinha à margem da vida política. Esta situação não impediu que a população livre se envolvesse de forma crescente com a luta pelo fim da escravidão, afrontando autoridades, participando de saraus e conferências, fundando associações¹⁰⁵.

Todo este projeto de sociedade livre se legalizou em 1888, com a promulgação da Lei Áurea, que deu fim à escravidão, mas a desigualdade entre brancos e negros não teve a mesma sorte. Com a abolição oficial da escravidão, os quilombos santistas não tinham mais razão de existir e suas populações foram migrando para habitações precárias no centro da cidade e na região portuária. Outros locais de migração dos negros e negras livres foram os morros do Bufo e do Pacheco, que se tornariam redutos dessa população no pós-abolição.

A primeira década após a abolição oficial, adentrando no século XX, foi decisiva para os sentidos de cidadania e liberdade. Contudo, a questão era determinar quais os significados

¹⁰³ Relatório apresentado ao Sr. Barão de Parnayba, Presidente da Província de São Paulo pelo Chefe de Polícia interino Luiz Lopes Batista Anjos Jr. *In*: RELATÓRIO apresentado à Câmara Municipal de São Paulo pelo Presidente da Província Barão de Parnayba no dia 17 de janeiro de 1887. São Paulo, Typ. Jorge Seckler e Co., 1887.

¹⁰⁴ O Quilombo do Jabaquara foi o mais importante do Estado de São Paulo. Chefiado pelo negro Quintino de Lacerda, um ex-escravo, o quilombo reuniu os escravos que desciam a Serra do Mar em busca de liberdade e trabalho.

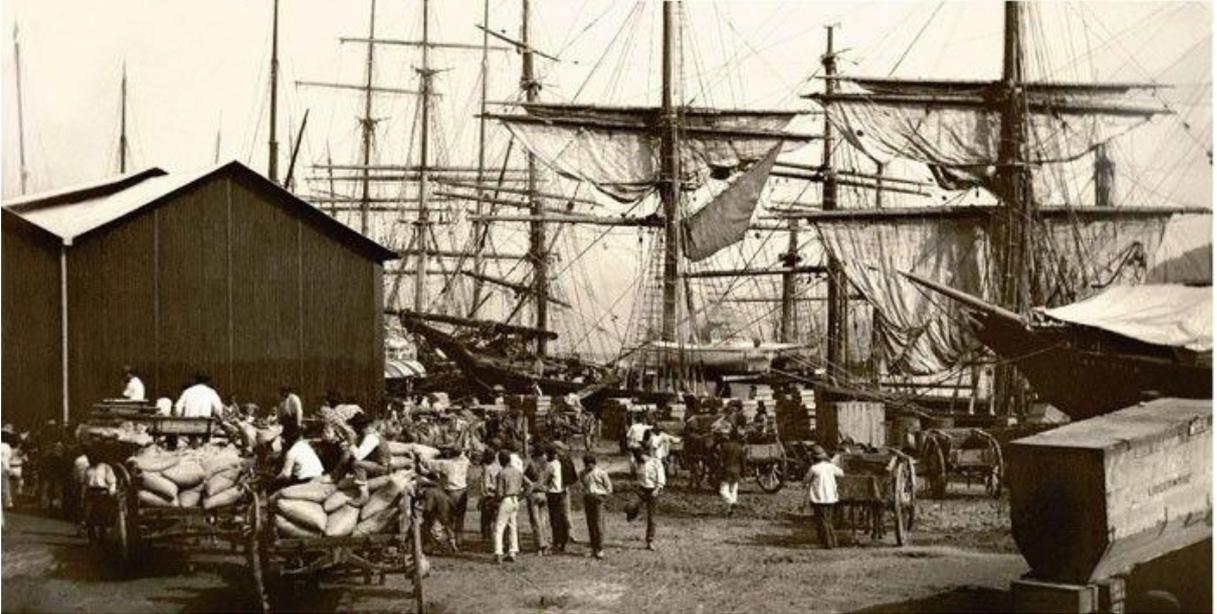
¹⁰⁵ SANTOS NAS campanhas da Abolição e da República. **A Tribuna**, Edição Comemorativa do I Centenário da cidade de Santos, 1939.

desta liberdade muito mais do que os destinatários dela. Embora a cidade de Santos já estivesse habituada com a convivência laboral da população negra, a absorção da enorme massa advinda do êxodo rural, alijada de qualificação para o mercado de trabalho, dificultava o convívio entre trabalhadores nacionais e estrangeiros. Não eram apenas os fardos da política de branqueamento e eugenista adotada pelo governo brasileiro que a população negra teve que enfrentar: a falta de moradia, de terra, de autonomia, de salário, além da de direitos coletivos e individuais. Quintino de Lacerda pode ser considerado um exemplo dessa situação, pois, de acordo com Gitahy (1992, p. 127)

Em 1895, o Major Quintino de Lacerda foi eleito vereador pelo Centro Republicano. Três vereadores renunciaram, em protesto pela presença de um “negro analfabeto” na Câmara Municipal. Foram substituídos, mas os patronos de Quintino eram mais fortes e este assumiu o cargo. Em 1989, quando morreu, ele ainda tinha um emprego na Prefeitura: era responsável pela coleta de lixo. A carreira de Quintino, ímpar, sem dúvida, ilustra as possibilidades, custos e limites para a ascensão social entre negros, mesmo no ambiente “aberto e abolicionista da Santos do final do último século. Quintino era o que se chamava, na época, “um preto de alma branca” (GITAHY, 1992, p. 127).

Tomando como base o histórico de Quintino de Lacerda, percebe-se que, mesmo na “Terra da Liberdade e da Caridade”, a herança escravista continuou mediando as relações sociais e alimentando o preconceito e a discriminação racial. Os espaços ocupados pela população negra continuaram a ser delimitados pela elite branca santista: o porto e os trabalhos domésticos se efetivaram como destino daqueles a quem a cidade deveria contemplar como cidadãos e abrir os braços para acolhê-los em todos os espaços de sociabilidade, principalmente o ambiente escolar. Como forma de compor o cenário descrito, se recorreu as imagens do fotógrafo Marc Ferrez, que retratou o trabalho portuário, em 1889, na Fig. 7.

Figura 7 - Porto de Santos – Cais do Valongo, embarque de café, em 1889



Fonte: Barbosa e Medeiros (2007).

Para a utilização e análise de fonte iconográfica, muitas vezes é necessário esquadrihar a imagem em busca do objeto pesquisado. Assim, apresentam-se a seguir, nas Fig. 8, 9, e 10 imagens com enquadramento aproximado no intuito de evidenciar que grande parte dos trabalhadores portuários eram negros.

Figura 8 - Ampliação do enquadramento da fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo



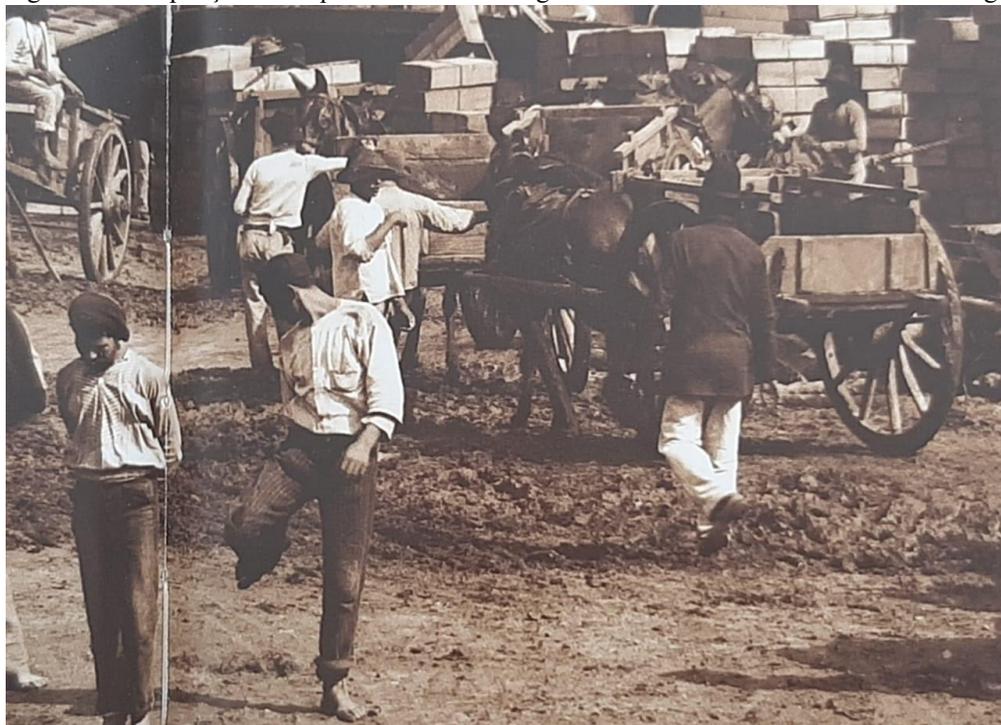
Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de Barbosa e Medeiros (2007).

Figura 9 - Ampliação do enquadramento da fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de Barbosa e Medeiros (2007).

Figura 10 - Ampliação do enquadramento do fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de Barbosa e Medeiros (2007).

O significativo número de quilombos instalados na cidade, bem como a incorporação dessa população como mão de obra portuária, entre outros serviços, poderia ser em

circunstâncias que levariam à afirmação de que Santos possuía uma população negra consistente. Porém, ao analisar os censos demográficos da época, percebe-se que os dados não confirmam esse raciocínio. Todo este contexto serve de cenário para a apresentação das respostas às hipóteses levantadas neste trabalho. A análise dos dados censitários junto ao cabedal de documentos educacionais e às fontes iconográficas para a reflexão sobre as políticas públicas educacionais direcionadas à população ex-cativa e constituem como objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – AS CRIANÇAS NEGRAS NAS ESCOLAS SANTISTAS

Após a narrativa do contexto histórico e social do cenário eleito para o desenvolvimento deste estudo, realizada nos capítulos anteriores, este capítulo destina-se a apresentar o atendimento educacional dispensado às crianças negras e não negras, elegendo o período que se inicia com a abolição oficial dos escravizados até o final de década de 1960. O recorte temporal foi definido a partir das fontes disponíveis utilizadas como indícios para a construção deste estudo. São apresentadas como fontes iconográficas as fotografias de escolas estaduais, municipais, particulares (remuneradas ou gratuitas) e de instituições beneméritas que atendiam crianças órfãs ou abandonadas instaladas na cidade de Santos, traçando um perfil de como a sociedade da Terra da Caridade e da Liberdade tratou da inclusão de suas “filhas” negras e de seus “filhos” negros na educação formal.

3.1 INICIATIVAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS NEGRAS LIVRES NA CIDADE DA CARIDADE

Para além das normas constitucionais e educacionais, toda legislação dedicada à infância que concebe crianças e adolescentes desconsiderou as dimensões identitárias, as origens, o pertencimento étnico racial, a identidade de gênero, entre outras especificidades. A omissão diante de tais particularidades que envolvem a formação do “ser” criança é, muitas vezes, perpetuadora do preconceito e da discriminação na sociedade brasileira.

Considerando que ainda há muito que se desvendar sobre as questões raciais no Brasil, conhecer como a sociedade santista se posicionou diante da inclusão de suas crianças negras nos primórdios de construção de um país republicano é uma proposta instigante por conta de sua fama de “cidade libertária e caridosa”.

Na vila de Santos, como em todo o Brasil, nos idos coloniais, a educação estava nas mãos das ordens religiosas, em especial dos jesuítas, que criaram as primeiras casas de formação sacerdotal. Em 1585, foi fundado o Colégio dos Jesuítas, também chamado de Colégio São Miguel da Vila de Santos, ficando abandonado após a expulsão da Ordem pelo governo português. Com a adoção das “aulas régias”¹⁰⁶, a partir de 1768, o Estado assumiu a

¹⁰⁶ As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas por Marques de Pombal. A

responsabilidade pela Educação do povo e, na vila de Santos, havia professores que lecionavam em suas próprias residências. No início do século XIX, havia dois professores, um de Gramática Latina e um de primeiras letras (alfabetização) (PEREIRA, 1996).

Com o advento da Independência do Brasil, no ano de 1822, foram realizados concursos para a contratação de professores de gramática e primeiras letras. A partir da análise de relatórios oficiais sobre a educação expedidos no período, constatou-se que os educadores eram fiscalizados pela Câmara, órgão competente para intermediar as relações entre os profissionais da educação e o governo da Província, mantenedor financeiro da educação na vila.

No século XIX, surgiu a figura do “Inspetor de Distrito”, também conhecido como “Inspetor Literário”, figura responsável por verificar o bom andamento dos trabalhos dos professores e seus resultados junto aos alunos, formular exames e informar sobre as condições físicas e administrativas das escolas. Em Santos, o Inspetor Literário João de Menezes escreveu um relatório sobre o Grupo Escolar “Dr. Cesário Bastos” à Câmara Municipal, em 1900, informando que a escola, criada pelo Decreto Estadual de 28 de abril de 1900, “[...] se encontra regularmente organizada devendo ser inaugurada no dia 13 do corrente”¹⁰⁷, e que o grupo escolar possuía 135 alunos e 181 alunas, atingindo sua capacidade máxima, porém não faz menção à etnia do corpo discente.

Foi na segunda metade do século XIX que a situação do ensino santista começou a mudar com o surgimento dos estabelecimentos dedicados ao conhecimento geral, entre os quais a “Escola do Povo” (1878), instalada na residência do professor Antônio Manoel Fernandes, o Colégio “Juvenato Santista”, que funcionava na residência do professor Tiburtino Mondin Pestana, a Escola do professor Francisco Gonçalves Barroso, a Escola de D. Leopoldina Thomaz Coelho, a Escola de Eugênio Porchat de Assis, a Escola do professor Tarquínio Silva, o Grupo Escolar “Olavo Bilac”, o “Instituto Santista”, o Colégio “Rentscheller” e o Convento “Santo Antônio” que também mantinha uma escola (PEREIRA, 1996).

Na cidade, as escolas municipais estavam divididas por zoneamento, mesmo funcionando em casa de particulares, como no caso da Escola Pública da 3.^a zona da cidade de Santos, que funcionava na residência do professor Olynto Paes. É o que se depreende da análise

criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros. CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834.** Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

¹⁰⁷ Relatório do Inspetor Literário de 10 de outubro de 1900. Disponível na Coleção de Documentos Fundação Arquivo e Memória de Santos.

do “Mapa de alunos” que data de 1898¹⁰⁸. O documento atestava a frequência dos alunos e também continha dados como a idade da criança, a filiação e a data do ingresso. O Quadro 1 traz somente os dados utilizados para análise.

Quadro 1 - Mapa de alunos da Escola Pública da 3.^a zona

Nomes	Filiações	Naturalidade
Ângelo Matias dos Santos	José Joaquim dos Santos	Santos
Carlos Romaguezi	Gustavo Alves Romaguezi	Santos
Bernardino Silvestre	Antônio Lima	Santos
Seraphina Paiva	Olímpio Paiva	Parahiba
Antônio Paiva	Olímpio Paiva	Parahiba
Gentil Paiva	Olímpio Paiva	Parahiba
José Bento do Amaral	Manoel Bento do Amaral	Santos
Fábio Montenegro Filho	Fábio Montenegro	Santos
Romão Dominguez	Adolfo Dominguez	Santos
José da Silva	Egídio Pereira da Silva	Pernambuco
Romão Gonçalves	Emílio Fernandes	Espanha
Antônio Borges da Fonseca	Maria Ayres Cardoso	Portugal
João Gonçalves	José Gonçalves	Espanha
Avelino Brasil	Joaquim Garcia de Santana	Santos
Pedro Francisco Barreiros	José Francisco Barreiros	Portugal
João de Lima	Alexio Batista de Lima	Santos
João de Matos	José Maria de Matos	Portugal
Júlio José Ribeiro	Francisco José Ribeiro	São Sebastião
João de Caires	Eleutério de Caires	Portugal
José Sampaio	João Sampaio Rodrigues	Santa Catarina
Marcelino Sampaio	João Sampaio Rodrigues	Santa Catarina
João Silva	Antônio Gregório da Silva	Santos

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir de dados da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Do Mapa de alunos analisado não constam dados referentes à etnia dos alunos, um exemplo do que se constata nos demais documentos educacionais analisados nos 40 anos após a adoção do regime republicano. Porém, são considerados como indícios para identificar possível descendência negra destes alunos seus sobrenomes e de seus respectivos pais. Percebe-se que, na relação de alunos matriculados na Escola Pública da 3.^a zona, excluem-se cinco alunos entre os 22 que, diante da nacionalidade europeia, não seriam negros. Para os outros 17 alunos brasileiros, somente dois não possuíam o sobrenome de seus responsáveis que são santistas, Bernardino Silvestre e Avelino Brasil. Seriam esses alunos negros apadrinhados pela elite branca? Sem renunciar à fragilidade dessa hipótese, caso essa conjectura se efetivasse, teríamos 10% de alunos negros para um universo muito maior de crianças não negras. Para responder a este e outros questionamentos referentes às pistas lançadas pelos documentos educacionais oficiais, foram selecionadas fotografias que são apresentadas ao longo do capítulo.

¹⁰⁸ Os “Mapas de alunos” eram os registros que o professor deveria realizar e enviar anualmente ao Conselho de Instrução Pública. Tornaram-se obrigatórios a partir da década de 1840.

Para tanto, levou-se em consideração a diversificação de fontes à luz da lógica histórica de Thompson (1981), dialogando com as evidências e interrogando-as por meio do levantamento de hipóteses.

Da análise dos censos realizados junto à população brasileira ao final do século XIX foram retiradas informações interessantes que vão ao encontro do Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1990a), pois propiciaram o entrelaçamento de dados sobre a população negra (liberta ou escrava) com a profissão e a escolaridade na cidade de Santos.

No censo populacional do Império, realizado no ano de 1872, Santos aparece, no que se refere à instrução pública da população livre em idade escolar de 6 a 15 anos, com um número de 1.200 crianças do sexo masculino, sendo que 263 meninos frequentavam a escola e 937 crianças não frequentavam. Para um total 998 crianças do sexo feminino, 185 frequentavam a escola e 813 não frequentavam. A quantidade da população masculina livre por etnia era a seguinte: 2.255 pessoas brancas, 202 pardas, 417 pretos e 133 caboclos, um total de 3.007. Mulheres brancas livres eram 2.803, 750 pardas, 425 pretas 120 caboclas, totalizando, para a população feminina em Santos, 4.098 habitantes.

A mesma tabela censitária referente à população escravizada não previa, entre seus critérios, a instrução pública de crianças, somente constava uma coluna que determinava por gênero aqueles que “sabem ler e escrever” e os “analfabetos”. Não é surpresa que dos 915 homens escravizados todos eram “analfabetos” e das 691 mulheres escravizadas, a totalidade não sabia ler, muito menos escrever.

Chamam a atenção, no censo populacional de 1872, os dados sobre a atuação laboral, denominada no documento como profissão de negros e negras escravizados ou libertos que, em grande parte, desenvolviam serviços domésticos. Analisados em conjunto com a inexistência de uma política pública para a modificação desse cenário, não seria absurdo afirmar que as crianças negras não se incluíam nessa população pobre que frequentava os grupos escolares. Isto porque, pelos dados obtidos por Pereira (1996), os pais cuja profissão contemplava serviços domésticos eram, em média, menos de 10% do total de alunos matriculados no período analisado. É importante ressaltar que o Recenseamento Geral do Império de 1872 foi realizado ainda sob o regime da escravidão e expôs, em sua maioria, os dados coletados sobre a população livre. Gouvêa e Xavier (2013) analisaram os dados censitários correlacionando os dados raciais e educacionais fazendo a seguinte reflexão:

O quadro geral da população livre, além de indicar o número de homens e mulheres que sabiam “ler e escrever” num campo e os “analfabetos” em outro, também registrou a população escolar e aquela não presente na escola. Em contrapartida, o quadro geral

da população escrava apresentou apenas os subcampos “saber ler e escrever” e “analfabetos”, pois os escravos eram impedidos, legalmente, de frequentar a escola (embora se fizessem presentes no espaço escolar) (GOUVÊA; XAVIER, 2013, p. 110).

Ainda sobre a questão racial, Rosemberg e Piza (1999) afirmam que o Censo de 1872, primeiro recenseamento geral da população brasileira, colocou a cor da população brasileira para todos os quesitos, com o objetivo de mapear a heterogeneidade racial do país.

Os termos escolhidos para classificar a população foram: branco, preto, pardo e caboclo. Pardos são compreendidos como resultantes da união de pretos e brancos; caboclos são os indígenas e seus descendentes. Considerando que os termos branco, preto e pardo são cores e caboclo possui raiz na origem racial, o Censo de 1872 parece ter usado um critério misto de fenótipos e descendência para a caracterização racial da população (ROSEMBERG; PIZA, 1999, p. 124).

Outra reflexão sobre esses dados deve ser trazida a esse estudo. A primeira é em qual contexto foi realizado o recenseamento, pois o censo supracitado ocorreu no mesmo ano da Lei do Ventre Livre, em 1872. Assim, mesmo livres, as crianças negras ainda permaneciam sob jugo de seus ex-senhores. A segunda é que, numa cidade como Santos, reduto de quilombos, grande parte da população negra era formada por pessoas fugidas e, obviamente, não seriam recenseadas. Desta forma, levantou-se a hipótese de que o número de negros que habitavam o território santista era muito superior ao que os dados populacionais oficiais demonstravam, porém, quanto ao acesso à educação, pouca alteração se perceberia, isto é, a parcela frequente à escola seria quase uma totalidade não negra.

Sobre as principais profissões exercidas por mulheres escravizadas na Província de São Paulo, o censo também não surpreende: a grande maioria dedicava-se aos serviços domésticos, um número de 16.106; mulheres sem profissão alguma eram 15.441; costureiras, em terceiro lugar. Para homens escravizados, o número também não foge à realidade da época: o eram de 18.392 para os homens sem profissão; os lavradores eram 5.454; criados e jornaleiros eram 5.403; para serviços domésticos, foram identificados 5.063 de homens escravizados. Ressalte-se que esses dados, mesmo não sendo especificamente do município de Santos, dialogam com as evidências trazidas por outras fontes a este estudo, diante da inexistência de informações nos documentos oficiais sobre quesito raça/cor.

Rosemberg e Piza (1999), ao analisarem o censo de 1890, destacam que os dados sobre a cor estavam relacionados somente para os da quantidade populacional, do estado civil e das designações fenotípicas. “Utilizou os termos branco, preto, caboclo e mestiço. O critério misto é novamente utilizado, só que, neste caso, mestiço (referindo-se exclusivamente ao resultante da união de pretos e brancos) e caboclo estão vinculados à descendência” (ROSEMBERG; PIZA, 1999, p. 124). Somente em 1940, o quesito cor foi coletado pelo censo demográfico

nacional e, tanto em 1940 quanto em 1950, estabeleceram como opções as cores branco, preto, pardo e amarelo à população brasileira. Os censos anteriores, realizados no ano de 1900 e de 1920, não selecionaram como critério censitário o quesito raça-cor. Os mesmos autores, tratando dos censos posteriores a 1950 junto à coleta da cor da pele da população brasileira, observam que

Após o Censo de 1950, o quesito cor foi coletado duas vezes, em 1960 e 1980, sendo publicado de forma “esquelética”, para usarmos a expressão de Thomas Skidmore (1991). Esta pobreza de informações estatísticas, tanto em sua coleta quanto em sua divulgação, tem sido denunciada como estratégia para jogar a questão racial no limbo das discussões sobre prioridades nacionais econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais. De alguns anos para cá, principalmente a partir do processo de abertura política e da mobilização dos movimentos sociais, vários grupos e centros de estudos têm analisado as relações raciais a partir de dados macro-caracterização demográfica da população, perfil de mortalidade, fecundidade, participação no mercado de trabalho, situação das mulheres e trajetórias educacionais (ROSEMBERG; PIZA, 1999, p. 126).

No que tange a cidade de Santos, o censo populacional de 1890¹⁰⁹ informava que a população total era de 50.389 habitantes, sendo 27.688 homens e 22.701 mulheres, e, mesmo diante de vários quesitos que envolviam a raça/cor, não existiam dados diferenciais quanto a crianças negras e brancas, como a quantidade e o grau de instrução.

Especificamente sobre a questão étnica, os censos populacionais de 1900 e 1920 não traziam critério “raça”, pois, segundo seus idealizadores, por se tratar de uma questão fenotípica, os dados ficariam subordinados a interpretações do funcionário recenseador. As transformações dos critérios estatísticos trazem à tona a ambiguidade dos significados de determinadas classificações.

Em 1913, foi realizado um censo demográfico em âmbito municipal e, em comparação à população santista no que tange ao quesito raça-cor, demonstrou um significativo aumento. Outro dado do censo de 1913 da Prefeitura de Santos e importante para uma análise da população do município é: brancos 86,83% (população urbana e rural homens e mulheres), preta 3,53% e parda 7,80%¹¹⁰.

Em 1914, foi publicada pela Prefeitura de Santos a obra “Recenseamento da Cidade e Município de Santos”, em 31 de dezembro de 1913, e, sobre o quesito raça-cor da população

¹⁰⁹ O Recenseamento foi realizado utilizando-se boletins, ou listas de famílias, nos quais se perquiriam as condições da população: quanto às características dos habitantes isoladamente considerados – nome, sexo, idade, estado civil, cor, filiação, naturalidade, nacionalidade dos pais, defeitos físicos e residência; quanto à família – nome de cada um dos cônjuges, ano de casamento, número de matrimônios, grau de parentesco do casal e número de filhos vivos e já falecidos, segundo o sexo e também relativamente aos defeitos físicos; quanto à sociedade – nome, nacionalidade, relação com o chefe da casa, instrução, culto professado, profissão, título científico, literário ou artístico, e renda. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

¹¹⁰ Dados disponíveis em <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0296a07.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

santista, apresenta-se a Tabela 3, que estabelece comparativo entre o censo nacional de 1872 e o censo da cidade de 1913¹¹¹:

Tabela 3 - Comparativo demográfico da cidade de Santos 1872-1913

RAÇA	1872			1913		
	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total
Branca	2.768	2.225	4.993	43.626	33.629	77.255
Preta	908	783	1.691	1.551	1.576	3.127
Cabocla	126	113	239	601	443	1044
Parda	1.134	996	2.100	3.368	3.573	6.941

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir de dados do Censo Demográfico de 1872 e do Recenseamento da Cidade e Município de Santos (NOVO MILÊNIO, 2008). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0296a07.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Os dados demonstram um grande aumento populacional para pessoas da raça branca, o que não ocorre com as demais designações. Contudo, não fornecem informações se as crianças estariam sendo consideradas no quesito gênero apresentado na tabela. Para esta pesquisa, essa informação poderia evidenciar que o número maior de crianças não negras frequentes nas escolas se derivaria de um número maior de homens e mulheres brancos dentro de sua população. Outra questão é que o censo de 1872 foi realizado antes da abolição oficial dos escravos, na época dos quilombos, e, no censo de 1913, a população negra que habitava os quilombos, ainda que permanecendo no mesmo território, tinha sua liberdade garantida, o que, em tese, facilitaria a entrada de recenseados em tais espaços. Diante das referências questionáveis sobre os dados disponibilizados nos censos realizados, em especial sobre o quesito “cor” e a Educação, optou-se em considerá-los em concorrência com outras fontes para o atendimento das hipóteses apresentadas neste trabalho. Analisando a utilização dos dados censitários para pesquisa, Moreira (1965) argumenta que

De modo geral, para sintetizar o que desejamos dizer, o censo demográfico é uma necessária baliza de referência para os estudos, pesquisas e levantamentos em setores específicos (o social, o econômico, o cultural, o institucional etc.) da sociedade brasileira, sem que, no entanto, seja o censo, por si só, capaz de bastar a esses estudos mais específicos. Em educação sempre tropeçamos, no Brasil, com a dificuldade de diagnósticos situacionais, concretos, e, também, de prognósticos aceitáveis. Tornou-se célebre, no seu tempo, o debate que se travou entre Teixeira de Freitas e Lourenço Filho, mais ou menos em 1940, sobre o que diziam os números da educação no Brasil. Os mesmos dados estatísticos e censitários serviram de base aos dois eminentes brasileiros, sendo que o primeiro via com amargura um longo período ainda de obscurantismo e de analfabetismo para a maior parte de nossa população, enquanto que o segundo, comparando séries estatísticas anteriores ao Censo de 1920 com as posteriores, via a possibilidade da escolarização primária total dos brasileiros em 10 anos, isto é, no começo da década dos 50 (MOREIRA, 1965, p. 242).

¹¹¹ Dados censitários de 1913 (NOVO MILÊNIO, 2008). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0296a41.htm>. Acesso em: 28 abr. 2018.

Assim, uma fonte importante para se computar o número de crianças frequentes à educação formal se apresentou na forma de relatório, enviado pelo delegado da Inspetoria Literária, endereçado ao presidente da Câmara Municipal de Santos e Inspetor Literário interino Antônio Iguatemi Martins, em 10 de dezembro de 1897. O assunto versava sobre os exames a que foram submetidos os alunos das escolas santistas e quais escolas estavam em funcionamento. Na primeira cadeira do professor Carlos Escobar, havia frequência de 30 alunos na sala diurna e 39 alunos na sala noturna, e era mantida pela municipalidade. A segunda sala diurna, regida pelo professor Faustino Bittencourt, era frequentada por 35 alunos e a noturna, por 31; a terceira sala diurna, regida pelo professor Carlos Macedo, era frequentada por 45 alunos e a noturna, por 34, todos do sexo masculino. A escola provisória da Vila Mathias, a cargo do professor Firmino, tinha curso frequentado por 23 alunos; a escola da Ponta da Praia e José Menino, a cargo do professor Eugênio Assis, era frequentada por 14 alunos diurnos e oito noturnos, contabilizando 147 alunos matriculados nas salas diurnas das escolas mantidas pelo Estado e frequentadas por crianças e adolescentes. Nas aulas noturnas, mantidas pela municipalidade, eram 112 alunos.

O Inspetor também elogiou o trabalho prestado pela Câmara em relação à instrução pública da cidade com a criação da referida lei n.º 97, o que aumentou o número de cadeiras, pois, “[...] beneficiou os filhos do Povo, sem recursos para frequentarem as escolas particulares”¹¹². Com essa afirmação, se coloca em pauta a finalidade da criação das primeiras escolas públicas: quem eram os filhos do povo (PEREIRA, 1996). Porém, a hipótese levantada, e que é respondida pela análise das fontes iconográficas, é em que medida as crianças negras faziam parte desse “povo” para o qual se destinavam a educação formal pública. No referido documento, a primeira cadeira, regida pela professora dona Evarista Pedrina, possuía 42 alunas matriculadas; a segunda cadeira, a cargo da professora dona Brasilina Formiga, tinha 24 alunas matriculadas; a terceira, que funcionava na casa da professora dona Joana de Macedo, tinha 62 alunas matriculadas; e a quarta cadeira, a cargo da professora Dona Amélia, tinha 28 alunas matriculadas. A escola do caminho da Barra, a cargo da professora Justina Arouche, do Espírito Santo, tinha 42 alunas matriculadas, perfazendo o total de 198 alunas matriculadas nas escolas de Santos.

Como forma de evidenciar a grande dificuldade de obter fontes documentais escritas que trouxessem informações sobre a origem étnica dos alunos, apresentam-se dados obtidos com termo de exame da 4.^a Escola Municipal de Santos, regida pelo Prof. Manoel Pedro de

¹¹² Documento disponível no acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Melle, de 15 de dezembro de 1989, que demonstra a relação de alunos das 1.^a, 2.^a e 3.^a classes com 28 alunos¹¹³, a seguir.

Marcelino dos Santos
Pedro Latina
José Rodrigues Tavares
Sebastião Francisco de Oliveira
Randolfo Pinto da Silva
Leôncio Emílio dos Santos
Antônio Evangelista de Lima
Narciso Evangelista de Lima
Leônidas de Moura
Alfredo Brasiliense
Áureo Belmonte de Carvalho
Bernardino Silvestre
José Moreira de Castilhos
Antenor Gastão de Souza
Gastão Antenor de Souza
Manoel José de Souza
Bráulio Vitor De Almeida
Manoel Batista de Carvalho
Manoel de Godoy
José Torquato das Neves
Eduardo Ladeiras
Bernardino Clemente da Fonseca
Álvaro Machado
Edmundo Correia
Aécio de Moura
Benedito Ferreira de Souza
Marcos Cláudio dos Santos

¹¹³ Documento disponível no acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O único indício que poderia ser considerado para elucidação da condição dos alunos era observar que seus nomes possuíam sobrenome, uma situação, às vezes, incomum para escravizados.

A investigação sobre o acervo do Arquivo Permanente da Fundação Arquivo e Memória de Santos levantou uma questão importante no que diz respeito à territorialidade. Inicialmente, a pesquisa voltou-se às escolas instaladas dentro dos limites da cidade na atualidade, porém, à época, ao Município de Santos pertenciam as atuais cidades limítrofes de Cubatão, Guarujá, Bertiooga e o bairro denominado Juquehi, hoje em dia pertencente à cidade de São Sebastião, no litoral norte do Estado de São Paulo. Este contexto ampliou o campo de observação, fazendo com que fossem considerados os Relatórios da Escola Pública do Bairro de Enseada, atualmente pertencente à cidade do Guarujá, que datam de 1.º de julho 1898. Sobre o bairro de Cubatão, após visita à “Escola isolada de Cubatão”, entre 1900 e 1901, o inspetor Municipal João Batista Martins Menezes encaminhou ao Secretário do Estado dos Negócios da Interior mapas do movimento de alunos e professores. Em petição de 12 de novembro de 1907, moradores de Cubatão se manifestaram quanto à necessidade da abertura de uma escola no bairro para o atendimento de 204 crianças. Contudo, não foram localizados quaisquer documentos referentes ao corpo discente destas escolas.

O censo nacional de 1920, mesmo sem o quesito raça/cor, trouxe informações sobre a cidade de Santos no que tange ao critério etário¹¹⁴, na Tabela 4.

Tabela 4 - Dados do censo de 1920 relativos à quantidade de crianças por idade

Idade	Quantidade
1 ano	2.019
2 anos	2.624
3 anos	2.627
4 anos	2.555
5 anos	2.338
6 anos	2.437
7 anos	2.298
8 anos	2.159
9 anos	1.846
10-14 anos	8.470
15-20 anos	9.842

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir de dados do IBGE (2021).

Observe-se pelos dados que a maioria da população infanto-juvenil está em idade escolar, porém, ainda não era o tempo da universalização do direito à Educação, o que deixou de fora dos bancos escolares boa parte dessa demanda. Segundo Pereira (1996), no mesmo

¹¹⁴ Dados obtidos no site do IBGE. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

recenseamento, o quesito alfabetização apresentou o seguinte resultado: o número total de crianças recenseadas era 11.573, sendo, deste total, 5.977 eram crianças que sabiam ler e escrever e crianças analfabetas eram 6.659, porém, sem frequentar a escola eram 4.878 crianças. Não se inferiu nos dados se a criança era negra ou não negra.

Para recompor esta história a partir dos dados obtidos, inicialmente foram analisadas a relação de matrículas de acordo com a inexistência de sobrenome, da profissão dos pais, e de crianças sem filiação paterna. Foram selecionadas escolas que tiveram suas características conhecidas desde a fundação e que seu funcionamento, durante todo período eleito, forneceu fontes para uma análise mais aprofundada. Porém, mesmo apresentando alguns indícios significativos, tais fontes foram consideradas muito incipientes para contemplar as hipóteses deste trabalho, sendo utilizadas como apoio para a leitura das fontes iconográficas apresentadas à diante.

A promulgação da Lei n.º 169, de 7 de agosto de 1883, instituiu os grupos escolares que, segundo Souza (1999), foram criados para funcionar nos centros urbanos com o objetivo de atender o fluxo populacional em crescimento, o que possibilitou o atendimento a um número maior de alunos e a alfabetização de grande parte da população. Porém, o censo populacional de 1920 não retratou a efetivação dos objetivos governamentais, já que 67,9% das crianças com idade escolar não frequentavam a escola e o analfabetismo atingia 74,2% da população, o que demonstra quantitativamente que as políticas públicas da época não priorizavam tanto assim a Educação, primeiro porque a maioria da população residia e trabalhava no campo; segundo, os sistemas públicos de ensino foram desenhados de maneira a atender os interesses de uma minoria.

No início do século XX, um novo cenário político e econômico do país evocava a necessidade de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos e filhas de mães negras a partir de um caráter essencialmente higienista e assistencialista (KUHLMANN JR., 1991, p. 18-19). Segundo Pereira (1996), outro fator que contribuiu para a ampliação do número de escolas e de salas de aulas foi o aumento da população escolar.

Para atender também o aumento da população escolar, a partir de 1908, as escolas públicas desdobraram os seus períodos, tanto na capital como no “*hinterland*”. O Grupo Escolar “Barnabé” de Santos é o primeiro do interior a sofrer esse regime (1908). O “Cesário Bastos”, o outro santista, somente em 1919 passaria a ter dois turnos no novo prédio. Porém o desdobramento significou também diminuição de horas de estudo (PEREIRA, 1996, p. 65).

A autora ainda traz um questionamento importante para este estudo, que é o direcionamento dos investimentos educacionais, isto é, para qual camada social foi direcionada

a incipiente política pública para a Educação. Pereira (1996) propõe responder a questão por meio da análise da profissão dos pais dos alunos do Grupo Escolar “Cesário Bastos”, entre os anos de 1912 e 1918, e dos alunos do Grupo Escolar “Barnabé”, no ano de 1924, chegando à seguinte conclusão

Podemos observar que, excetuando os filhos de negociantes que estão em grande número, as outras profissões de melhor situação econômica (classe média) não são representadas. Filhos de operários, empregados no comércio e outros trabalhadores, juntos formam a grande maioria do alunado.

Com isso queremos dizer que há crianças pobres em número significativo nas escolas de melhor padrão, nos centros urbanos, que são grupos escolares, pelo menos já na segunda década do nosso século (PEREIRA, 1996, p. 68-69).

Um breve parêntese é feito aqui para caracterizar a relação do exercício laboral, da população santista e da ocupação do território que, até o início do século XIX, concentrava-se no centro da vila de onde provinham as vagas para o mercado de trabalho. Com a chegada do café no Estado de São Paulo, no século XIX, e o desenvolvimento do porto por conta da sua exportação, aos poucos, outros espaços foram sendo ocupados, chegando ao século XX com uma ocupação populacional que abrangia toda a ilha, transformando o Centro da cidade em um local dedicado ao comércio. A planta a seguir, Fig. 11, confeccionada em meados do século XX, demonstra o crescimento das cidades de Santos e São Vicente.

Figura 12 - Legenda ampliada



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de Novo Milênio (2004).

O que se observa no mapa de expansão urbana é que a ocupação da cidade partiu do centro próximo à região portuária e se expandiu em direção, inicialmente, às Zonas Leste e Sul, e as instalações das escolas também seguiram esta dinâmica com objetivo de atender a demanda populacional.

Mesmo que a maioria da população brasileira da época fosse formada por trabalhadores rurais, Santos, acompanhando o crescimento da ocupação territorial e da oferta de mercado de trabalho, disponibilizou à população outras opções de trabalho, como serviços domésticos, vendedores ambulantes, engraxates, carregadores, entre outras funções. Em terras santistas, não se observou a divisão entre zona rural e urbana, tanto na questão territorial como na laboral, pois, nos censos, não apareceram dados referentes a esta indicação. Assim, pode-se afirmar que a maioria dos pais das crianças que frequentavam, ou não, as escolas públicas da cidade era de trabalhadores urbanos, às vezes pescadores, que mantinham relações com a cidade, excetuando aqueles que habitavam locais bem mais distantes, fora da ilha de São Vicente, como o bairro de Enseada e Juquehi, já apontados no texto. O que chama a atenção é a persistência da não indicação do quesito raça/cor nos documentos oficiais pesquisados, o que fez com que a busca por outras fontes que pudessem contemplar as hipóteses trazidas para esta pesquisa se intensificasse. Esta situação foi verificada pelo historiador André Rosemberg, em sua obra “Ordem e Burla”, na qual analisou as ações criminais envolvendo negros e negras e outras ocorrências do cotidiano dos populares na cidade de Santos, no final da década de 1880.

Ao leitor atento, contudo, uma lacuna permanece aberta: a presença do negro (escravo, livre ou liberto) nas conturbadas ruas santistas. É verdade que muitas das personagens citadas nas páginas anteriores, e identificadas apenas pelo local de origem, provavelmente eram negras (ROSEMBERG, 2006, p. 123).

É o que Nascimento (2016) denomina “paradigma da ausência” e traz uma reflexão

sobre a importância do historiador não se acomodar diante dessa situação, mas se dedicar a outras fontes, buscando elucidar a história não contada. “Essa ausência leva-nos à reafirmação da história única, marcada pela superioridade cultural e racial dos imigrantes que se avolumaram no Sudeste e Sul do país no fim da escravidão” (NASCIMENTO, Abdias, 2016, p. 610). Neste sentido, pela forma como são tratados os negros e negras na documentação pesquisada, em especial do contexto educacional, verifica-se a “existência” de uma população negra na cidade somente inferida indiretamente.

Na busca por outros indícios que corroborassem com as informações já obtidas sobre as crianças negras junto ao ambiente escolar, optou-se metodologicamente pela análise das fotos de grupos de alunos das escolas santistas. Segundo Kossoy (2003), a vinculação da fotografia com o momento histórico é uma realidade, pois,

São processos unos em sua ocorrência: sua unicidade será sua condição. Tal singularidade decorre da intersecção de coordenadas particulares de situação (espaço tempo), as quais se encontram, inclusive, materializadas fotograficamente (pela ação do fotógrafo). O ato do registro, ou o processo que deu origem a uma representação fotográfica, tem seu desenrolar em um momento histórico específico (caracterizado por um determinado contexto econômico, social, político, religioso, estético etc. (KOSSOY, 2003, p. 39).

Desta forma, recorreu-se à iconografia, acompanhada pelas reflexões de Burke (2004), para analisar as imagens com a ideia de que “[...] as pinturas não são concebidas simplesmente para serem observadas, mas também para serem lidas” (BURKE, 2004, p. 44).

Entre os principais iconografistas, Erwim Panofsky trouxe, para a abordagem das fotografias a seguir, sua metodologia de análise de obras de arte baseada em três níveis de interpretação e de significados. O primeiro, cuja descrição consiste na identificação de formas puras, de objetos e eventos presentes na imagem. O segundo nível consiste na descrição iconográfica, relacionando o já analisado no primeiro nível com composições da imagem junto ao assunto e aos conceitos. O terceiro nível, denominado descrição iconológica, é definido pela interpretação dos valores simbólicos descobertos da imagem (PANOFSKY, 2011, p. 50).

As fotografias selecionadas, que, em sua maioria, retratam o alunado das escolas da cidade de Santos a partir da utilização da foto de classe, foram analisadas no sentido de quantificar o número de crianças negras que faziam parte desse universo escolar, relacionando-as com outros aspectos como a localização geográfica, financiamento e organização. As imagens são apresentadas por grupo escolar, primeiramente as escolas públicas e, posteriormente, as escolas privadas gratuitas e privadas remuneradas, considerando a linearidade cronológica, e analisadas por amostragem. Optou-se por esse formato diante da

necessidade de se estabelecer comparação quantitativa dentro do recorte temporal da pesquisa, contribuindo para a reflexão sobre o “processo” de inclusão da população negra no ambiente escolar. Levou-se em consideração, para a percepção da etnia negra, as características físicas desta população, além do fenótipo, como o tipo de cabelo e traços fisionômicos, pois não se pode esquecer que, entre os imigrantes que chegaram à cidade, alguns deles também possuíam a pele mais escura, como os turcos e os asiáticos.

A análise das fontes iconográficas pode causar equívocos. Assim, utilizaram-se recursos tecnológicos de aproximação para determinar mais fielmente possível a identificação e a quantificação das crianças negras. Após, foram analisadas as fotografias de classes de escolas que aderiram à “Campanha da Borracha”, no ano de 1942¹¹⁶, a fim de estabelecer, dentro de um ano letivo específico, o quantitativo sob outro enfoque.

O Grupo Escolar “Cesário Bastos” foi o primeiro instalado pelo governo estadual em Santos. Seu nome foi em homenagem ao seu patrono e idealizador, o jornalista José Cesário Bastos, que atuou como vereador em Santos e, posteriormente, senador e deputado na Assembleia Constituinte de São Paulo. A escola foi criada por decreto de 28 de abril de 1900 e teve suas atividades iniciais em 13 de outubro de 1900. Diante da grande demanda apresentada, em 1915, foram matriculados 683 alunos e a frequência média foi de 437, levando à mudança de endereço do grupo escolar e ampliando seu atendimento. Segundo o registro de tombamento no Condephaat,

[...] é uma das integrantes de conjunto de 126 escolas públicas construídas pelo Governo do Estado de São Paulo, entre 1890 e 1930, que compartilham significados cultural, histórico e arquitetônico. Estas edificações expressam o caráter inovador e modelar das políticas públicas educacionais que, durante a Primeira República, reconheceram como inerente ao papel do Estado a promoção do ensino básico, dito primário, e a formação de professores bem preparados para tal função (CONDEPHAAT, 1986)¹¹⁷.

A publicação da edição especial da “Revista Semanal do Jornal do Brasil”, de 1902, mostra as alunas do Grupo Escolar “Cesário Bastos”¹¹⁸. Na Fig. 13, observe-se que não há nenhuma criança negra.

¹¹⁶ Campanha realizada pelo governo federal na época da Segunda Guerra Mundial.

¹¹⁷ Documento e informações disponíveis em: <http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/e-e-dr-cesario-bastos>. Acesso em: 7 jan. 2018.

¹¹⁸ Alunas que tomaram parte na sessão literária em homenagem ao “Jornal do Brasil”, no Grupo Escolar “Cesário Bastos”. Foto publicada na edição especial da “Revista da Semana” do Jornal do Brasil de janeiro de 1902, p. 4. A reportagem não informa as datas das fotos.

Figura 13 - Turma de alunas Grupos Escolar Cesário Bastos, em 1902



Fonte: Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

Tratava-se de uma edição especial da revista, que homenageava a cidade de Santos com diversas fotos de monumentos e de sua população. Na mesma revista que informa sobre cidade de Santos, encontra-se outra foto do alunado do “Cesário Bastos” com o Batalhão Carneiro Bastos. Percebe-se que somente dez alunos(as) possuem características negras perceptíveis na Fig. 14.

Figura 14 - Alunos Grupos Escolar Cesário Bastos e o Batalhão Carneiro Bastos



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm> Acesso em: 5 jun. 2018.

Chama atenção que a proposta do poder público era de educar as crianças negras no pós-abolição, porém, o primeiro grupo escolar santista possuía pouquíssimos alunos(as) negros(as) no seu corpo discente. Após 28 anos de funcionamento, apresentou-se a fotografia de 30 alunas do 4.º ano primário do mesmo grupo escolar, na Fig. 15. Nesta classe, já se identifica um número relevante de meninas negras.

Figura 15 - Alunas do 4.º ano primário do Grupo Escolar Cesário Bastos, em 1930



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm>. Acesso em: 5 jun. 2018.

Porém, a fotografia de 1940, a seguir, Fig. 16, demonstra que, mesmo passados dez anos, o número médio de alunas pertencente à etnia negra é de 10% da totalidade do alunado. Outra situação observada é que entre os quatro adultos, que deveriam pertencer ao corpo docente, não há nenhuma pessoa negra, indício de exclusão de crianças negra desde o início do século e de jovens negros nos últimos 20 anos.

Figura 16 - Alunas do Grupo Escolar Cesário Bastos, em 1940



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

O Grupo Escolar “Barnabé” foi o segundo estabelecimento a ser inaugurado em Santos e instalado no Centro da cidade, tendo como demanda imediata atender aos filhos de trabalhadores, em especial, os portuários que viviam nos cortiços daquela região. Mesmo já constatado que grande parte da mão de obra empregada no porto de Santos era de escravizados, uma situação abordada em capítulo anterior, não se verifica nas fotografias de classe do grupo escolar um número significativo de crianças negras. Em 1925, na foto de uma classe feminina, Fig. 17, não se identifica ao menos uma criança negra.

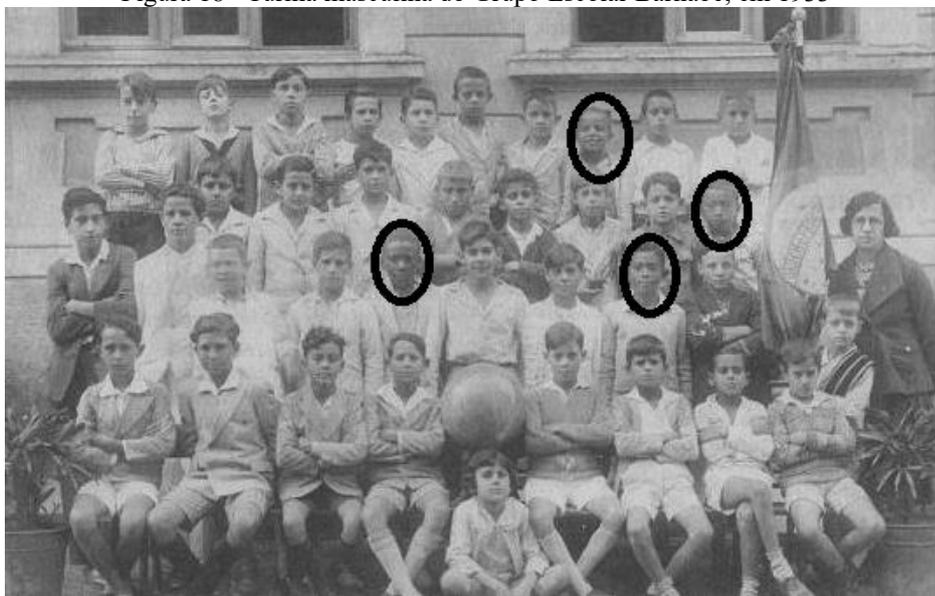
Figura 17 - Turma feminina do Grupo Escolar Barnabé, em 1925



Fonte: Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

Na fotografia da classe masculina de 1933, Fig. 18, com 37 alunos, quatro alunos podem ser considerados negros.

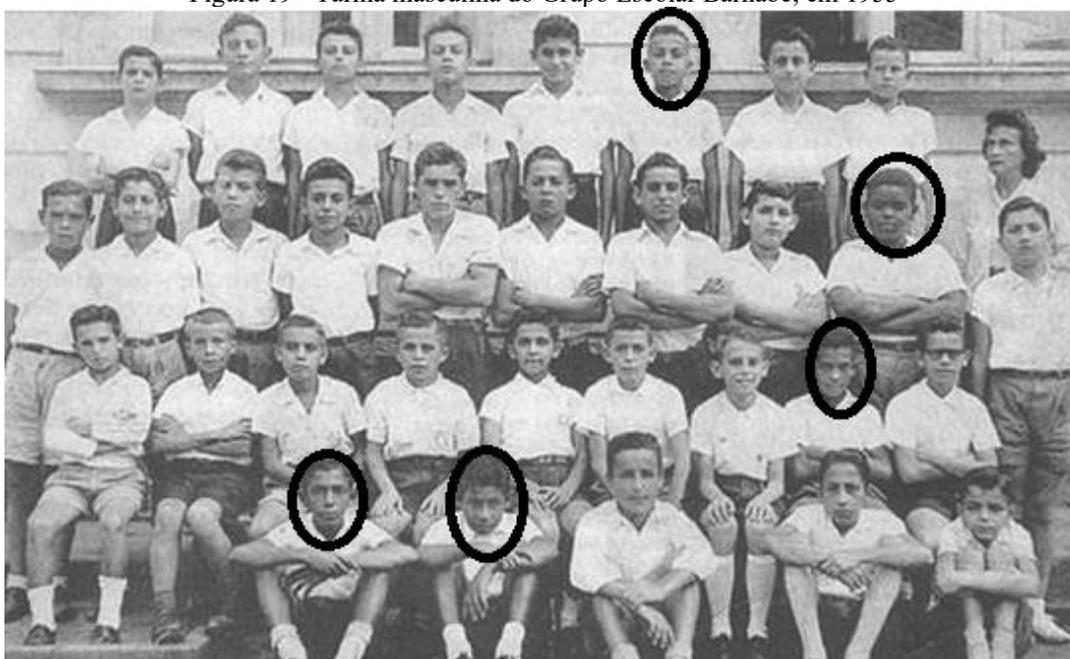
Figura 18 - Turma masculina do Grupo Escolar Barnabé, em 1933



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

A turma da quarta série primária masculina do Grupo Escolar “Barnabé”, de 1955, retrata 32 alunos, e destes, cinco alunos podem ser considerados negros, na Fig. 19.

Figura 19 - Turma masculina do Grupo Escolar Barnabé, em 1955

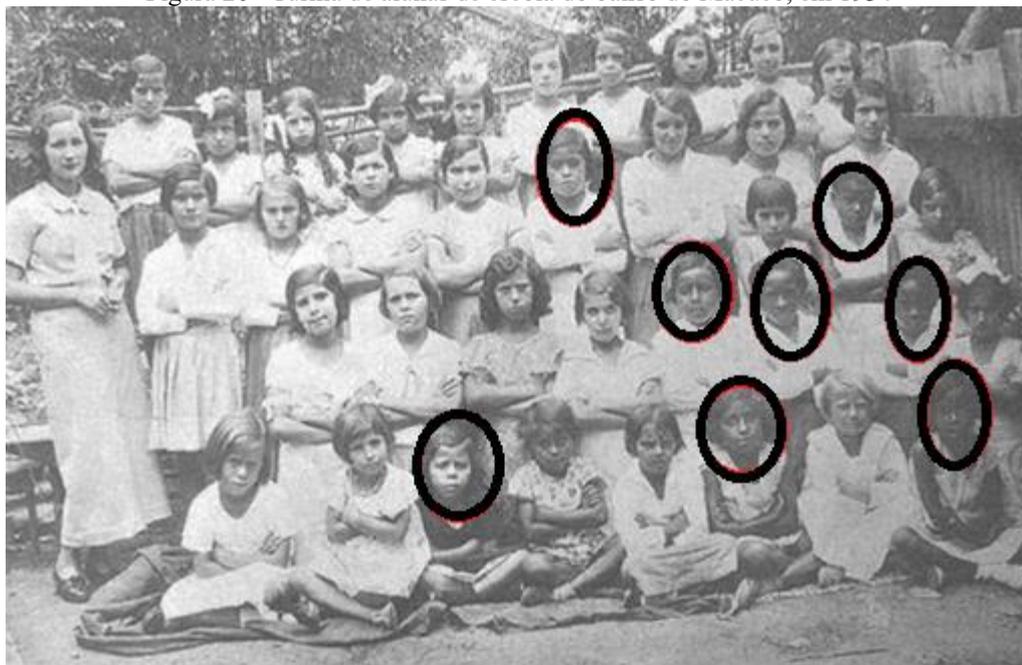


Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

Ressalte-se que, como verificado nas imagens do Grupo Escolar “Cesário Bastos”, o Grupo Escolar “Barnabé” não apresentou, em seu corpo discente, um número significativo de crianças negras.

Outra escola cujas fotos foram selecionadas e encontram-se espalhadas em acervos diversos, porém, complementam as informações e respondem às hipóteses propostas neste estudo, é a escola que funcionava na Avenida Conselheiro João Alfredo, no bairro do Macuco, que retratou suas alunas, em 1934, na Fig. 20.

Figura 20 - Turma de alunas de escola do bairro do Macuco, em 1934



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Ressalte-se que essa escola se localizava na mesma região do Grupo Escolar “Visconde de São Leopoldo”. Contudo, o número de alunas negras na classe fotografada é superior. Apresenta-se, novamente, a conjectura da elitização dos grupos escolares em Santos, contrariando o proposto inicialmente para o atendimento dessas escolas, “as famílias pobres”, pois, a partir da análise das fotos, pôde-se verificar a ausência de alunos negros das primeiras escolas públicas instaladas na cidade. Para corroborar esta afirmação, expôs-se outro grupo escolar, o Grupo Escolar “Villa Macuco”, que iniciou suas atividades no ano de 1915 com um só período e 450 alunos e, segundo Pereira (1996), foi fundado em um bairro com uma grande população operária. O número crescente de matrículas obrigou a escola estadual a ampliar suas instalações e, por decreto do governador do Estado, em 22 de agosto de 1922, o nome da instituição de ensino foi trocado para Grupo Escolar “Visconde de São Leopoldo” (PEREIRA, 1996). Sobre essa escola não foram localizados documentos que indicassem o número de

crianças negras matriculadas, porém, a presença pode ser notada por meio das fotos retratadas a seguir.

A primeira foto apresentada, já como Grupo Escolar “Visconde de São Leopoldo”, retrata uma festa no Theatro Coliseu, no ano de 1925. Observe-se que, no público fotografado, aqueles mais próximo da lente do fotógrafo, formado por pais e alunos da escola, não se encontram pessoas com a tez negra, na Fig. 21.

Figura 21 - Formatura do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1925



Fonte: Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

Na clássica fotografia de classe de 1928, identificam-se três alunos negros em um total de 26 crianças, na Fig. 22. Pela vestimenta, as crianças retratadas são originárias de famílias pertencentes “ao povo”, para o qual as escolas públicas foram criadas, perdurando a situação de exclusão da maioria de alunos negros da educação formal perante o número preponderante de alunos não negros.

Figura 22 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1928



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

Em outra foto de classe, de 1928, em um total de 42 alunos, sete podem ser identificados como negros, o que demonstra um aumento de aproximadamente 5% da quantidade da foto anterior. Destaque-se que as classes retratadas possuem faixa etária diferentes. Na primeira fotografia, na Fig. 23, alunos mais novos e com menos negros e, na segunda, alunos mais velhos e com um número maior de negros. Caso houvesse uma real política de inclusão de crianças negras na educação formal, esta situação oposta, pois, cada vez mais, um número maior de crianças negras deveria ingressar mais cedo na escola.

Figura 23 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1928



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

A classe masculina, retratada em 1932, possui 32 alunos e, destes, somente dois, isto é, menos de 10%, podem ser considerados negros, na Fig. 24.

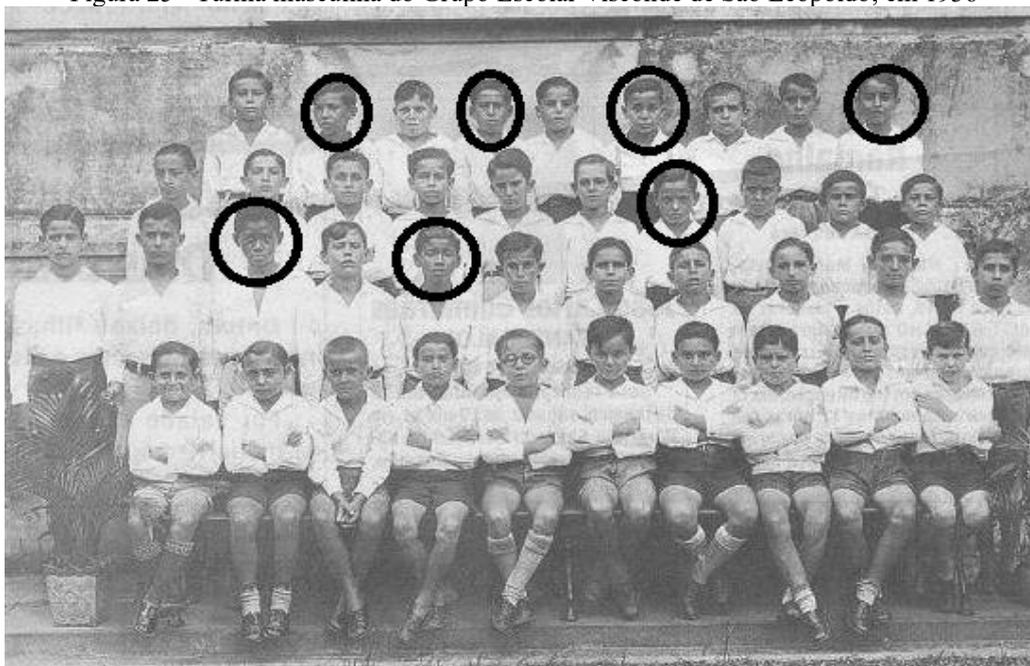
Figura 24 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1932



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

A foto de classe de 1936, Fig. 25, é formada por 40 alunos e apresenta a manutenção da média de 15% de alunos negros. Neste retrato, todos os alunos já aparecem uniformizados, vestimenta custeada pelos pais, e menos alunos negros. Duas situações podem ser levantadas a partir da análise comparativa com as fotos anteriores: as famílias operárias melhoraram suas condições de vida ou os alunos mais pobres, em especial os poucos alunos negros que frequentavam a escola, paulatinamente foram sendo excluídos desse espaço educacional.

Figura 25 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1936



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

A turma masculina de 1937 possuía quatro alunos negros, num total de 37 alunos, um pouco mais de 10%, na Fig. 26.

Figura 26 - Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1937



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

Nesta outra fotografia, Fig. 27, de uma turma 42 estudantes, de 1946, identificam-se dois alunos negros.

Figura 27 - Alunos do Grupo Escolar Visconde de Leopoldo, em 1946



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

É importante ressaltar que, no Brasil o preconceito racial está intimamente relacionado com a cor da pele. Como exemplo, cite-se a política de branqueamento, já abordada no capítulo 1, bem como a mestiçagem, que trouxe o “apagamento” da cor da pele de personalidades proeminentes da história do Brasil, como Theodoro Sampaio e Machado de Assis. Desta forma, ressalte-se que foi considerada para a quantificação dos alunos e alunas de etnia negra nas fotografias analisadas aqueles que possuísem nitidamente a tez mais escura e aqueles que não poderiam, pela cor preta de sua pele, serem percebidos ou considerado como não negro.

Nas turmas femininas, compare-se a fotografia de classe de 1931 com a fotografia de 15 anos depois. A primeira, com 31 alunas, três delas podem ser identificadas como negras, aproximadamente 7% do todo, na Fig. 28.

Figura 28 - Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1931



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

Na sequência, são apresentadas três fotografias das turmas femininas do mesmo ano, 1946, trazendo uma melhor análise comparativa. Na primeira foto de classe de um grupo de 35 alunas do Grupo Escolar “Visconde de São Leopoldo”, de 1946, Fig. 29, somente cinco podem ser consideradas negras. Observe-se a manutenção da porcentagem da quantidade em relação à fotografia anterior.

Figura 29 - Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

Na segunda fotografia, Fig. 30, de outra turma feminina do ano de 1946, aparecem oito alunas negras em um grupo de 39 meninas.

Figura 30 - Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 25 out. 2018.

Na terceira fotografia do mesmo ano, Fig. 31, a foto de classe de 35 alunas mostra somente sete alunas negras.

Figura 31 - Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

Vinte anos se passaram e a grande maioria de alunas não negras no Grupo Escolar

Visconde de São Leopoldo permanecia, é o que demonstra a Fig. 32.

Figura 32 - Alunas do 3.º ano feminino do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1956



Fonte: A Tribuna (2007).

Ao analisar o conjunto de fotos de classes do Grupo Escolar “Visconde de São Leopoldo”, fica evidente que o número de crianças negras matriculadas é bem inferior ao corpo discente não negro. Sobre a temática fotografia escolar, um gênero muito disseminado na época, foi a fotografia de classe que, entre outros formatos, foi produzida com finalidade de recordação. Para este trabalho, o acesso a esse tipo de fonte iconográfica trouxe outros temas retratados no mesmo período, como a arquitetura escolar, o corpo docente, cenas de atividades extraclasse e eventos comemorativos, que também contribuíram para a reflexão do tema em questão.

Neste contexto, a primeira fotografia apresentada para a análise é do corpo docente do Grupo Escolar “Visconde de São Leopoldo”, Fig. 33, feita em 1959. A reflexão trazida aqui é de que, mesmo após quase 60 anos da abolição oficial da escravidão, a educação da população negra na cidade não foi capaz de formar profissionais negros para atuar no Magistério.

Figura 33 - Corpo docente do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1959



Fonte: Novo Milênio (2010). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

Passadas quatro gerações de alunos, poderia se esperar que, na “Terra da Caridade e da Liberdade”, alguns poucos alunos negros do Grupo Escolar conseguissem alcançar o Magistério, tornando-se professores na escola em que estudaram. Porém, a fotografia do corpo docente de 1959 não retrata essa hipótese.

O Grupo Escolar “Brás Cubas”, escola estadual, situava-se no bairro do Marapé e, por meio da fotografia de classe do 3.º ano, de 1958, identificam-se seis alunos em uma classe composta por 30 estudantes, na Fig. 34.

Figura 34 - Turma de alunos do 3.º ano do curso primário do Grupo Escolar Brás Cubas, em 1958

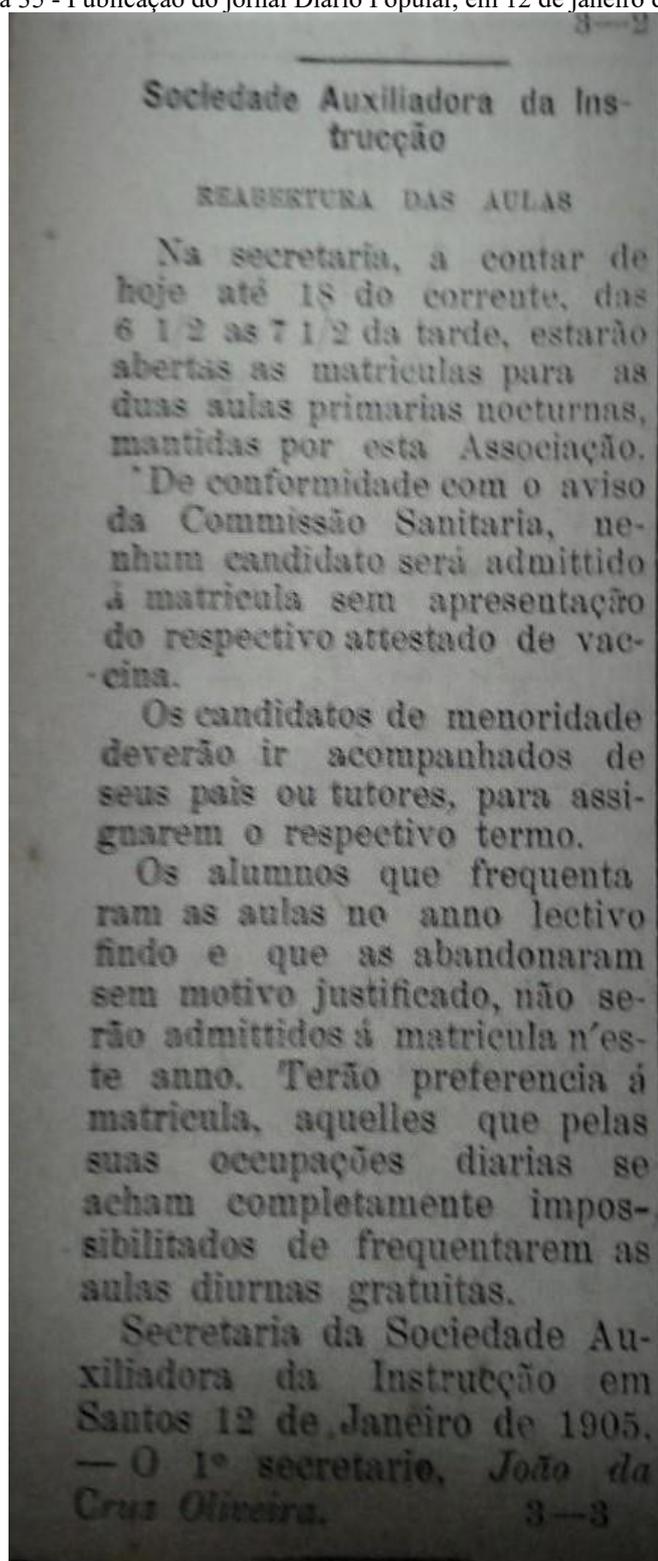


Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

A partir de 1914, o Grupo Escolar Municipal denominado “Auxiliadora da Instrução” tornou-se a primeira escola municipal de Santos. Porém, nasceu como Sociedade Filantrópica Auxiliadora, fundada em 30 de agosto de 1878, com o objetivo de instruir gratuitamente a população. Ainda sob a tutela da Sociedade Filantrópica, observou-se a disponibilização de educação formal noturna por meio de propaganda de jornal “Diário Popular” do dia 12 de janeiro de 1905, Fig. 35, e outra publicação de 12 de janeiro de 1906¹¹⁹, Fig. 36. O que se destaca é que crianças de oito anos poderiam frequentar escolas noturnas. Com certeza, o curso primário noturno não era dedicado às crianças da elite como também às imigrantes ou seus descendentes, pois as primeiras tinham aulas particulares ou frequentavam as melhores escolas públicas e, as segundas eram incorporadas pelas escolas vinculadas à classe trabalhadora ou às de suas respectivas origens.

¹¹⁹ Documento obtido no acervo da Associação Humanitária de Santos.

Figura 35 - Publicação do jornal Diário Popular, em 12 de janeiro de 1905



Fonte: Acervo da Sociedade Humanitária de Santos.

Figura 36 - Publicação do jornal Diário Popular, em 12 de janeiro de 1906

**Sociedade Auxiliadora
da Instrução**

ABERTURA DE MATRÍCULA

Faço sciente, que a matrícula às aulas nocturnas mantidas por esta sociedade, será aberta a 15 e encerrada a 19 do corrente mez.

Os pretendentes deverão comparecer em qualquer dos dias supra referidos, na secretaria da sociedade, das 7 às 8 da noite.

Não será permittida a matrícula a quem não apresentar attestado de vaccina.

Não serão admittidos os menores de 8 annos e os que cursarem ou possam cursar aulas diurnas.

Secretaria da Sociedade Auxiliadora da Instrução, em Santos, 11 de Janeiro de 1906.

O secretario, *João da Cruz Oliveira.*

Fonte: Acervo da Sociedade Humanitária de Santos.

Inicialmente, como fonte documental do Grupo Escolar “Auxiliadora da Instrução”, foi utilizado o livro de matrícula dos anos de 1944 a 1946. Contudo, do documento de matrícula do aluno constavam as informações referentes ao número de matrícula, idade e local de nascimento da criança, filiação (somente com o nome paterno), profissão e nacionalidade do pai, residência, data de matrícula, ano do curso, data de eliminação e sua causa e a média de exame. Como se observa, a etnia da criança não era considerada um dado relevante e, para a inexistência de dados, sustentam-se duas possibilidades: não materializar um racismo disfarçado ou por que não acreditavam que as crianças negras necessitassem de políticas específicas diante de 300 anos de escravização de seus ascendentes.

A fotografia do ano de 1913, período em que a escola pertencia à Sociedade Filantrópica, retrata as férias escolares e foi publicada na Revista “A Fita” no mês de dezembro daquele ano, na Fig. 37.

Figura 37 - Turma mista da escola mantida pela Sociedade Filantrópica Auxiliadora, em 1913



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2008). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Enfim, encontram-se crianças negras em número significativo frequentando uma escola da cidade. Na turma com 28 alunos, nove eram negros, um percentual de 30%, aproximadamente, o maior índice encontrado entre as escolas públicas e privadas cujas fotografias foram submetidas à análise. Será que tal situação advinha por se tratar de uma entidade filantrópica?

O Grupo Escolar “Lourdes Ortiz” foi criado a partir de uma doação de Canuto Valdemar Nogueira Ortiz à Prefeitura de Santos para as crianças do bairro da Aparecida e para homenagear sua falecida esposa, sra. Maria de Lourdes Ortiz. A doação foi oficializada pela Portaria n.º 104, de 6 de agosto de 1928 e a escola foi inaugurada em 11 de agosto de 1928, incorporando classes de outras escolas isoladas do município que foram extintas. As fotografias a seguir retratam classes masculinas do ano de 1942, nas Fig. 38 e 39.

Figura 38 - Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz, de 1942



Fonte: Acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Figura 39 - Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz, de 1942



Fonte: Acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Na primeira classe fotografada, identificam-se seis alunos negros de um total de 23 crianças. Já a segunda imagem, somente um aluno negro compôs a classe de 28 crianças.

O Grupo Escolar “Martins Fontes”, também municipal, foi inaugurado em dia 23 de junho de 1939, por meio do Decreto n.º 228, e agrupou as escolas já existentes na Praça dos Andradas e no Caminho do Matadouro. A nova escola recebeu o nome de “Martins Fontes” em

homenagem ao poeta santista em razão de seu especial carinho pelas crianças. Atualmente, funciona como Unidade Municipal de Educação “Martins Fontes” e está localizada no morro da Penha. Mesmo instalada em uma região de moradia de trabalhadores e afastada das regiões habitadas pelas famílias mais abastadas, não se verifica um grande número de alunos negros, muito pelo contrário, somente cinco alunos, na Fig. 40.

Figura 40 - Turma masculina do Grupo Escolar Martins Fontes, em 1955



Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos.

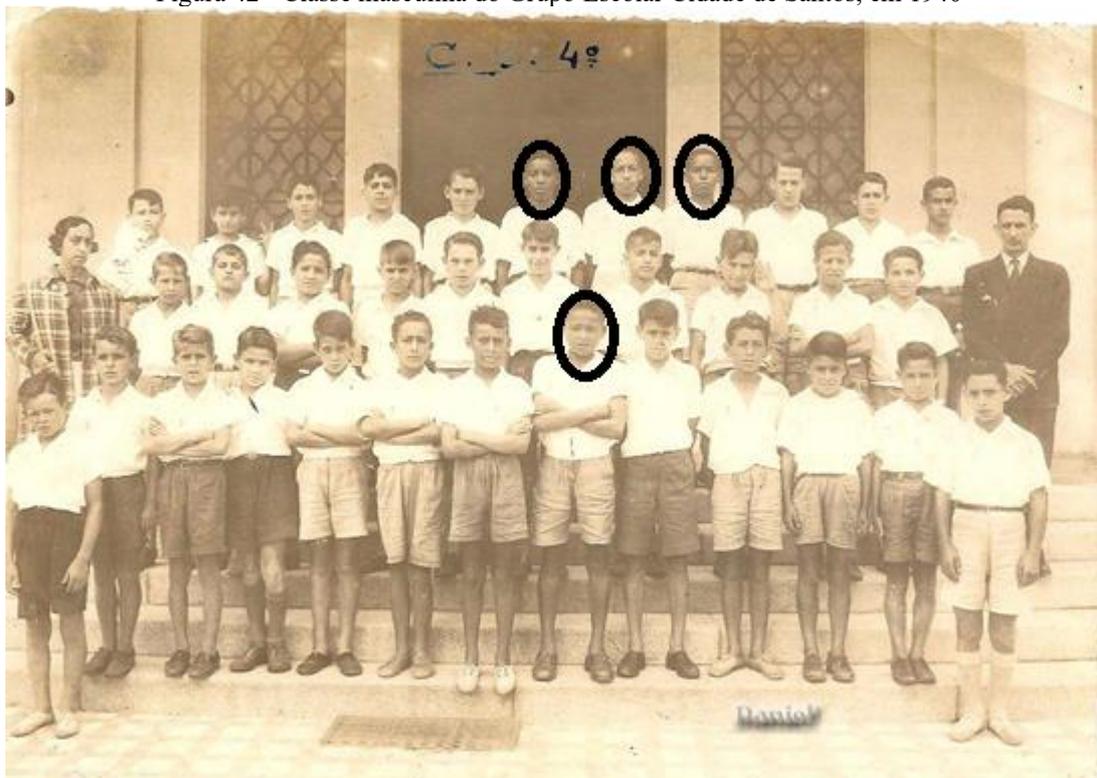
O Grupo Escolar Municipal “Cidade de Santos” foi inaugurado no dia 26 de janeiro de 1940 e construído em um terreno doado pela Companhia Docas de Santos, no bairro do Embaré. Nas fotos do ano de sua inauguração, a seguir, Fig. 41 e 42, identificam-se quatro alunos negros em cada um dos grupos retratados.

Figura 41 - Alunos do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1940



Fonte: A Tribuna (2009).

Figura 42 - Classe masculina do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1940



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Alunos e ex-alunos do Colégio Cidade de Santos (2012). Disponível em: <https://www.facebook.com/Alunos-e-Ex-alunos-do-Col%C3%A9gio-Cidade-de-Santos-SantosSP-169816449746153/photos/277363335658130>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Passados 17 anos, na classe feminina de 1957, formada por 37 crianças, identificam-se cinco alunas negras, na Fig. 43.

Figura 43 - Alunas do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1957



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Alunos e ex-alunos do Colégio Cidade de Santos (2011). Disponível em: <https://www.facebook.com/Alunos-e-Ex-alunos-do-Col%C3%A9gio-Cidade-de-Santos-SantosSP-169816449746153/photos/248362135224917>. Acesso em: 15 dez. 2020.

A fotografia de uma classe de 1958 do mesmo Grupo Escolar, Fig. 44, não demonstra

aumento no número de crianças negras, pois identificam-se apenas quatro alunos.

Figura 44 - Classe masculina do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1958



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Alunos e ex-alunos do Colégio Cidade de Santos (2014). Disponível em: <https://www.facebook.com/169816449746153/photos/a.232636643464133/794080950653030>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Outras escolas tuteladas pela sociedade civil foram criadas na cidade com o advento do novo século, como o Colégio Docas, em 1907, que abrigava os filhos dos funcionários da Companhia Docas de Santos e era mantido por uma espécie de associação dos empregados. A fotografia de 1913, Fig. 45, mostra as férias escolares dos alunos retratada pela Revista “Fita”, em sua edição de 18 de dezembro daquele ano.

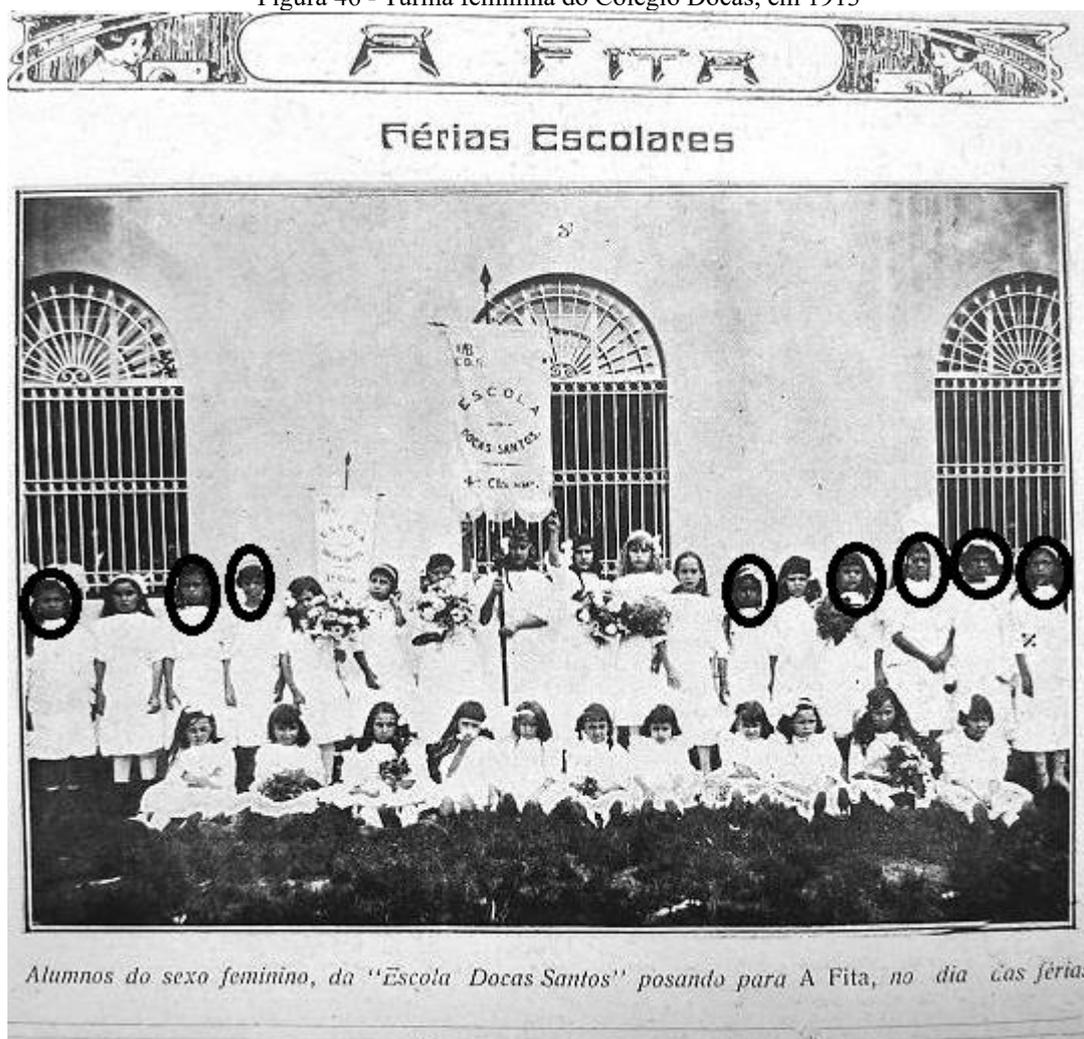
Figura 45 - Turma masculina do Colégio Docas, em 1913



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Percebe-se que, das 48 crianças, 12 podem ser consideradas negras, um percentual expressivo de quase 30% diante das demais escolas já analisadas. O grupo de meninas retratado a seguir, na Fig. 46, não acompanha a frequência de alunas negras já apresentada em fotografias anteriores.

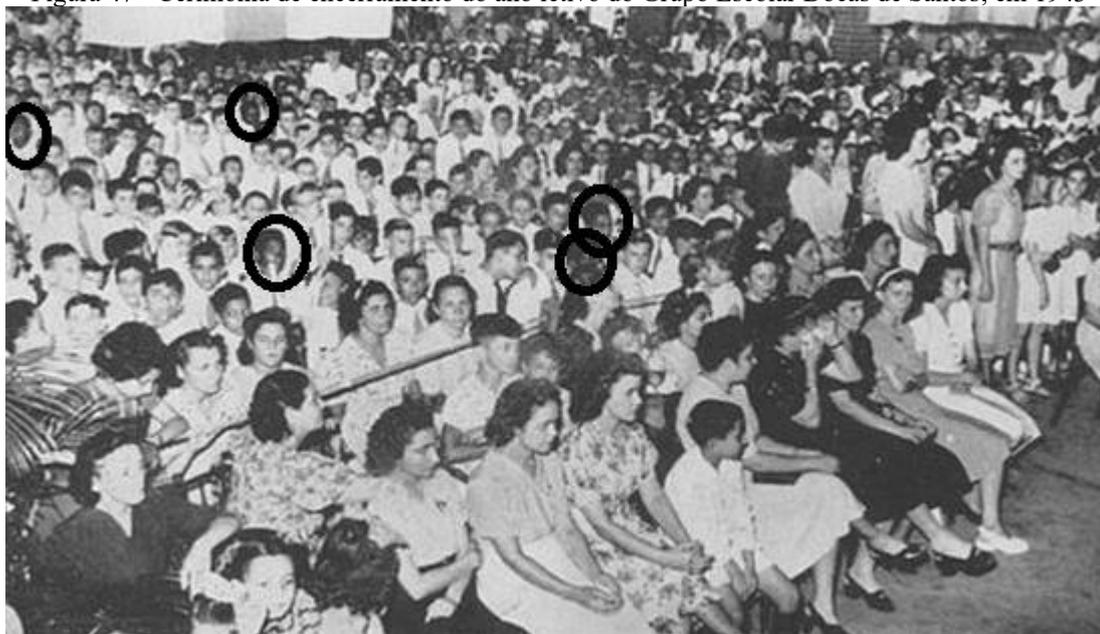
Figura 46 - Turma feminina do Colégio Docas, em 1913



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Das 28 alunas podem ser consideradas negras oito meninas, um percentual que chama atenção diante da ínfima presença negra nos Grupos Escolares já analisados. Porém, na fotografia que retrata uma formatura da escola, em 1943, são poucos os negros identificados em relação a um grande número de não negros que participam do evento, na Fig. 47.

Figura 47 - Cerimônia de encerramento do ano letivo do Grupo Escolar Docas de Santos, em 1943



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Apresentam-se a seguir quatro fotografias do Grupo Escolar Docas de Santos da década de 1940, Fig. 48, 49, 50 e 51, em que são identificados poucos alunos negros nas turmas.

Figura 48 - Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1940



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Colégio Docas – O Documentário (2014). Disponível em: <https://www.facebook.com/docasdocumentario/photos/a.1421474291450304/1472933786304354>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Figura 49 - Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1920



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Colégio Docas – O Documentário (2014). Disponível em: <https://www.facebook.com/docasdocumentario/photos/a.1421474291450304/1469990963265303>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Figura 50 - Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1940



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Colégio Docas – O Documentário (2014). Disponível em: <https://www.facebook.com/docasdocumentario/photos/a.1421474291450304/1473247619606304>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Figura 51 - Formatura de alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1960



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de. Disponível em: Colégio Docas – O Documentário (2014). Disponível em: <https://www.facebook.com/docasdocumentario/photos/a.1421474291450304/1457820524482347>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Uma reflexão mostrou-se importante diante da análise das fotografias da Escola Docas, pois, em se tratando de uma escola dedicada à classe operária, principalmente a portuária, o número de crianças negras matriculadas deveria ser maior, levando-se em consideração o grande número de homens negros que trabalhavam nos serviços do cais do porto de Santos.

Segundo Lichti (1986), em 1898, foi fundada a Escola “União Operária pela Sociedade União Operária”, que começou o atendimento educacional com classes separadas por gênero. A partir de 1911, as classes tornaram-se mistas. Em 1923, foi instalado o Jardim da Infância e, para atender a população trabalhadora, abriu classes no período noturno em 1944. Renomeada, posteriormente, como “Escola Modelo”, é a instituição particular de ensino mais antiga de Santos ainda em atividade. Seus fundadores, que eram mestres de obras, desejavam fundar uma entidade que pudesse ser beneficente e instrutiva aos operários e seus filhos.

A icônica fotografia de classe, de 1933, Fig. 52, retrata somente um aluno negro em um grupo classe composto por 31 estudantes, maioria meninas.

Figura 52 - Turma de alunos da 2.^a série primária da Escola União Operária, em 1933



Fonte: A Tribuna (2006).

Onze anos mais tarde, em 1944, a fotografia de 36 formandos, Fig. 53, demonstra que a situação quanto ao atendimento de crianças negras quase não se alterou, mesmo sendo a proposta da escola atender filhos e filhas de operários. Em uma escola cujos fundadores eram operários da construção civil, estranha-se um número tão ínfimo de alunos negros.

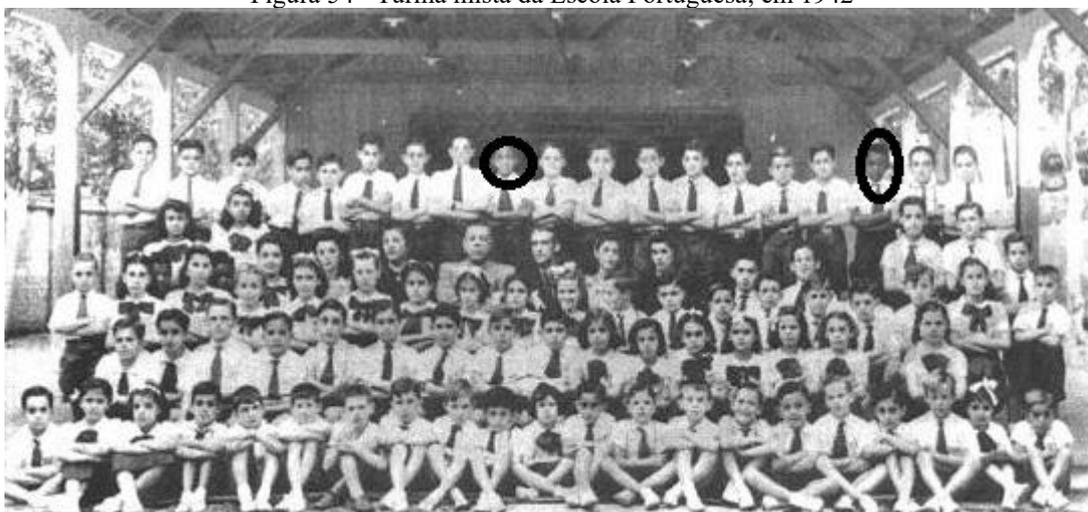
Figura 53 - Alunos diplomados na festa de encerramento do ano letivo de 1944



Fonte: Revista Flama (1944). Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250c.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Mantida por representantes da comunidade lusitana de Santos, a Escola Portuguesa foi criada em 24 de julho de 1921 e tinha como finalidade instruir em auxílio à municipalidade. Na Fig. 54, alunos do curso primário de 1942, sendo identificados dois alunos negros.

Figura 54 - Turma mista da Escola Portuguesa, em 1942



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

No alunado fotografado após uma década, Fig. 55, pôde-se constatar que o número de alunos negros frequentando a escola benemérita manteve-se em dois: uma menina e um menino.

Figura 55 - Classe mista da Escola Portuguesa de 1952



Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Na fotografia de 1953, um ano depois, observe-se que, comparativamente ao número de alunos negros e não negros das fotografias anteriores, há um significativo aumento de crianças negras frequentando a Escola Portuguesa, na Fig. 56, a seguir.

Figura 56 - Turma mista da Escola Portuguesa, em 1953



Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A Associação Feminina Santista prestou serviços relevantes na cidade, em especial na

esfera educacional. Segundo Pereira (1986), a atuação da associação se deu tanto para a formação de professores, por meio do Liceu Feminino Santista¹²⁰, como também, benemeritamente, junto à educação da primeira infância. Sobre o atendimento às crianças, Ventura (2016) afirma que

a associação oferecia, também, matrícula gratuita às diversas instituições de Santos, como: Asilo de Órfãos, Creche Asilo “Anália Franco”, Orfanato Olavo Ferraz, Orfanato Santista, Casa do Senhor, Cruzada das Senhoras Católicas, Casa de N. Senhora das Lágrimas, Sociedade de S. Vicente de Paula e Asilo Anjo Gabriel (VENTURA, 2016, p. 48).

Desta forma, apresentam-se fotografias que retratam escolas mantidas pela Associação Feminina Santista, atendendo as crianças provenientes de entidades benemerentes, bem como de famílias carentes, alunos de uma classe de jardim da infância datada de 1930, Fig. 57, e outra fotografia de 1941, Fig. 58, que sugere que, mesmo com a finalidade de atender crianças órfãos, abandonadas ou provenientes de famílias de baixa renda, não mantinha em suas classes alunos negros.

Figura 57 - Classe de Jardim da Infância mantida pela Associação Feminina Santista, em 1930



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de Ventura (2016).

¹²⁰ Segundo Ventura (2016), além do pequeno auxílio do governo e algumas subvenções, o Liceu Feminino Santista contava com contribuições de seus sócios e de comerciantes. Contudo, cobrava taxas anuais de matrícula de suas alunas menores do que aquelas cobradas pelos estabelecimentos congêneres oficiais. Também mantinham 20% das alunas estudando gratuitamente.

Figura 58 - Classe de Jardim da Infância mantida pela Associação Feminina Santista, em 1941



Fonte: Ventura (2016).

Ressalte-se que as fotografias de classes escolares se relacionavam diretamente com a difusão do significado social da escola, pois evidenciavam a ordem, as relações sociais extrafamiliares e traziam para a sociedade brasileira uma representação de “civilidade” digna de registrar e recordar. Assim, a maior parte das fotografias apresentadas possui o mesmo formato e os dados referentes às escolas as quais as fotografias pertencem, algumas vezes não possuem documentação oficial de seu funcionamento, ou por já terem findado seu atendimento ou pelo descarte da documentação, o que mostra que sua história ainda não foi contada. Como exemplo, apresenta-se o “Externato Roland”, Fig. 59, cujas informações disponíveis e de interesse deste trabalho se resumem no local de funcionamento, na Rua Visconde do Embaré, 21, no bairro do Embaré.

Figura 59 - Formandos do Externato Roland, em 1955



Fonte: Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Na foto, não se percebe nenhum aluno negro. O motivo poderia ser o fato de se tratar de uma escola privada remunerada, na qual se exigia pagamento de mensalidade, o que poderia impossibilitar o acesso de uma criança negra, advinda, em sua maioria, de uma família de classe trabalhadora. Outra escola sem registros documentais, somente o endereço como informação, é o “Ateneu São Benedito”, que funcionava na Rua Carvalho de Mendonça, em Santos, e que foram encontrados registros iconográficos. No primeiro, apresentado na Fig. 60, a classe é formada inteiramente de alunos não negros.

Figura 60 - Turma de alunos da escola Ateneu São Benedito, em 1950



Fonte: A Tribuna (2008).

A fotografia de 1954 retrata uma classe do 1.º ano primário, de onde constam seis alunos negros, na Fig. 61.

Figura 61 - Turma da escola Ateneu São Benedito, em 1954



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Ateneu São Benedito (2013). Disponível em: <https://www.facebook.com/ateneusaobenedito/photos/a.114677485399467/116762021857680/?type=3&theater>. Acesso em: 20 nov. 2020.

A fotografia de 1955, Fig. 62, retrata um grupo de 22 alunos em que dois são negros.

Figura 62 - Alunos do 1.º ano primário do Ateneu São Benedito, em 1955



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Ateneu São Benedito (2013). Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

Na fotografia da classe de 1957, Fig. 63, da mesma escola, identifica-se somente um aluno negro em um grupo de 12 alunos.

Figura 63 - Alunos do Ateneu São Benedito, em 1957



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Ateneu São Benedito (2013). Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

As fotografias a seguir, Fig. 64, 65 e 66, retratam classes de 1958 a 1960 em não se

identificam alunos negros nas classes.

Figura 64 - Alunos do Ateneu São Benedito, em 1958



Fonte: Ateneu São Benedito (2013). Disponível em:
<https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

Figura 65 - Alunos do Ateneu São Benedito, em 1959



Fonte: Ateneu São Benedito (2013). Disponível em:
<https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

Figura 66 - Alunos do Ateneu São Benedito, em 1960



Fonte: Ateneu São Benedito (2013). Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

A escola Externato “Santa Rita”, que funcionava no bairro Vila Belmiro, cuja classe é retratada a seguir, Fig. 67, possuía somente um aluno negro de um total de 26 alunos, no ano de 1957. Porém, cabe ressaltar que a professora retratada também é negra, a primeira identificada nas imagens apresentadas até o momento e que, mesmo após décadas da abolição oficial a escravidão no Brasil, não houve modificação na situação de acesso à escolarização desta parcela da população.

Figura 67 - Alunos do Externato Santa Rita, em 1957



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de A Tribuna (2007).

O “Colégio Anglo Americano” foi fundado em 1941 e se tornou, ao longo do tempo, uma tradicional instituição de ensino da cidade. Nos grupos de alunos de música, fotografados em 1941, Fig. 68 e 69, percebe-se um aluno negro em cada uma das imagens.

Figura 68 - Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano, em 1941



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 11 dez. 2020.

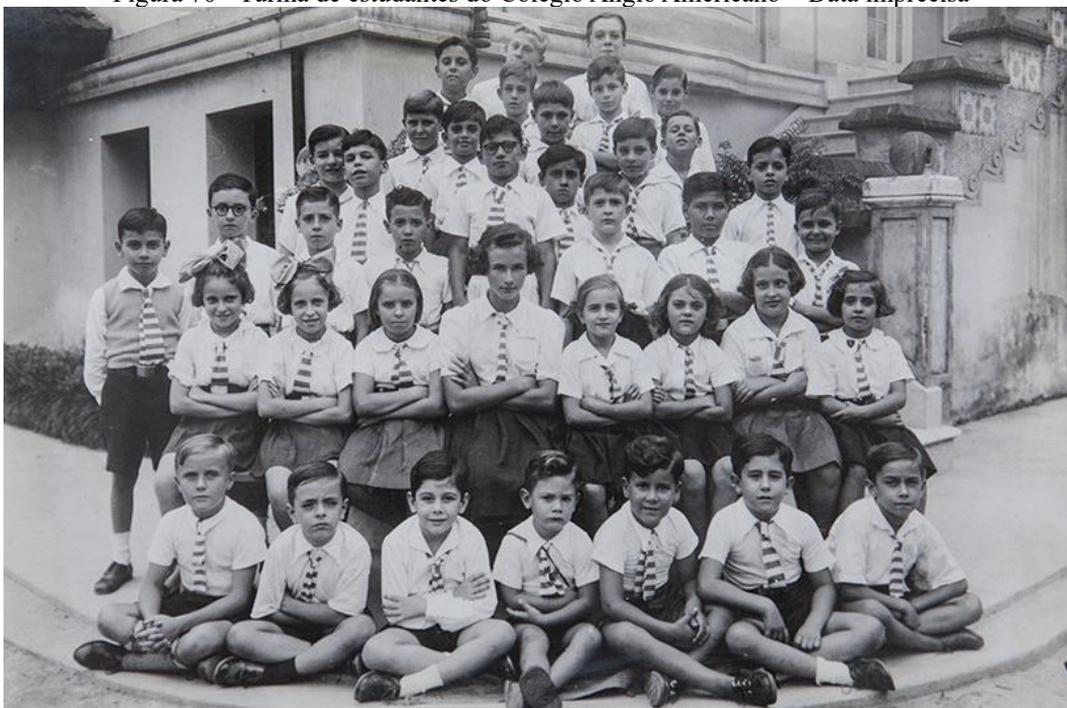
Figura 69 - Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano, em 1941



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 11 dez. 2020.

A fotografia apresentada na Fig. 70 retrata uma classe do “Colégio Anglo Americano”, porém, a datação indicada na fonte, 1938, é equivocada, pois a escola somente foi fundada em 1941. De toda forma, pelas características dos alunos, uniformes e local de onde fora retratada, isto é, dos indícios, acredita-se que pertença à década de 1940.

Figura 70 - Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano – Data imprecisa



Fonte: Itaú Cultural (2016). Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/aracy-amaral/aracy/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

O mesmo colégio na fotografia de sua turma do 3.º ano do antigo primário, em 1957, indica a frequência de uma única aluna negra, na Fig. 71.

Figura 71 - Turma de alunos do Colégio Anglo-Americano, em 1957



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de A Tribuna (2009).

O “Ginásio Tarquínio Silva”, fundado em 25 de março de 1922, mantinha Curso Noturno Comercial e, posteriormente, o curso ginásial noturno. Após cinco anos, inaugurou o curso científico. Na fotografia da turma da 4.^a série, em 1954, Fig. 72, percebem-se cinco alunos negros.

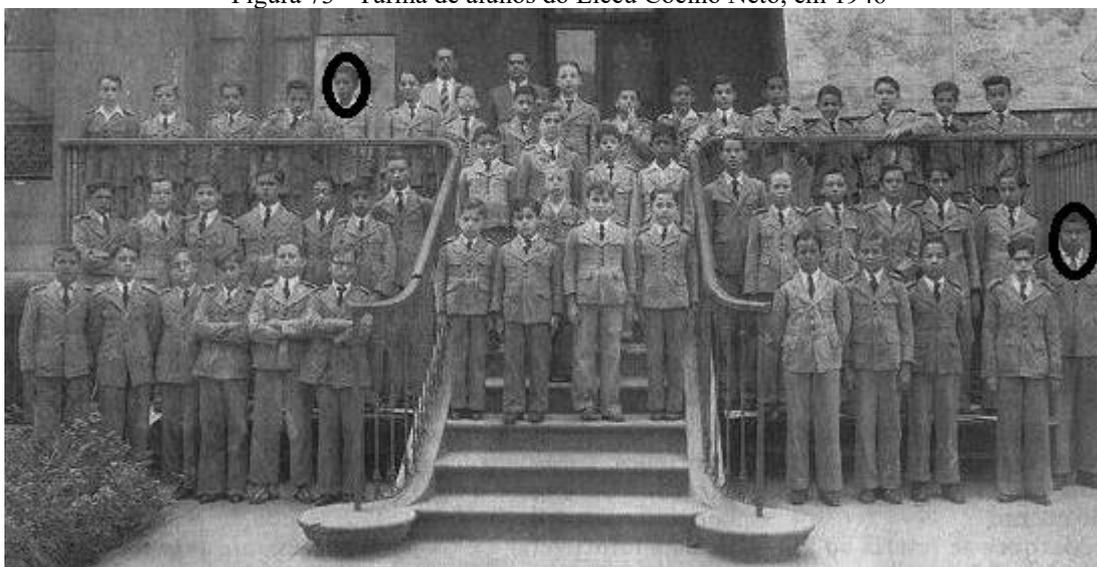
Figura 72 - Turma da 4.^a série do Ginásio Tarquínio Silva, em 1954



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de A Tribuna (2004).

Outra tradicional instituição educacional privada e remunerada da cidade foi o “Liceu Coelho Neto”, fundado em 1933, no antigo bairro da Vila Macuco, atual Vila Mathias. A fotografia, Fig. 73, retrata um número significativo de alunos, na qual somente dois são negros.

Figura 73 - Turma de alunos do Liceu Coelho Neto, em 1946



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de A Tribuna (2005).

A próxima fotografia, Fig. 74, serviu de capa do convite para a festa de formatura de alunos de Contabilidade, em 1955, com nova denominação, Escola Técnica de Comércio “Coelho Neto”, em que não se constata nenhum aluno negro.

Figura 74 - Turma de formandos da Escola Técnica de Comércio Coelho Neto, em 1955



Fonte: A Tribuna (2005).

Em 1957, o retrato de turma do 2.º ano básico do colegial da mesma escola, Fig. 75, mostra que, de um grupo de 33 alunos, nenhum é negro.

Figura 75 - Classe mista da Escola Técnica de Comércio Coelho Neto, em 1957

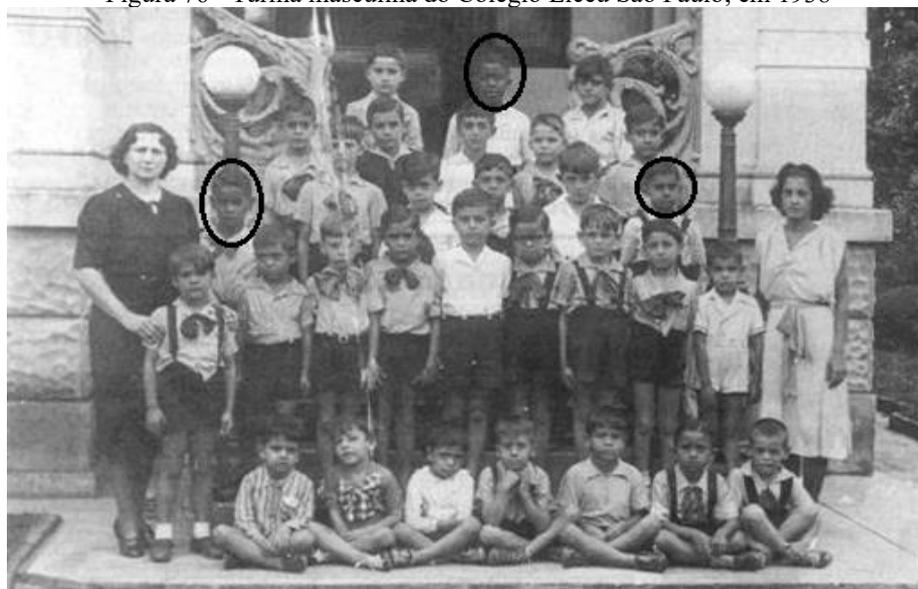


Fonte: A Tribuna (2005).

As fotografias de alunos que frequentavam o antigo colegial, técnico ou básico, demonstram que, tanto o acesso como a permanência de crianças, adolescentes e jovens negros no ambiente escolar não ocorreu da mesma forma em relação à população não negra. Levando-se em consideração que a obrigatoriedade da gratuidade do Ensino Médio é uma demanda atual e que grande parte da população negra pertencia à classe pobre e trabalhadora, muitos dos jovens negros santistas foram impossibilitados do acesso à profissionalização e ao respectivo mercado de trabalho por décadas na “Terra da Caridade e da Liberdade”.

Em 1927, foi fundado o “Liceu São Paulo”, escola privada que teve sua primeira sede na região residencial das mais tradicionais famílias da cidade, no bairro da Vila Mathias. A fotografia de uma turma com alunos do ano 1938, Fig. 76, demonstra três alunos negros. Tal situação traz à tona algumas questões como: será que pertenciam à elite santista? Será que eram afilhados de alguma família tradicional da cidade? Ou faziam parte da benemerência dos fundadores da escola? Diante das fontes disponíveis, foi impossível responder a tais perguntas, contudo, favorecem à reflexão proposta neste estudo, pois não impedem a constatação da realidade fática que é a baixa frequência de alunos negros nos espaços educacionais.

Figura 76 - Turma masculina do Colégio Liceu São Paulo, em 1938



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 25 nov. 2018.

O Externato “Afonso Pena” foi fundado em 1942 e funcionou até o ano de 2019. A fotografia de uma de suas classes da escola, Fig. 77, chama a atenção para o fato de que, mesmo sendo uma escola privada e remunerada, manteve em seu alunado um número significativo de alunos negros em comparação com as demais escolas privadas. Estava localizado próximo ao atual bairro da Aparecida, local inicialmente destinado à comunidade de pescadores e últimos

espaços a serem habitados na Zona Leste da cidade.

Figura 77 - Classe de alunos do Externato Afonso Pena, em 1949



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de A Tribuna (2008).

A Revista Flama publicou, em 1943, uma fotografia da formatura dos alunos do Ateneu “Progresso Brasileiro”, Fig. 78, em que não se identifica ao menos um aluno negro.

Figura 78 - Classe de alunos da escola Ateneu Progresso Brasileiro, em 1943



Fonte: Flama (1943) *apud* Fundasantos (2021). Disponível em: <http://www.fundasantos.org.br/page.php?227>. Acesso em: 2 fev. 2020.

As escolas religiosas também se destacaram na formação educacional da sociedade santista. Entre elas, se destacam algumas escolas cujas fontes iconográficas foram localizadas e trazidas para análise deste trabalho.

O Colégio “Stella Maris” foi inaugurado em 1924, quando as religiosas da Congregação de Nossa Senhora – Cônegas de Santo Agostinho vieram para Santos e, a 25 de fevereiro daquele ano, iniciaram as aulas. A seguir, apresentam-se fotografias, Fig. 79 e 80, de grupos de alunas retratadas durante a década de 1930, onde não se identificam alunas negras.

Figura 79 - Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930



Fonte: Acervo da Fundação Arquivo e Memória.

Figura 80 - Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930



Fonte: Acervo da Fundação Arquivo e Memória.

Entre as turmas de alunas em atividade física, Fig. 81 e 82, também não se identificam alunas negras.

Figura 81 - Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930



Fonte: acervo da Fundação Arquivo e Memória.

Figura 82 - Turma de alunas do Colégio Stella Maris, década de 1940

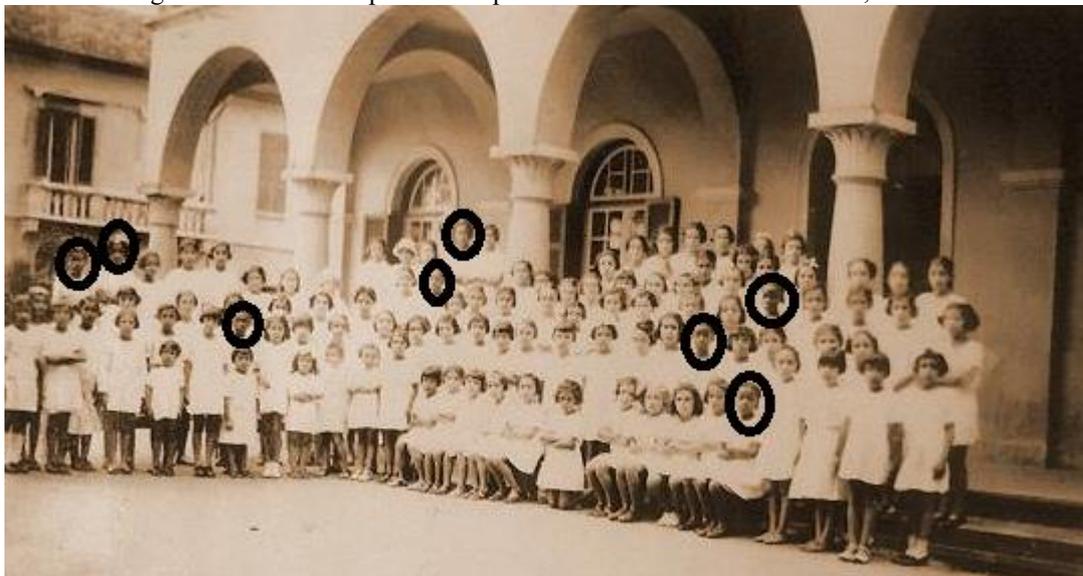


Fonte: Acervo da Fundação Arquivo e Memória.

Mesmo tratando-se de uma escola privada remunerada, que contemplava crianças do sexo feminino da elite santista, as irmãs religiosas se dedicavam a proporcionar ensino gratuito às classes menos favorecidas e, neste sentido, 1927 fundaram o Externato “Santa Tereza”, Fig. 83, gratuito, para os filhos de operários, lavradores, pedreiros e outros. Iniciando com 70 alunos,

diferentemente do “Colégio Stella Maris”, sua mantenedora, observa-se a presença de crianças negras.

Figura 83 - Alunas do período vespertino do Externado Santa Tereza, em 1932



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250a.htm>. Acesso em: 10 nov. 2019.

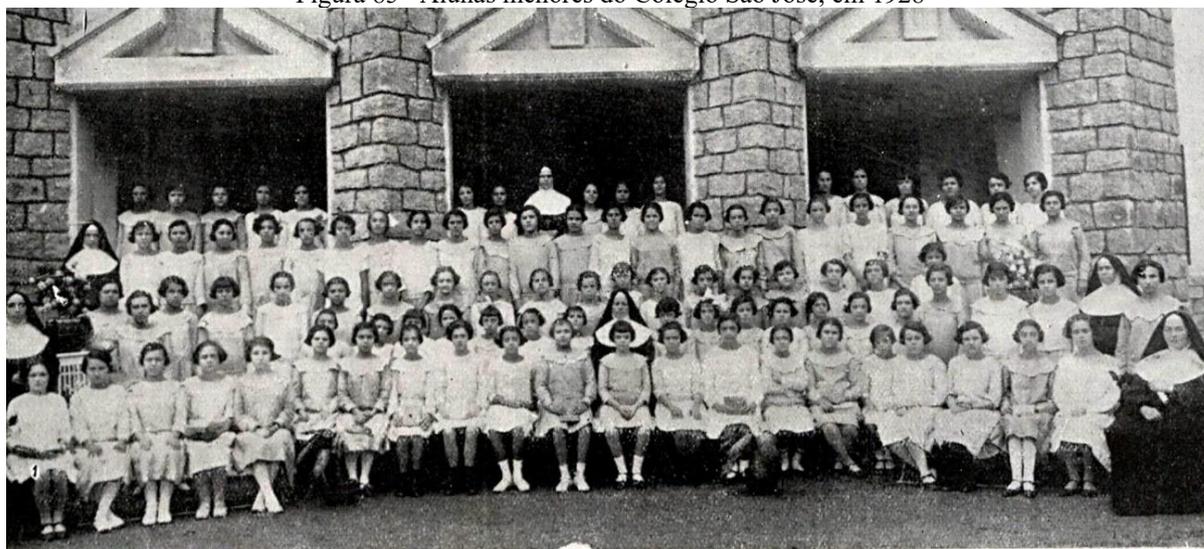
O Colégio “São José”, confessional e remunerado, foi fundado em 1924 e se dedicou à educação de meninas. Além do antigo Ensino Primário e Ginásial, a escola, a partir de 1929, passou a formar professoras. A seguir, são apresentadas duas fotografias. A primeira, Fig. 84, com alunas menores, onde são identificadas duas alunas negras e a segunda, Fig. 85, o grupo de alunas maiores com somente uma aluna negra. Ressalte-se que o Colégio “São José” atendia a elite santista, porém também colaborava com creches e asilos da cidade, disponibilizando algumas bolsas de estudos. O questionamento levantado é: será que a aluna negra fazia parte de famílias da elite santista ou frequentava a escola como bolsista? A recorrente inexistência de outras fontes que corroborem com uma ou outra vertente impossibilita um posicionamento assertivo da autora.

Figura 84 - Alunas menores do Colégio São José, em 1928



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Memória Santista (2021). Disponível em: <http://memoriasantista.com.br/wp-content/uploads/2018/02/ASMENORES.jpg>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Figura 85 - Alunas maiores do Colégio São José, em 1928



As maiores

Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Memória Santista (2021). Disponível em: <http://memoriasantista.com.br/wp-content/uploads/2018/02/ASMAIORES.jpg>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Em 1960, foi retratado o grupo de alunas da 4.^a série primária da mesma escola feminina, Fig. 86, pode-se observar que somente uma aluna faz parte do grupo-classe.

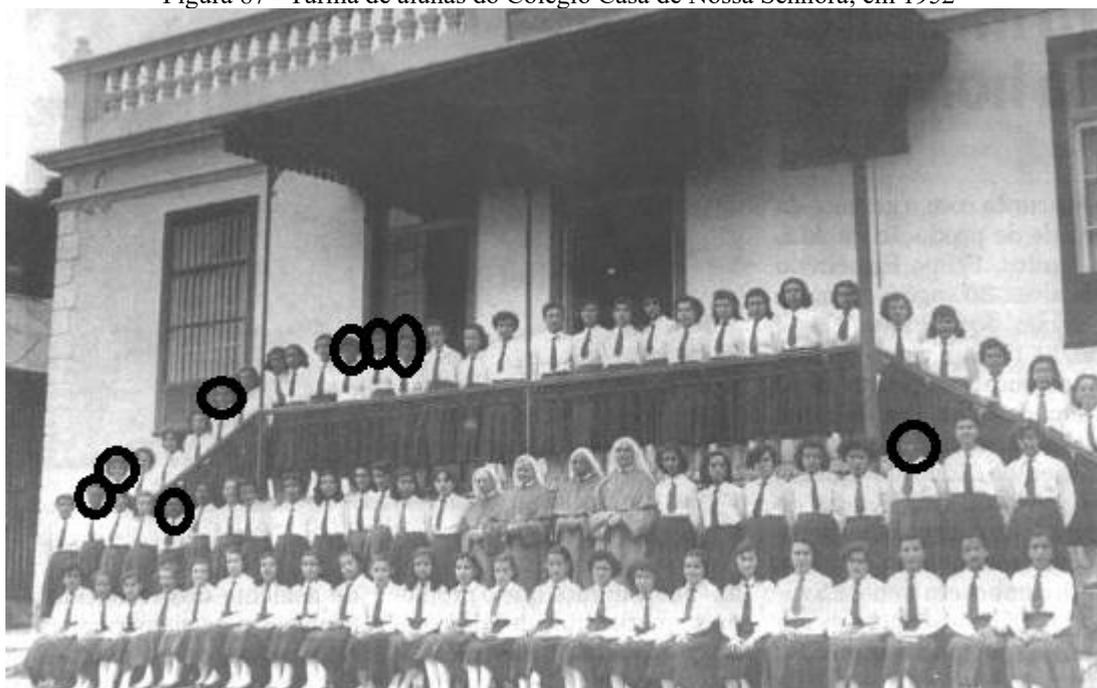
Figura 86 - Alunas do Colégio São José, em 1960



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Prof. Cimara (2021) Disponível em: <https://profacimara.com/galeria-de-fotos/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

O Colégio “Casa de Nossa Senhora” estava situado no Morro do São Bento, ao lado do Mosteiro, também com o mesmo nome, e era uma escola feminina. Na foto de 1952, Fig. 87, que ilustra uma de suas turmas, observa-se somente nove alunas negras em relação ao grande grupo de alunas não negras.

Figura 87 - Turma de alunas do Colégio Casa de Nossa Senhora, em 1952



Fonte: Editado pela autora a partir de foto de A Tribuna (2007) *apud* Novo Milênio (2008).

A Cruzada das Senhoras Católicas foi fundada em 13 de dezembro de 1930 e funciona até os dias de hoje como uma instituição filantrópica sem fins lucrativos que presta total e parcialmente serviços gratuitos e de caráter permanente na área da ação social, principalmente, no amparo à criança e sua educação. A fotografia, Fig. 88, foi feita em sua sede por ocasião da festa de encerramento do ano letivo de 1941, na qual são identificadas quatro estudantes negras.

Figura 88 - Turma de alunas diplomadas em curso profissional da Cruzada das Senhoras Católicas, em 1941



Fonte: Flama (1943) *apud* Novo Milênio (2013).

Do grupo retratado da mesma instituição católica, Fig. 89, a seguir, constam 74 alunas e, desta totalidade, dez são alunas negras.

Figura 89 - Turma de alunas da Cruzadas das Senhoras Católicas, em 1956



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

A Escola Noturna Santo Inácio era mantida pela Congregação Mariana da Anunciação de Santos e foi criada em 1921. Chegou a comemorar seu jubileu de ouro e foi declarada pela municipalidade como de Utilidade Pública. Na Fig. 90, identifica-se um número razoável de alunos negros. Ressalte-se aqui a especificidade da escola que atendia ao período noturno e que são crianças de diversas idades em seu corpo discente.

Figura 90 - Alunos de Escola Noturna Santo Inácio, em 1944



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

As possibilidades levantadas anteriormente, quando da análise da escola noturna mantida pela “Sociedade Filantrópica Auxiliadora da Instrução”, são reiteradas a partir da análise da Fig. 90, pois a quantidade de alunos negros estudando na escola noturna é bem significativa diante das demais fotografias de escolas já analisadas. Assim, ratifica-se o já afirmado, de que o curso primário noturno não era dedicado às crianças da elite, como também às imigrantes.

O “Colégio Coração de Maria”, fundado em 1.º de julho de 1904 como unidade da “Congregação do Imaculado Coração de Maria”, foi um dos principais estabelecimentos de ensino do município. No ano de 1944, instituiu a “Escola Normal Livre” junto ao colégio que, durante décadas, formou professores que passaram a atuar nas redes privadas e públicas da região. Na fotografia, Fig. 91, há cinco meninas negras em um grupo de 46 alunas.

Figura 91 - Alunas do 1.º ao 4.º ano do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1939



Fonte: Editado pela autora (2021) a partir de foto de A Tribuna (2006). Disponível em: <http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm>.

Na fotografia de 1947, Fig. 92, não há nenhuma criança negra retratada.

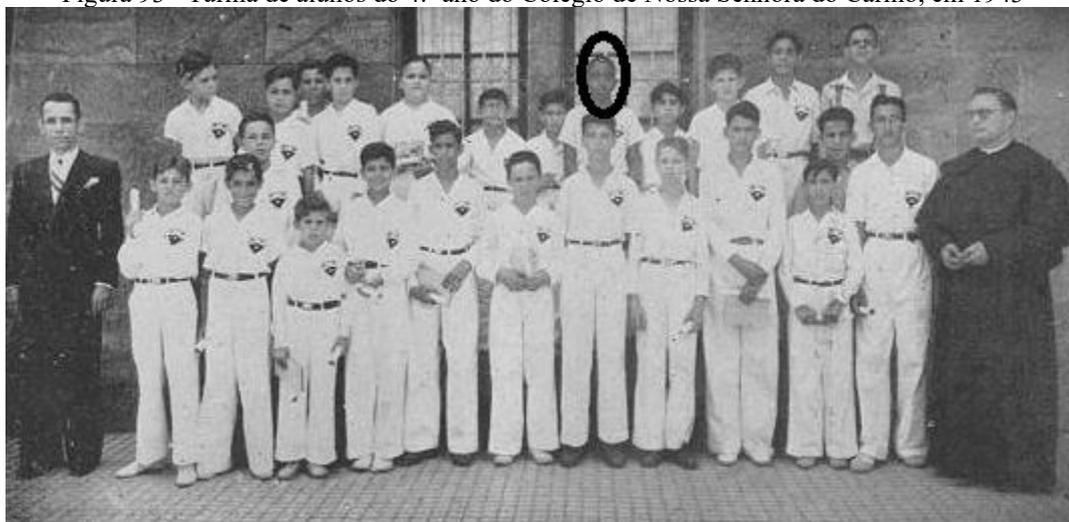
Figura 92 - Alunas do 1.º ao 4.º ano do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1939



Fonte: Arquivo pessoal de Chagas (2021).

O Colégio “Nossa Senhora do Carmo” foi fundado por padres Carmelitas em 1917 e, em 1975, deixou de ser uma escola religiosa, passando para o setor privado com o nome de Colégio do Carmo. Na foto da formatura da turma de 1943, Fig. 93, destaca-se somente um aluno negro de um total de 26 alunos.

Figura 93 - Turma de alunos do 4.º ano do Colégio de Nossa Senhora do Carmo, em 1943



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto de Flama (1943) *apud* Acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Uma das mais influentes instituições de ensino da cidade, o Colégio “Marista de Santos”, ou apenas Colégio “Santista”, deu início as suas atividades em 1904. A escola confessional e remunerada atendia somente meninos da elite santista. Muitos de seus alunos se tornaram pessoas influentes no cenário brasileiro, como é o caso do ex-governador do Estado de São Paulo, Mário Covas.

A fotografia a seguir, Fig. 94, retrata um grupo de jovens alunos formandos do curso de

contabilidade de 1946 em que não há nenhum aluno negro.

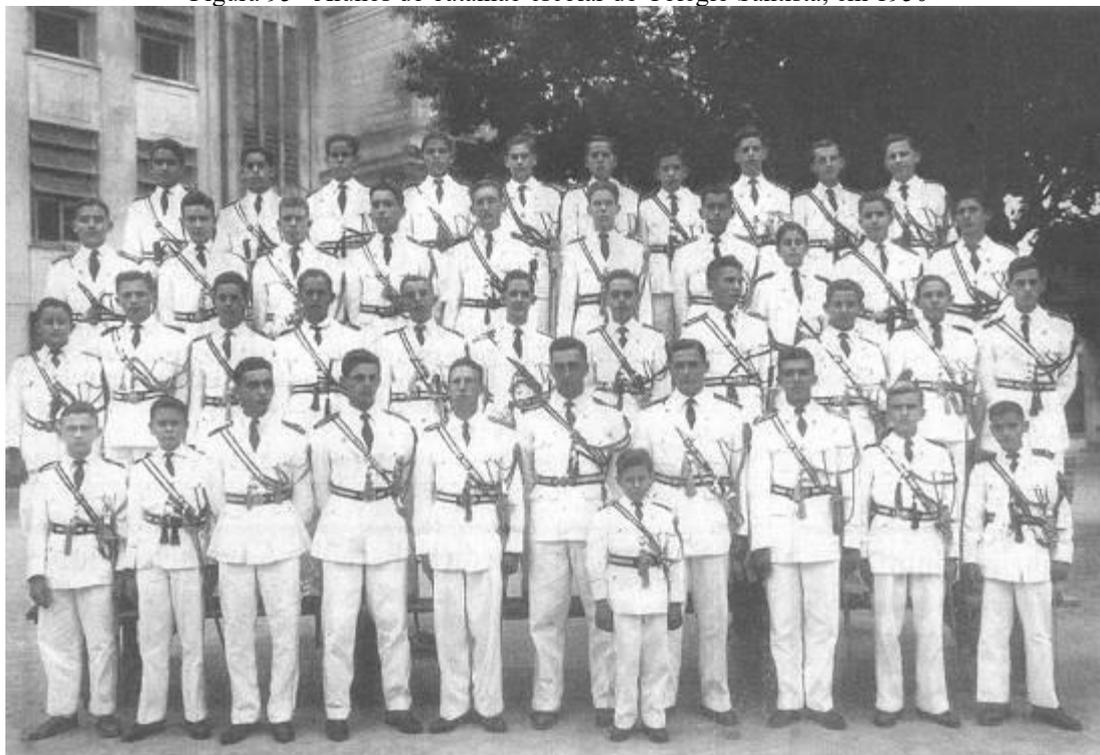
Figura 94 - Formandos em contabilidade do Colégio Nossa Senhora do Carmo, em 1946



Fonte: A Tribuna (2009).

A fotografia da Fig. 95 retrata o batalhão escolar do Colégio “Santista” em 1950, formado por 42 alunos e, entre eles, não se identifica nenhum aluno negro.

Figura 95 - Alunos do batalhão escolar do Colégio Santista, em 1950

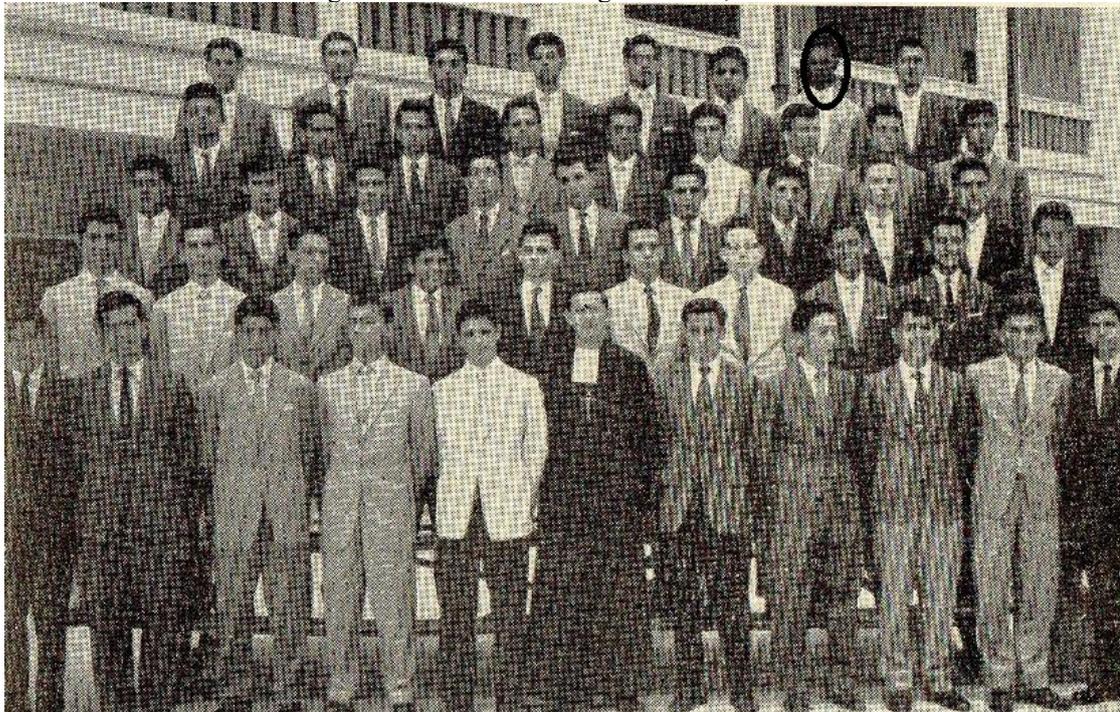


Fonte: Novo Milênio (2013). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250e.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Passados oito anos, foi retratado o grupo de formandos do antigo nível colegial, em 1958,

de onde consta somente um aluno negro, na Fig. 96.

Figura 96 - Alunos do Colégio Santista, em 1958



Fonte: Colégio Santista (2013). Disponível em: <https://www.facebook.com/ColegioSantista/photos/441595275928666>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Em 1907, foi criada a “Academia de Comércio de Santos”, a primeira escola de Ensino Comercial da cidade, pela Lei Municipal n.º 258, de 24 de abril. Posteriormente denominada Escola “José Bonifácio”. Atuando junto ao nível que corresponderia ao atual ensino médio técnico, formou centenas de jovens para o mercado de trabalho. No álbum de fotografia dos formandos de 1941 da Escola “José Bonifácio”, Fig. 97, foram localizadas cinco alunas negras e um aluno negro entre os 35 formandos, cujas fotografias são apresentadas a seguir.

Figura 97 - Formandos do Colégio José Bonifácio, em 1941





Fonte: Acervo do Colégio José Bonifácio.

A existência de jovens negros no ensino técnico, de acordo com as fotos apresentadas, pode ser consequência do que foi constatado anteriormente nas fotografias que retratam alunos das escolas primárias e evidenciam a baixa frequência de crianças negras aos bancos escolares. Do corpo docente da classe de 1941 do Colégio José Bonifácio, ressalte-se o único professor negro, que foi o homenageado da turma, na Fig. 98.

Figura 98 - Professor negro homenageado pela turma de 1941 do Colégio José Bonifácio



Fonte: Acervo do Colégio José Bonifácio.

Os alunos da 1.^a série do antigo curso ginásial do Colégio “José Bonifácio” com o professor João Guido Negreli, em 1956, em que, na fotografia, Fig. 99, foi identificada, entre alunos e alunas, somente uma aluna negra.

Figura 99 - Turma de alunas da 1.^a série do antigo curso ginásial do Colégio José Bonifácio, em 1956



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Colégio José Bonifácio.

A utilização de fontes iconográficas baseadas nas fotos de classe ou escolares retratadas em quase 70 anos que abarca esse estudo bem demonstrou, mesmo que pela amostragem, um panorama da frequência às escolas públicas e privadas de Santos, incluindo os três níveis de escolaridade da época, primário, ginásio e secundário.

Sob outro enfoque e com o intuito de aprofundar a análise, foram trazidas para este estudo fotografias escolares que têm como referência um ano letivo em específico. Em 1942, os submarinos alemães afundaram navios brasileiros durante a Segunda Guerra Mundial e o governo do Brasil, sob a presidência de Getúlio Vargas, rompeu relações com os países do Eixo, grupo formado pelos países Alemanha, Japão e Rússia, e estreitou suas relações com os Estados Unidos da América. O Brasil, até então oficialmente neutro diante do conflito, já mantinha relações comerciais com o governo americano, fornecendo borracha para a sua indústria bélica. No sentido de aumentar a obtenção de matéria prima e a produção, o governo investiu em uma “Campanha Nacional da Borracha”, que, além de capitanear mão de obra para trabalhar na Região Amazônica, incentivava a população a doar pneus para complementar a produção.

Em Santos, as escolas se mobilizaram para arrecadar pneus e registraram o momento, demonstrando orgulho por colaborar com a campanha. São estas fotos que se apresentam a seguir, utilizadas com fonte para esta pesquisa. Vale ressaltar que a análise das imagens se relaciona com várias escolas instaladas na cidade no mesmo período, o que pode aproximar a percepção sobre o acesso das crianças negras à Educação no ano de 1942, como forma de exemplificar a situação relegada a essa parcela da população. Algumas das escolas retratadas já foram objeto de apresentação e análise anteriormente, porém, indicam-se novas escolas para abordagem do tema.

O Grupo Escolar “Barnabé”, escola pública estadual, registrou alunos junto aos pneus arrecadados para a doação onde se identifica, na Fig. 100, somente um aluno negro.

Figura 100 - Alunos do Grupo Escolar Barnabé



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto de Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A primeira imagem do Grupo Escolar “Visconde de São Leopoldo”, envolvido na “Campanha da Borracha”, retratou um grupo misto de alunos e, dos 18 adolescentes fotografados com seus pneus, somente dois são negros, na Fig. 101.

Figura 101 - Alunos do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto de Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A segunda imagem do Grupo Escolar “Visconde de São Leopoldo” retratou um grupo misto de alunos que, em primeiro plano, apresenta somente quatro alunos negros, na Fig. 102.

Figura 102 - Alunos do Grupo escolar Visconde de São Leopoldo



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Grupo Escolar “Martins Fontes” também participou da “Campanha da Borracha” e retratou esse momento, fotografando um grupo de 18 alunos em que se apresenta uma criança

negra, nas Fig. 103 e 104. Neste caso, diante das peculiaridades de localização e de atendimento da escola, levantaram-se duas possibilidades plausíveis quanto a presença ínfima de alunos negros: os alunos negros não estavam matriculados nas escolas, o que vai ao encontro da hipótese levantada neste trabalho; a segunda é que, mesmo fazendo parte do processo de escolarização, os alunos negros não eram escolhidos para serem fotografados, o que também sugeriria a exclusão dessas crianças das memórias da instituição.

Figura 103 - Alunos do Grupo Escolar Martins Fontes com pneus



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Figura 104 - Alunos do Grupo Escolar Martins Fontes em lanche na Campanha da Borracha



Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Outro Grupo Escolar Municipal que aderiu à campanha foi o “Lourdes Ortiz”, situado no bairro da Aparecida. Na imagem a seguir, Fig. 105, são identificadas sete crianças negras em um total de 21 alunos. Ressalte-se, novamente, que o bairro onde está localizado a escola foi um dos últimos a ser habitado na Zona Leste de cidade, reduto de comunidade de pescadores em sua maioria.

Figura 105 - Grupo misto de alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto de Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A seguir, dez alunos se divertiam com os pneus a serem doados para a “Campanha da Borracha”, entre eles, três são negros, na Fig. 106. Percebe-se que as porcentagens referentes à quantidade de alunos negros de ambas as fotografias do Grupo Escolar “Lourdes Ortiz” representam 33,33% de sua totalidade.

Figura 106 - Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz brincando com pneus



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Para o Colégio “Liceu Brasil”, não foi localizada documentação, bem como informações sobre a escola, porém as fotografias encontradas demonstram grupos de alunos engajados na “Campanha de Borracha”. A primeira imagem retrata um grupo exclusivamente masculino com cinco alunos negros, na Fig. 107.

Figura 107 - Alunos do Colégio Liceu Brasil



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A segunda fotografia do Colégio “Liceu Brasil”, Fig. 108, também foi motivada pela “Campanha da Borracha”, porém da imagem não consta nenhum aluno negro. Destaque-se que os alunos retratados estão mais bem trajados em relação aos retratados na fotografia anterior, sugerindo que foram especialmente escolhidos para a pose.

Figura 108 - Alunos do Colégio Liceu Brasil



Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Colégio “José Bonifácio” retrata um grupo de alunos com a colaboração da escola à campanha, e, na Fig. 109, são identificados dois alunos negros.

Figura 109 - Alunos do Colégio José Bonifácio



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Grupo Escolar Fraternidade retrata sua participação com um grupo de seis alunos, entre os quais um aluno era negro, na Fig. 110.

Figura 110 - Classe do Grupo Escolar Fraternidade



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Ginásio “Luso Brasileiro”, escola particular remunerada, estava localizado no bairro da Encruzilhada e participou da campanha, fotografando um grupo formado somente por alunos não negros, na Fig. 111.

Figura 111 - Grupo de alunos do Ginásio Luso Brasileiro



Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Alunos e alunas do Externato “Roland” fizeram suas doações. Identifica-se uma aluna negra, na Fig. 112.

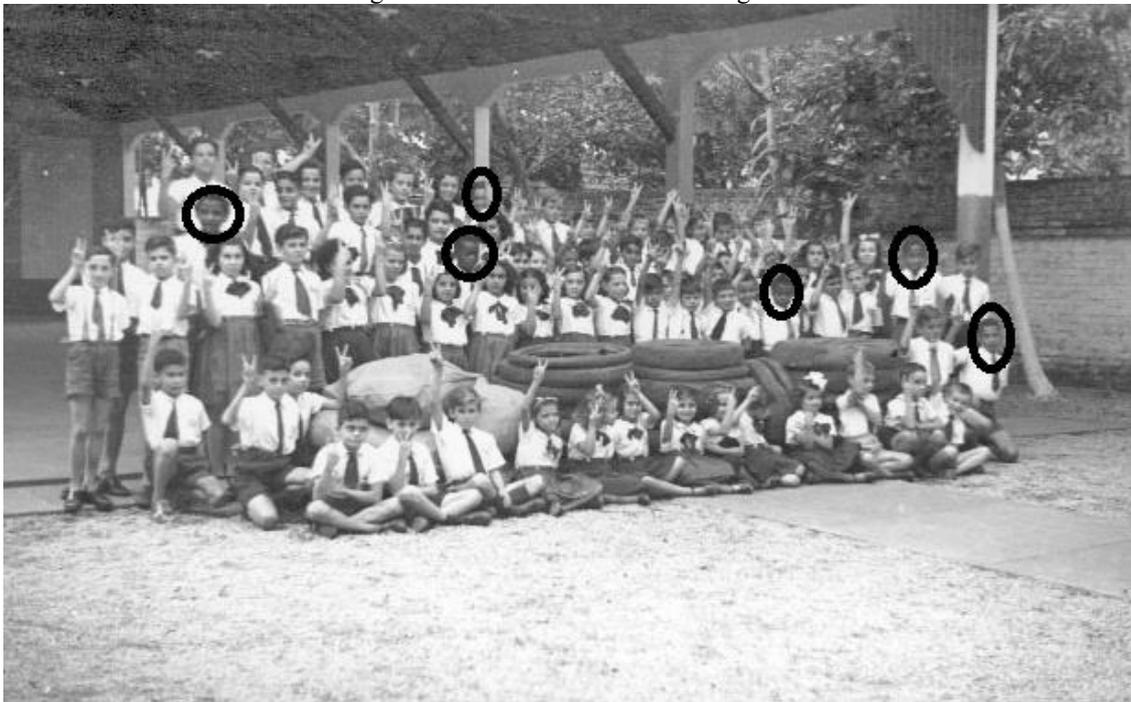
Figura 112 - Alunos do Externato Roland



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto de Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A Escola Portuguesa também aderiu à “Campanha da Borracha” e, em um grande grupo de alunos, percebem-se seis alunos negros, na Fig. 113. É importante salientar que a escola era particular, isto é, custeada pela comunidade portuguesa, porém gratuita para comunidade.

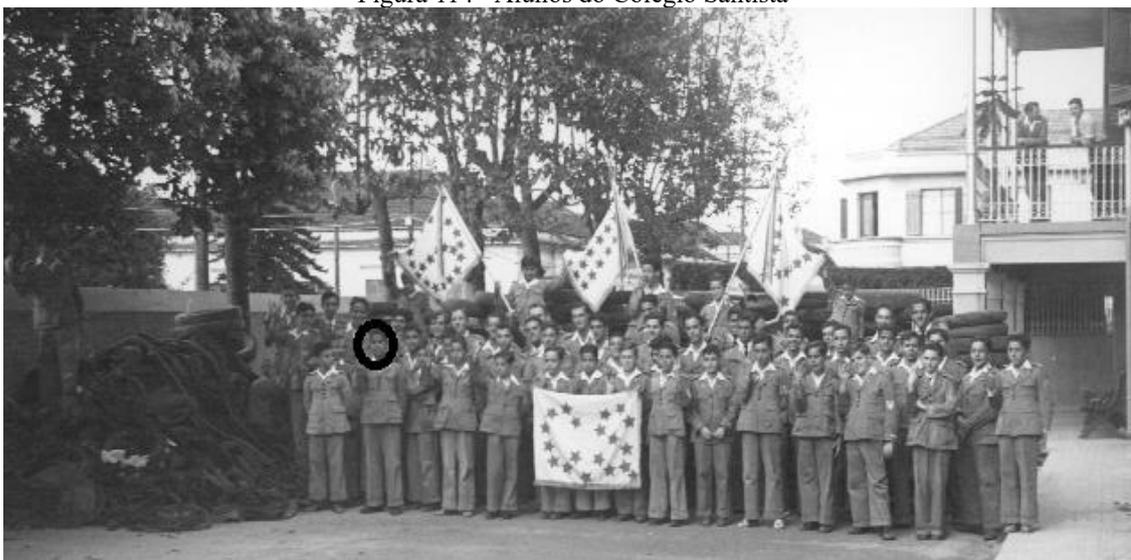
Figura 113 - Alunos da Escola Portuguesa



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Colégio “Santista” retrata uma grande quantidade de pneus para doação pelos seus alunos e, entre eles, foi identificado somente um aluno negro, na Fig. 114.

Figura 114 - Alunos do Colégio Santista



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Colégio “Coelho Neto” também retratou o envolvimento de seus alunos na

“Campanha da Borracha”. No grupo, constata-se um aluno negro, na Fig. 115.

Figura 115 - Grupo de alunos do Colégio Coelho Neto



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Grupo Escolar Municipal “Cidade de Santos” participou da campanha e fotografou seus alunos junto à doação de pneus e outros objetos de borracha. Dos quatorze alunos da imagem, Fig. 116, três são negros.

Figura 116 - Alunos do Grupo Escolar Cidade de Santos



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A fotografia a seguir, Fig. 117, traz alunas do Grupo Escolar “Cidade de Santos” no mesmo evento, porém, no momento do recreio. Observe-se somente duas alunas negras. É interessante ressaltar como é irrisório número de crianças negras identificadas nas fotografias até agora apresentadas, independentemente do tipo de atendimento ao qual era direcionada a escola: pública, privada gratuita ou privada remunerada.

Figura 117 - Alunas do Grupo Escolar Cidade de Santos



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Na foto do Grupo Escolar “Padre Bartolomeu de Gusmão”, escola estadual localizada no atual bairro do Saboó, região ocupada após a década de 1940 e habitada por trabalhadores, se verifica a presença de três alunos negros, na Fig. 118.

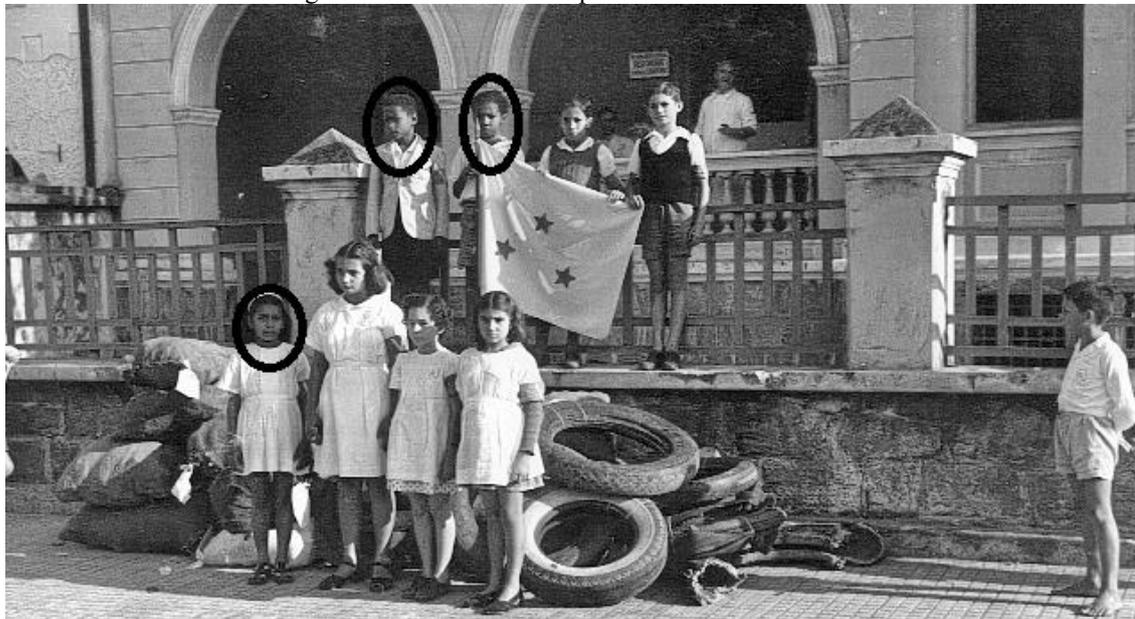
Figura 118 - Alunos do Grupo Escolar Padre Bartolomeu de Gusmão



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Grupo Escolar “Azevedo Junior”, escola estadual localizada no bairro denominado Vila Belmiro, no pequeno grupo de alunos retratados, três podem ser identificados como negros, na Fig. 119.

Figura 119 - Alunos do Grupo Escolar Azevedo Junior



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

O Grupo Escolar “Auxiliadora da Instrução”, escola municipal, também aderiu à campanha e retratou o momento da entrega dos pneus junto ao grupo grande de alunos onde foram identificadas seis alunas negras, na Fig. 120.

Figura 120 - Alunas do Grupo Escolar Auxiliadora da Instrução



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A escola fotografou um grupo de alunas no mesmo dia do evento, na hora do recreio, e constatam-se duas alunas negras na Fig. 121.

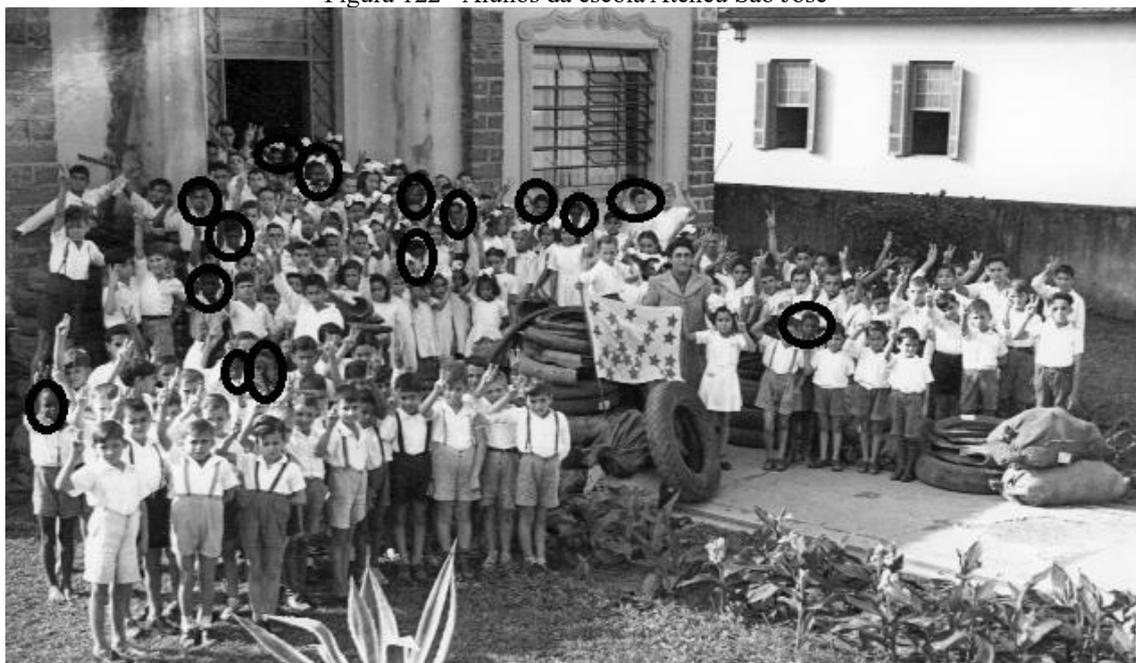
Figura 121 - Alunas do Grupo Escolar Auxiliadora da Instrução



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A escola Ateneu “São José” também participou da campanha, contudo, a única fonte localizada referente a essa escola é apresentada a seguir, na Fig. 122. Diante de um número significativo de crianças, identificam-se 15 alunos negros.

Figura 122 - Alunos da escola Ateneu São José



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Nesta imagem, a escola retrata um número menor de alunos, de onde constam dois alunos negros, na Fig. 123.

Figura 123 - Alunos da escola Ateneu São José



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Da escola Ateneu “Congresso Brasileiro”, a única informação encontrada é a fotografia a seguir, a Fig. 124, retratando a “Campanha da Borracha”, em 1942, onde dois de seus alunos são negros.

Figura 124 - Alunado do Ateneu Congresso Brasileiro



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

A Escola “União Operária”, uma das mais antigas da cidade, também retratou o momento da entrega das doações para a “Campanha da Borracha”. No grupo fotografado, na Fig. 125, não se constata alunos negros.

Figura 125 - Alunos da Escola União Operária



Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Levando-se em consideração um ano letivo específico, no caso, 1942, e escolas das mais diversas origens, constata-se que a situação das crianças negras não se altera. A partir da intencionalidade desta análise, pôde-se perceber a superioridade quantitativa na frequência de alunos não negros em detrimento dos alunos negros. Esta conclusão se reflete em todo processo de inclusão da população negra nos meios educacionais, considerando que a Educação é um veículo eficaz de transformação da sociedade, que poderia favorecer a construção de um novo cenário, diferente do vivenciado por negros e negras até os dias atuais.

3.2 AS INSTITUIÇÕES PARA ÓRFÃOS E EXPOSTOS: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS?

Estudos atuais, cujas temáticas são dedicados à política educacional durante o Império brasileiro, apontam para uma série de iniciativas legais e civis para o atendimento das crianças brasileiras. Para os filhos da elite, uma vida influenciada pela cultura europeia e educada por preceptores. Para as crianças pobres e livres, o acesso à escola era exceção até a metade do século XIX. Às crianças escravas era reservado um fim pior, pois poderiam ser vendidas ou doadas, além do que, havia grande mortalidade infantil nesse segmento. Ressalte-se, também que, mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, a criança escrava poderia ser forçada a trabalhar para seu ex-senhor dos oito anos até os 21 anos se, mediante indenização do Estado, não fosse libertada.

Muitos fatores favoreciam o abandono de crianças, os filhos ilegítimos frutos de

relações sexuais de senhores e escravas, a pobreza ou a morte dos pais legítimos, entre outros. Para o atendimento de órfãos e expostos¹²¹, foi implantada a Roda, um cilindro giratório instalado na parede das Santas Casas que permitia que a criança fosse colocada sem que fosse vista pelo lado dentro a pessoa que fazia a ação. Era recolhida pela Instituição e colocada em um local criado especificamente para tal, a “Casa de Expostos”. Falando sobre o início do atendimento de crianças menores de seis anos, Kuhlmann Jr. (2010) faz menção às primeiras instituições dedicadas a cuidar de crianças abandonadas:

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. A Casa de Expostos recebia bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos (KUHLMANN JR., 2010, p. 473).

Somente após a Independência que o governo imperial brasileiro formulou algumas políticas para a infância, que passava a ser considerada como questão de ordem pública. Neste sentido, o Decreto n.º 1.331-A, de 1854¹²², que tratava da reforma do ensino primário e secundário da Corte, em seus artigos 62 e 63, previa o destino das crianças em situação de abandono:

Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.

Em quanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos parochos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos districtos, com os quaes o Inspector Geral contractará, precedendo approvação do Governo, o pagamento mensal da somma precisa para o supprimento dos mesmos meninos.

Art. 63. Os meninos, que estiverem nas circumstancias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrucção do primeiro gráo, serão enviados para as companhias de aprendizes dos arsenaes, ou de Imperiaes Marinheiros, ou para as officinas publicas ou particulares, mediante hum contracto, neste ultimo caso, com os respectivos proprietarios, e sempre debaixo da fiscalisação do Juiz de Orphãos.

Àquelles porém que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-ha o destino que parecer mais apropriado á sua intelligencia e aptidão (BRASIL, 1854).

Conhecida como Reforma Couto Ferraz, a legislação previu a criação de uma instituição para dar assistência à infância desvalida, sendo paulatinamente adotada por todo o império. Para Mattos (1990), o asilo combinava a instrução e o trabalho para a superação do abandono

¹²¹ As crianças denominadas como “expostos” possuíam uma categoria jurídica e assistencial diversa da estabelecida aos órfãos, mesmo que seus destinos se cruzassem em asilos e orfanatos. As crianças abandonadas, também denominadas enjeitadas, tinham sua ascendência totalmente apagada, o que as fazia livres. Já os órfãos mantinham a categoria de seus progenitores, visto que sua ascendência poderia ser determinada.

¹²² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

de crianças, tomando como exemplo as “nações civilizadas” europeias. Nestas instituições, os internos, após serem aprovados no primeiro grau, eram direcionados, principalmente, para as companhias de aprendizes dos arsenais ou marinheiros que, segundo Venâncio (1999), tornaram-se como uma das únicas possibilidades direcionadas à infância pobre e desvalida.

Ao final do século XIX, a visão do atendimento à criança passou a contemplar as famílias pobres no intuito de impedir o abandono de menores (KUHLMANN JR., 2010), principalmente direcionado à mulher-mãe.

A “proteção à infância” é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar das crianças sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com ambulatórios obstétricos e pediátricos, dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associação de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento, tanto no ambiente privado como no espaço público. A “associação Protetora da Infância Desamparada” foi uma das primeiras entidades que se preocupou com essa questão em âmbito nacional (KUHLMANN JR., 2011, p. 473).

A indicação da presença de alunos negros frequentando as escolas profissionalizantes de Santos, no período pesquisado, foi constatada por meio da fotografia da turma de internos do curso técnico industrial da escola “Escolástica Rosa”, em 1937, que estava em Jacareí conhecendo o interior paulista no projeto de intercâmbio. Comparando com as fotos anteriores, que não indicam o mesmo número de alunos negros matriculados nas escolas primárias, as perguntas que emergem dessa situação são: quais escolas frequentaram esses alunos da turma de nível técnico? Será que eram provenientes dos asilos de órfão e desvalidos? Eram das instituições beneméritas da cidade que atendiam os órfãos? As respostas a tais questionamentos são objeto de análise do subcapítulo em questão.

Em Santos, a Associação Protetora da Infância Desvalida, criada em maio de 1989 pela elite política da cidade, foi a mantenedora da primeira instituição dedicada a cuidar das crianças órfãs. Inaugurado em setembro do mesmo ano e denominado como “Asilo de Órfãos”, funcionou sem apoio algum do Estado até o momento em que a diretoria da Associação decidiu entregá-lo aos cuidados das irmãs da Congregação do “Puríssimo Coração de Maria”. Segundo Vieira (2009)

A questão da subsistência dos internos era resolvida pela mobilização das firmas comerciais e dos sócios contribuintes e de outras pessoas que, compungidas pela tragédia da epidemia, enviavam dinheiro e gêneros de primeira necessidade. Farmácias forneceram gratuitamente medicamentos às crianças doentes, uma padaria forneceu pão, biscoitos e bolachas por alguns meses, médicos prestaram atendimento gratuito. A maçonaria contribuiu por meio das lojas Grande Oriente do Brasil, do Rio de Janeiro, e Estrela do Oeste, de Ribeirão Preto (VIEIRA, 2009, p. 70).

Para a sociedade, a assistência era considerada uma “redenção” diante de tantas

tragédias que assolavam a população pobre da cidade, como a falta de moradia digna e de educação escolar, e a presença de doenças, em especial, a epidemia de febra amarela, que, à época, vitimou dezenas de pessoas. Para pais e mães pobres, significava o sustento e a educação da criança para que pudessem ser inseridas no mercado de trabalho.

Os dados obtidos no Livro de Matrícula de 1889 e 1910 da instituição, hoje denominada “Casa da Criança”, indicam, além da idade e a procedência, o quesito raça/cor, permitindo a elaboração da Tabela 5, a seguir, como forma de mensurar o número de crianças negras internadas:

Tabela 5 - Alunos matriculados no Asylo de órfãos de 1889 a 1914, segundo quesito raça/cor

ANO	BRANCO	PRETO	MORENO	PARDO	SEMIBRANCO	SEM DESIGNAÇÃO	TOTAL
1889	28	-	-	-	4	-	32
1890	2	-	-	-	1	-	3
1891	3	-	1	-	-	-	4
1892	6	-	-	-	-	-	6
1893	11	1	-	-	3	-	15
1894	29	2	-	-	-	2	34
1895	8	-	-	-	-	1	9
1896	19	-	-	2	-	5	26
1897	9	5	-	2	-	-	16
1898	19	-	-	2	-	-	21
1899	21	1	2	2	-	1	27
1900	21	-	-	3	-	-	24
1901	16	-	9	5	-	-	30
1902	11	2	1	2	-	-	16
1903	10	3	4	4	-	-	21
1904	2	-	-	1	-	-	3
1905	24	-	4	1	-	2	31
1906	61	1	8	4	-	17	91
1907	23	1	5	7	-	24	70
1908	16	1	1	4	-	1	23
1909	11	-	-	3	-	-	14
1910	13	5	4	3	-	-	25
1911	17	2	1	-	-	-	20
1912	23	3	3	1	-	-	30
1913	30	1	4	1	-	-	36
1914	9	1	1	1	-	-	12
Total	442	29	48	48	8	53	628

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Pela análise dos números apresentados no referido livro de matrícula, observe-se que, mesmo no ambiente voltado para atendimento de órfãos e expostos, a presença da criança negra é muito pequena nessa instituição. É o que mostra a fotografia das Irmãs da Congregação do Puríssimo Coração de Maria e as crianças atendidas pela instituição¹²³, na Fig. 126.

¹²³ A foto foi obtida no trabalho da pesquisadora Prof.^a Dra. Marina Vieira que escreveu sobre a instituição. VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto. **O Asilo de Órfãos de Santos na engrenagem da cidade (1908-1931)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

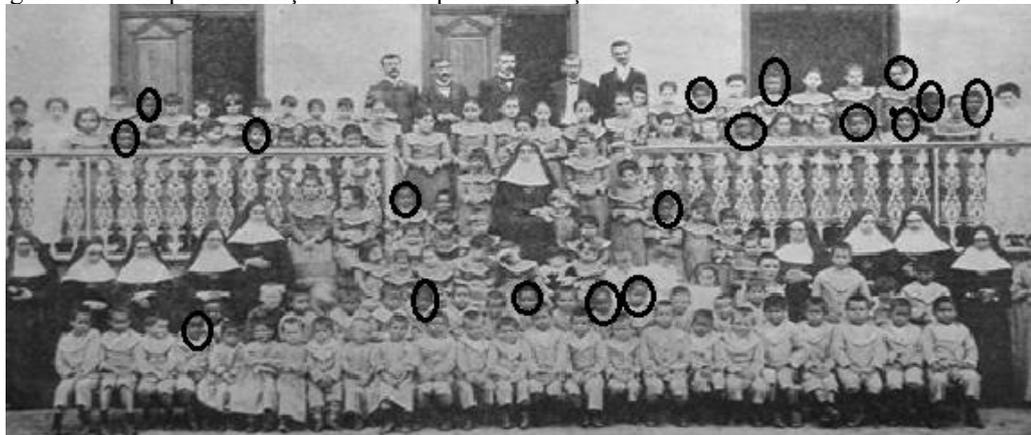
Figura 126 - Grupo de crianças atendidas pela Associação Protetora da Infância Desvalida, pós 1898



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de Vieira (2012).

A fotografia encontrada que retrata os abrigados não há datação, porém, pelo local que serviu de cenário, pode-se afirmar que foi posterior a 1898, ano em que a Associação Protetora da Infância Desvalida construiu, no bairro do Macuco, um amplo edifício para abrigar o Asilo de Órfãos, ampliando sua capacidade para o atendimento para até 350 crianças. Nela, foram identificadas 12 crianças em um grande grupo de órfãos e de expostos atendidos pelo asilo. Na fotografia de 1902, Fig. 127, também se verifica um número significativo de crianças negras atendidas pela Associação. Levando-se em consideração que as fotografias são marcas que preenchem a memória das escolas, demarcando costumes, acontecimentos, práticas sociais, constituindo-se em instrumento da história, a ausência de nomes e, muitas vezes de datação, não se constituíram como obstáculos intransponíveis para considerá-las como fonte histórica no decorrer da pesquisa.

Figura 127 - Grupo de crianças atendidas pela Associação Protetora da Infância Desvalida, em 1902

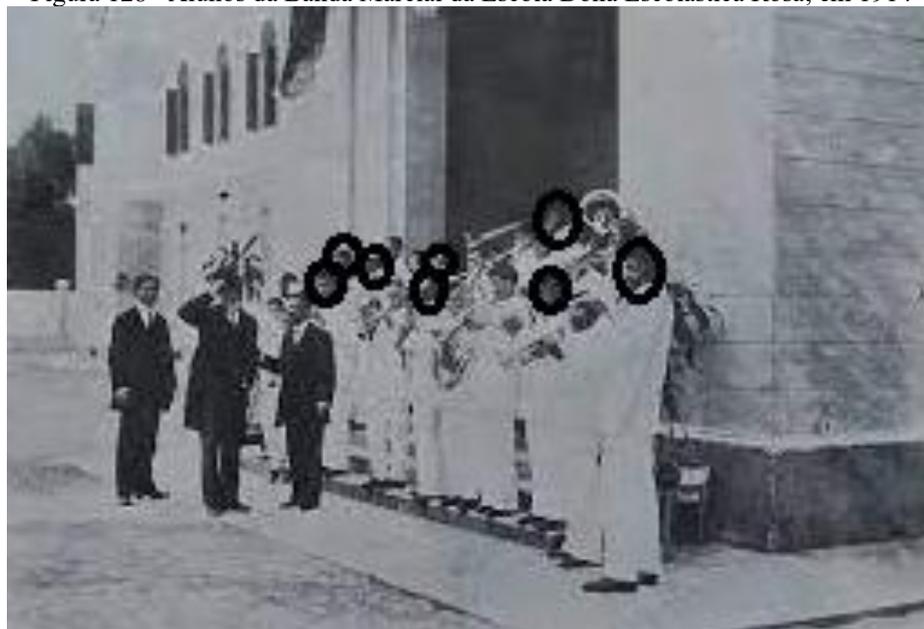


Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Outra instituição que também atendia crianças e jovens pobres foi fundada por um filho “bastardo” proveniente de uma relação entre uma ex-escravizada e um conselheiro do Império. O santista João Otávio dos Santos dedicou sua fortuna a apoiar questões beneméritas, primeiramente, cuidando da Irmandade Santa Casa de Misericórdia de Santos e, mais ao final do século XIX, próximo a sua morte, idealizou uma instituição para atender meninos pobres e órfãos de pai que funcionaria como escola e internado.

O Instituto Dona Escolástica Rosa, em homenagem a sua mãe, foi inaugurado em 1.º de janeiro de 1908, oito anos após a morte de seu criador e mantenedor, porém, deixou seu estatuto elaborado. O atendimento do instituto era integral, provendo educação, cultura e uma profissão à criança que permanecia como interno durante quatro anos. A primeira turma de internos foi formada por 50 meninos. O acervo iconográfico do Instituto é utilizado neste trabalho como fonte a partir do ano de 1914, quando se constata um número representativo de alunos negros na banda musical, que tocou no evento em homenagem à visita de Manoel Augusto de Oliveira Alfaya, provedor da Santa Casa de Misericórdia, após a sua volta da Europa¹²⁴, na Fig. 128.

Figura 128 - Alunos da Banda Marcial da Escola Dona Escolástica Rosa, em 1914



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de Acervo da ETEC Escolástica Rosa. Disponível em: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Na década de 1920, foi retratada a turma de internos que manteve um percentual razoável de alunos negros, de um grupo de 35 alunos, dez alunos pertenciam a etnia negra, na Fig. 129.

¹²⁴ Foto e legenda publicadas na revista santista *A Fita* (1914).

Figura 129 - Turma de alunos de 1920



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo da ETEC Escolástica Rosa. Disponível em: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Diante da grande demanda em busca de uma escola de qualidade, o interventor federal no Estado assinou, em 1933, o Decreto n.º 6.222, que criou, a partir do “Instituto Dona Escolástica Rosa” a primeira Escola Profissional Secundária Mista de Santos. A fotografia de uma turma desta década retrata somente dois negros na classe, na Fig. 130.

Figura 130 - Turma de alunos de 1930



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo da ETEC Escolástica Rosa. Disponível em: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>. Acesso em: 15 dez. 2019.

O Instituto “Escolástica Rosa” também foi considerado uma das primeiras escolas profissionalizantes do Brasil que oferecia cursos de marcenaria, fundição artística, alfaiataria, tipografia e escultura, entre outros. A seguir, na Fig. 131, a fotografia traz um número considerável de alunos negros, 34 jovens, frequentando a escola técnica, com idades variadas. Em julho de 1937, a turma de internos do curso Técnico Industrial da Escola Escolástica Rosa foi a Jacareí, conhecer o interior paulista num projeto de intercâmbio ¹²⁵.

Figura 131 - Turma de alunos internos de 1937



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto de A Tribuna (2009).

Fica evidente o aumento de número de alunos negros no contingente de internos quando se trata de ensino profissionalizante, porém, reafirma-se questão: qual a procedência desses jovens quando crianças? Visto que, nas imagens de alunos das escolas das primeiras letras, os negros sempre estavam em minoria. Defende-se a hipótese que esses alunos negros eram provenientes das instituições que atendiam órfãos e expostos, pois foi nesses espaços que se constatou um maior número de crianças negras.

Na década de 1940, uma turma de internos fotografados no pátio da escola reuniu o corpo docente e o corpo discente feminino. No grupo, podem ser identificadas duas moças e uma criança negra trajando o mesmo uniforme dos demais, levando a crer que também eram alunas, na Fig. 132.

¹²⁵ Foto e legenda publicadas em 23 de janeiro de 2009 na seção “Foto do passado” do jornal A Tribuna, página A-13

Figura 132 - Corpo docente e discente da década de 1940



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo da ETEC Escolástica Rosa. Disponível em: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Diplomados da 8.^a turma de 1940, Fig. 133, a seguir, dos 199 alunos 11 deles foram identificados na foto como sendo de etnia negra, entre homens e mulheres, uma incidência baixa, levando-se em consideração o grande número de afrodescendentes que compunham a população da cidade e que não era revelado pelos censos demográficos da época devido à inexistência do quesito raça/cor nos documentos oficiais.

Figura 133 - Diplomados da Turma de 1940



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de Flama (1944). Disponível em: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Em 1955, sob a direção do professor Antônio José de Almeida Queirós, o Instituto

ministrava os cursos Ginásial Diurno, Ginásial Noturno, Aprendizado Diurno, Aprendizado Noturno e Colégio Técnico, além dos cursos profissionalizantes, com um corpo discente misto de 2022 alunos¹²⁶ A classe feminina retratada na Fig. 134 é do curso de confecção e corte e se constata a frequência de cinco alunas negras, uma incidência significativa, caso se baseie no número irrisório de crianças negras que tiveram acesso às escolas retratadas no capítulo anterior, como também nas instituições analisadas neste subcapítulo.

Figura 134 - Turma feminina do curso de confecção e corte, em 1950



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo da ETEC Escolástica Rosa. Disponível em: <http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Na sequência, a fotografia da primeira turma de formandas do curso de estenodatilografia, Fig. 135. Não se pode determinar o motivo pelo qual, comparando com o curso de corte costura com o curso de estenodatilografia, há uma grande diferença na frequência de alunas negras. Lembrando que um grande número de mulheres ex-escravizadas atuava como costureiras, haveria a possibilidade de um direcionamento de cursos para as alunas segundo a cor de pele? Esta hipótese é objeto de análise em outras fontes, como relação de matrículas e lista de exames, entre outras fontes documentais do instituto.

¹²⁶ Dados obtidos no endereço eletrônico do Instituto Escolástica Rosa.

Figura 135 - Primeira turma do curso de estenodactilografia do Escolástica Rosa



Fonte: A Tribuna (2005).

O “Educandário Anália Franco” foi fundado em 1922 e, ainda em funcionamento, é uma entidade sem fins lucrativos que atende, por meio de seus projetos, atualmente crianças de zero a 17 anos em regime de creche ou acolhimento institucional. Existe desde 1917, mas a data oficial de sua fundação é 28 de junho de 1922, quando recebeu o nome de Associação Creche Asylo Anália Franco, em homenagem à educadora carioca Anália Emília Franco. Em 23 de agosto de 1925, a instituição inaugurou seu primeiro prédio, na Avenida Ana Costa, 285, no bairro do Gonzaga e, após anos prestando atendimento para órfãos e expostos, ampliou suas instalações, oferecendo também educação formal e esportiva, assistência médica e odontológica, ensinou música criando uma banda marcial que participava de eventos na cidade. É o que retrata a fotografia de 1945, na Fig. 136.

Figura 136 - Banda Marcial formada por alunos do Educandário Anália Franco, em 1922



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Salta aos olhos que a banda marcial é composta por uma maioria de alunos-músicos negros e também chama a atenção que, após contato com inúmeras fotografias que desenham o ambiente escolar no âmbito dessa pesquisa, foi o segundo professor negro identificado como Maestro Venâncio Cunha. Na fotografia a seguir, a Fig. 137, do mesmo ano, na pose tradicional, novamente se identifica o Maestro Cunha e mais um adulto negro, bem no centro e atrás de todo o grupo. Os demais assinalados são internos que, em comparação com alunos não negros estão sempre ao lado de seus respectivos instrumentos musicais.

Figura 137 - Corpo docente e discente do Educandário Anália Franco, em 1922



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Já em 1947, a turma de internos fotografada mostra a existência de uma maioria negra, porém, o corpo docente mantinha a totalidade branca, um indício que, mesmo após 60 anos da abolição oficial da escravidão, a população negra em Santos não teria conseguido alcançar um nível de escolaridade capaz de torná-la apta para o Magistério, na Fig. 138.

Figura 138 - Corpo docente e discente do Educandário Anália Franco, em 1947



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Fotos que retratam turmas de internos de 1951, nas Fig. 139 e 140, demonstram que boa parte deles era negra das mais variadas idades.

Figura 139 - Turma de internos do Educandário Anália Franco, em 1951



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Figura 140 - Turma de internos do Educandário Anália Franco, em 1951



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Em 1954, os internos de vários tons de pele admiravam os brinquedos instalados no novo parque da escola. Quinze deles são identificados como negros, nas Fig. 141.

Figura 141 - Alunos no pátio do Educandário Anália Franco, em 1954



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

As fotos tradicionais de alunado, no mesmo formato das escolas e grupos escolares, também eram tiradas com os internos do Anália Franco, porém, ao comparar a composição étnica das turmas dos asilos e das referidas escolas, constata-se que o número de alunos negros frequentes nas instituições é maior que os matriculados nas escolas, na Fig. 142.

Figura 142 - Internos com professores e o presidente do Educandário Anália Franco ao centro, em 1952



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Passados seis anos, outra turma fotografada retrata um número significativo de alunos negros, de um grupo de 16 alunos, sete podem ser considerados negros, isto é, quase 50%, na Fig. 143.

Figura 143 - Classe masculina do Educandário Anália Franco, em 1958



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Outro instituto benemérito instalado na cidade foi o Educandário Santista, criado como “Orphanato Santista”, em 1927, que abrigava crianças e adolescentes do sexo masculino. Somente na década de 1950, passou a funcionar como uma instituição educacional e recebeu a denominação de Educandário Santista. As fontes iconográficas disponibilizadas pela entidade para esta pesquisa, infelizmente, não são datadas, porém, isto não impede que as imagens contemplem as hipóteses do trabalho e, diante das características como o uniforme e os cenários utilizados, atendam ao recorte temporal proposto.

A seguir, a foto com pose tradicional dos internos, Fig. 144, em que se pode localizar feições de um número significativo de alunos negros, totalizando 26 crianças. Pelas características da foto, considera-se a possibilidade de pertencer à época em que a instituição ainda funcionava como orfanato, antes da década de 1950.

Figura 144 - Grupo de internos do Educandário Santista - sem data



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

A fotografia abaixo retrata um grande grupo de crianças e jovens internos do Educandário Santista. Pode-se verificar, na Fig. 145, que, por uma análise superficial, metade dos alunos/abrigados era da raça negra.

Figura 145 - Grupo de internos do Educandário Santista - sem data



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Nas fotografias a seguir, Fig. 146, 147 e 148, é retratado um evento com alunos e alunas do Educandário sem datação. Contudo, pelo trajar dos sujeitos, pode-se aferir que não extrapola o recorte temporal proposto na pesquisa. Pela análise da imagem, é possível identificar 14 crianças negras, porém, em comparação com fotografias de escolas públicas e particulares apresentadas anteriormente, evidencia, novamente, maior proporcionalidade de crianças negras na entidade. Lembrando que, a partir do ano de 1950, o Educandário também passou a atender a modalidade escola, misturando internos e não internos nos mesmos espaços.

Figura 146 - Atividade envolvendo alunos e alunas no salão principal do Orphanato Santista- sem data



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Figura 147 - Alunos no pátio do Educandário Santista - sem data



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Figura 148 - Grupo de alunos no pátio do Educandário Santista - sem data



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto do Acervo do Educandário Anália Franco.

Ao analisar as fotografias dos internos das entidades assistenciais voltadas ao atendimento de crianças pobres, órfãos e expostas e compará-las com as imagens que retratam alunos das escolas formais em Santos, percebe-se que as crianças negras, filhos e filhas da terra da caridade e da liberdade, apareceram em número expressivamente maior junto aos lares assistências. Para as crianças não negras, mesmo as mais pobres, o espaço educacional era a escola formal. A resposta à hipótese inicial do trabalho começou a se desenhar quando se percebeu que a elite abolicionista que clamava por liberdade da população negra não teve a mesma dedicação para com as crianças negras na criação políticas públicas para a real libertação que somente pode acontecer por meio da Educação.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A escassez de documentos educacionais que evidenciassem a raça/cor das crianças matriculadas nas escolas públicas, privadas, remuneradas ou mantidas pela sociedade civil, e nas instituições de abrigo a crianças, como orfanatos e asilos, dificultaram a realização deste

estudo. Contudo, oportunizou a inclusão de outras fontes, como dados censitários, legislações e, principalmente, as fontes iconográficas. Segundo Ginzburg (2007, p. 334), a “[...] questão da prova permanece mais que nunca no cerne da pesquisa histórica, mas seu estatuto é inevitavelmente modificado no momento em que são enfrentados temas diferentes em relação ao passado, com a ajuda de uma documentação que também é diferente”.

As informações contidas nos censos demográficos trouxeram uma visão geral da população brasileira que, relacionadas aos dados de censos educacionais, edificaram os indícios obtidos pelas fontes iconográficas que sustentaram toda a linha argumentativa deste trabalho.

O censo educacional, realizado em 1920, forneceu dados sobre a Educação da população infantil na cidade de Santos, com o recenseamento de 11.015 crianças de seis a 12 anos. Deste total, 6.659 frequentavam escolas e 4.878 crianças não recebiam instrução escolar (PEREIRA, 1996, p. 131). No que tange ao presente trabalho, dois questionamentos emergem em primeira instância: quantas destas crianças excluídas do processo educacional eram negras? De que forma a transformação da concepção da Educação pela sociedade brasileira favoreceu um maior abarcamento dessa parcela da população ao ambiente escolar? As respostas a estas questões fazem parte do escopo deste trabalho para demonstrar que o ideário de liberdade e caridade estampado no brasão da cidade não foi suficiente para contemplar a todos os santistas igualmente. É o que se propõe demonstrar com os dados obtidos por meio da análise de fontes documentais e iconográficas e que são apresentadas a partir de critérios estabelecidos pela forma de atendimento educacional, pela quantificação de grupos étnicos dos alunos e pelo recorte temporal.

Mesmo não contemplando a totalidade de escolas e de matrículas do alunado, as fontes iconográficas contemplaram a proposta deste estudo, tornando visível a cor da pele de alunos e alunas matriculados em diferentes instituições escolares e épocas, pois, como já afirmado anteriormente, a indicação do quesito raça-cor ou a autodeclaração, que poderia constar dos documentos escritos, muitas vezes não representaria fielmente tal característica. Os acervos de fotografias selecionados, principalmente aqueles que eternizaram o grupo e classe, foram encontrados nas próprias instituições e escolas, disponibilizadas por ex-alunos, em *sites* dedicados à história da cidade e, principalmente, na Fundação Arquivo de Memória de Santos que concentra um cabedal fotográfico doado pelas escolas santistas.

O trabalho com as fotografias pautou-se em identificar e quantificar, em cada classe de alunos retratada, os alunos negros e não negros, investigando também a história da instituição educacional, o público ao qual era direcionada e a forma de custeio. As tabelas expostas a seguir

não contemplam todas as formas de prestação de serviço educacional por obedecerem a especificidades dos dados apresentados. Esta contextualização fez com que os vestígios ou indícios se tornassem palpáveis.

Neste sentido, apresenta-se a Tabela 6, que indica o número de alunos negros e não negros que frequentavam as instituições educacionais diante da forma de custeio da prestação de serviços educacionais.

Tabela 6 - Número de alunos negros e não negros de acordo com a forma e custeio da prestação do serviço educacional

Instituições educacionais	Alunos não negros		Alunos negros		Total de fotos	Total de alunos
	Número	%	Número	%		
Escolas públicas (municipais e estaduais)	1209	87,86	167	12,14	42	1376
Escolas privadas gratuitas	803	83,44	105	11,56	22	908
Escolas privadas remuneradas	1580	95,18	80	4,82	47	1.660
Instituições beneméritas de atendimento a crianças órfãos e abandonadas	801	69,9	345	30,1	24	1.146
Total	4.393	86,3	697	13,7	135	5.090

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Inicialmente, cabe esclarecer que o número de fotografias encontradas em cada categoria de prestação de serviços educacional não é o mesmo. Assim, a análise da quantificação de crianças negras e não negras foi efetivado por meio de porcentagem. Pelos números apresentados, percebe-se que, para a totalidade de fotografias analisadas que contemplam instituições escolares gratuitas, remuneradas ou beneméritas, a quantidade de crianças não negras matriculadas é muito maior em relação às crianças negras e que estas últimas frequentavam em maior número as instituições benemerentes.

Levou-se em consideração também a representatividade das fotografias analisadas diante do universo ao qual pertencem, ou seja, até que ponto cada fotografia e o grupo de pessoas incluídos na pesquisa, se inserem no contexto educacional de cada um dos períodos cujo recorte foi determinado pela disponibilização de dados nas fontes pesquisadas. Desta forma, a exposição contempla três períodos: de 1888 a 1920, de 1921 a 1939 e de 1940 a 1960.

A Tabela 7, a seguir, apresenta o número de escolas instaladas na cidade, em 1920, submetendo os dados aos relatórios sobre a instrução escolar na cidade e informações advindas de publicações jornalísticas e de outros pesquisadores¹²⁷, correlacionando-as com o número de

¹²⁷ Os dados e informações sobre o período até 1920 foram em grande parte retirados de Pereira (1996) que, por meio de documentos oficiais gerais ou educacionais, elaborou gráficos e tabelas consideradas como fontes consistentes para embasamento da análise apresentada nesta pesquisa.

escolas retratadas nas fontes iconográficas.

Tabela 7 - Instituições escolares em 1920

Escolas	Número	Denominação
Estaduais	3	Grupo Escola Cesário Bastos Grupo Escolar Barnabé Grupo Escolar Vila/Visconde de São Leopoldo
Municipais	2	Escola Municipal Auxiliadora da Instrução Escola Municipal Olavo Bilac
Instituições beneméritas de atendimento a órfãos e expostos.	2	Associação Protetora da Infância Desvalida – Casa da Criança Instituto Dona Escolástica Rosa

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

É importante ressaltar que, de acordo com Pereira (1996), além das escolas indicadas, existiam nesse período “classes de instrução” instaladas em localidades mais afastadas do centro “urbano”, denominadas classes isoladas, como também algumas classes que pertenciam territorialmente ao município, mas localizadas nas atuais cidades de Guarujá, Bertioiga e Cubatão, que não são consideradas para este estudo. Este grupo não entrou no cômputo da pesquisa.

Para esse período, de 1888 até 1920, foram identificadas duas fotografias de escolas estaduais, uma fotografia de escolas municipais e três fotografias de instituições beneméritas. Das fotografias apresentadas referentes às entidades benemerentes, cuja fonte iconográfica foi trazida para este estudo até 1920, cite-se a Associação Protetora da Infância Desvalida – Casa da Criança e o Instituto Dona Escolástica Rosa¹²⁸. Um dado relevante levantado por Pereira (1996) é que o número de pais de alunos estrangeiros era superior aos pais de alunos brasileiros nas escolas municipais e estaduais, um indício de que boa parte dos alunos matriculados em escolas municipais e estaduais não pertenceria à etnia negra, diferentemente das Instituições beneméritas, o que corrobora os dados apresentados na Tabela 8, baseada nas fontes iconográficas relativas ao período até 1914.

Tabela 8 - Números de alunos negros e não negros e as instituições escolares

Escolas	Alunos matriculados	Alunos retratados	Alunos não negros	Alunos negros
Estaduais	1213	179	189	10
Municipais	1181	109	84	25
Instituições beneméritas de atendimento a crianças órfãos ou abandonados	728	220	174	46

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

¹²⁸ Segundo Pereira (1996), no período até 1920 foram instaladas em Santos aproximadamente 40 escolas particulares, porém, como não foram localizadas fontes iconográficas dessas escolas neste período, não entraram no cômputo da tabela.

Sob outro enfoque, mas, continuando a busca por evidências de que a publicação do jornal santista “A Tribuna”, em 1939, de uma edição comemorativa do centenário da elevação de Santos à condição de cidade, trouxe uma matéria alusiva à educação formal santista com informações disponibilizadas pela Delegacia do Ensino do Estado de São Paulo do ano de 1938. Desta forma, pôde-se construir o cenário educacional da cidade a partir do número de escolas públicas e privadas instaladas no território santista, que totalizavam 161 instituições escolares¹²⁹ e traçar a relevância da amostragem apresentada neste estudo, conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Número de escolas instaladas no município de Santos em 1939

Escolas	Escolas instaladas	Total de alunos matriculados	Escolas retratadas	Alunos retratados não negros	Alunos retratados negros
Estaduais	12	8597	10	276	37
Municipais	8	2378	1	29	8
Particulares/gratuitas e remuneradas	115	12585	11	465	19

Fonte: Elaborada pela autora (2021) a partir de dados disponíveis em Novo Milênio (2005). Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250q.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Observe-se que, no que tange às escolas estaduais, foram retratadas por um terço das escolas instaladas no atual território da cidade de Santos¹³⁰ e, mesmo não trazendo para análise a totalidade alunos matriculados, chama atenção a diferença entre os alunos negros e não negros matriculados. Para as escolas municipais, somente foi localizada uma fotografia de uma escola, demonstrando que a diferença entre as matrículas de crianças negras e não negras ainda era significativa. As escolas particulares, abrangendo as remuneradas e as gratuitas, possuíam um número de alunos matriculados correspondente à somatória das matrículas nas escolas públicas e a discrepância entre alunos negros e não negros matriculados era percentualmente muito maior.

De 1940 até 1960, o desenvolvimento da cidade e a ocupação de espaços territoriais até então inabitados fizeram com que se ampliasse o atendimento educacional para a população com um aumento significativo do número de escolas públicas e privadas, diferentemente do que ocorreu com as instituições benemerentes que atendiam crianças órfãs ou abandonadas, que, praticamente, continuavam as mesmas das primeiras décadas do século XX. Desta forma, a análise sobre esse período baseia-se no número de escolas retratadas e as evidências iconográficas que demonstraram a incidência de crianças negras e não negras nas fotografias de classes. Para melhor analisar qual o espaço destinado às crianças negras dentro do panorama educacional das duas últimas décadas a que se destina esta pesquisa, a Tabela 10, a seguir, foi

¹²⁹ Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250q.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

¹³⁰ Não foram consideradas no cômputo das escolas estaduais do período de 1915 a 1939 as unidades escolares localizadas nas atuais cidades de Cubatão, Guarujá, Bertioga entre outras que, à época, eram consideradas pertencentes a Santos.

criada a partir das escolas estaduais, municipais e particulares gratuitas e escolas particulares remuneradas.

Tabela 10 - Número de instituições educacionais e alunos – 1940-1960

Escolas	Escolas retratadas	Número de fotografias	Número Alunos não negros	Número Alunos negros
Estaduais	6	13	343	46
Municipais	4	15	339	50
Particulares gratuitas	8	17	660	84
Particulares remuneradas	19	37	1186	68
Total	37	82	2528	248

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Como se pode perceber pelos dados da tabela apresentada, há uma grande diferença de atendimento educacional entre crianças negras e não negras que frequentaram as escolas estaduais, municipais e particulares. O cenário de exclusão da escolarização permaneceu o mesmo dos períodos anteriormente analisados, o que ocorre também com os dados referentes às instituições beneméritas de atendimento às crianças órfãs ou abandonadas.

Ao expor os dados obtidos para o último período selecionado, fica evidente a manutenção do *status quo* imposto pela sociedade santista às suas crianças. Como se observa nas tabelas, somente nas instituições de benemerência é que se constata um equilíbrio nas matrículas de negros e não negros. Nas demais modalidades de oferta educacional, o número de crianças negras matriculadas nas escolas é muito inferior ao de crianças não negras.

A tabulação dos dados obtidos sob vários enfoques fez com que as hipóteses inicialmente levantadas neste estudo fossem confirmadas, levando-se em consideração as peculiaridades deste estudo, pois, mesmo que as fontes apresentadas não retratem todo o cenário educacional da cidade Santos, elas trouxeram indícios suficientes para embasar a narrativa sobre o processo de exclusão pelo qual passou a população negra, em especial na esfera educacional.

Assim, analisados os dados coletados e contextualizados com o processo histórico de escolarização de crianças e adolescentes santistas, ficou demonstrada a discrepância do acesso à instrução, seja pública ou privada, para a população negra e não negra.

CAPÍTULO 4 - DA SENSIBILIZAÇÃO DO OLHAR À DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Este capítulo dedica-se a narrativa em primeira pessoa da experiência educacional e profissional da autora, trazendo, como pano de fundo, uma abordagem das legislações e das políticas públicas educacionais contemporâneas, com enfoque especial para as questões étnico-raciais no ambiente escolar. O objetivo é aproximar as hipóteses discutidas nos três primeiros capítulos ao contexto educacional presenciado pela autora nas últimas décadas, trazendo uma maior compreensão do que foi apresentado neste trabalho. Walter Benjamin (2012) expõe em na obra “Sobre o Contexto de História”, sua segunda tese, defendendo a relação íntima entre passado e presente.

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente (BENJAMIN, 2012, p. 223).

Assim, a proposta é trazer uma reflexão da história, adotando as pontes estabelecidas por Benjamin (2012) entre passado, presente e futuro, pois, para o autor a atividade da memória não deve ser entendida como uma forma de reviver o passado, mas considerada como nova e em constante formulação, contrariando uma lógica do linear e da imutabilidade da produção de conhecimento.

4.1. NARRATIVA DA TRAJETÓRIA DA AUTORA

Após o aprofundamento no processo histórico da construção das relações raciais da sociedade santista, em especial sobre a questão educacional ante à herança escravocrata, é imprescindível conectá-lo aos quesitos propulsores deste trabalho. No Brasil, o discurso político, voltado aos direitos sociais e à intervenção do Estado como promotor de justiça social, teve como fator limitador a cor da pele, pois as políticas públicas adotadas em prol da população negra, que, desde a libertação oficial da escravidão não foi contemplada com medidas de inclusão, não conseguiram impedir a sua exclusão das conquistas e avanços sociais tão aclamados na história do Brasil. Neste sentido, é válido questionar em que medida o racismo

instaurado na sociedade brasileira impediu a garantia de direitos, em especial o da Educação, a esta população. Assim, para acompanhar a reflexão, apresento o conceito de racismo nas palavras do professor Silvio Almeida, como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 23). Para o autor, o racismo possui raízes profundas que perpassam a construção da sociedade brasileira, determinando as relações sociais a partir de preconceitos étnicos e culturais relacionados à cor da pele (ALMEIDA, 2018, p. 23).

Segundo Kabengele Munanga (2008), no contexto de uma sociedade racista, a cor não é uma questão biológica, mas uma das “[...] categorias cognitivas herdadas da história da colonização, apesar de nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível” (MUNANGA, 2008, p. 18). Assim, a marginalização do negro perpassa pela ideologia racista, sendo reforçada ao longo do século XX com a ausência da imagem do negro nas instituições e/ou o uso dela relacionada a estereótipos e conceitos negativos perpetuados pelas mídias. Para Pereira e Gomes (2001), a questão da imagem do negro na sociedade brasileira muito se baseia no “[...] apagamento intencional da imagem do negro na sociedade brasileira” (PEREIRA; GOMES, 2001, p. 134)

O discurso hegemônico das relações raciais ainda mantém algumas características marcantes do século XX: a mestiçagem como obstáculo para a adoção de políticas públicas efetivas para a população negra, bem como a herança cultural, que alega a convivência inter-racial pacífica, a denominada democracia racial. Segundo Joel Rufino dos Santos, “a democracia racial seria, numa definição sumária, um certo padrão de relações raciais em que as oportunidades fossem iguais para todos os envolvidos” (SANTOS, 2012, p. 5). Isto porque, segundo o mesmo autor, a tão sonhada democracia racial nunca aconteceu no Brasil. “Durante a maior parte do tempo da vida de nosso país (4/5 exatamente), brancos, negros e indígenas (tomados como raças) ocuparam posições sociais distintas: os primeiros eram senhores; os outros escravos e servos” (SANTOS, 2012, p. 5).

Porém, mais recentemente, todas essas questões deixaram de ser invisíveis para se tornarem um dos principais temas em discussão nas sociedades contemporâneas. São palpáveis as conquistas da população negra brasileira junto à garantia de direitos por meio de legislação específica e à adoção de políticas públicas por parte do Estado. Sendo a Educação considerada a grande propulsora das transformações sociais, no que tange à questão racial, as propostas pedagógicas caminharam a passos lentos e somente começaram a ser exigíveis oficialmente a

partir do ano de 2003, com a promulgação da Lei Federal n.º 10.639/03.

Neste sentido, apresento minha experiência pessoal, acadêmica e profissional como linha mestra para uma breve análise do contexto educacional, com vistas à temática da diversidade étnica junto a sociedade brasileira. A narrativa pessoal perpassa as últimas quatro décadas, amparada por documentos curriculares e pela iconografia, principal fonte de pesquisa utilizada em todo o trabalho.

A narrativa tem início com meu primeiro contato com o Magistério como aluna do curso Normal em nível médio do Colégio “Imaculado Coração de Maria”¹³¹, de onde descrevo uma observação somente percebida após a sensibilização do meu olhar junto às questões raciais. Na composição da classe, não havia uma única aluna-docente negra, situação que era não uma exceção, como podemos observar nas imagens das turmas de formandas do Curso Normal em Nível Médio (Magistério), também conhecidas como “normalistas” que apresento a seguir, na Fig. 149.

Figura 149 - Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1966



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nas formandas da mesma escola no ano de 1969, ressaltou-se a presença de uma aluna negra na fotografia de classe, na Fig. 150.

¹³¹ O Colégio Coração de Maria, entre 1944 e 1972, se dedicou a formação de normalistas, desvelando as práticas educacionais características da época.

Figura 150 - Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1969



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto de arquivo pessoal.

O tempo passou e a minha turma de formandas, de 1984, acompanhou a mesma composição étnica, isto é, a ausência de alunas negras, na Fig. 151. Faço uma observação de que havia na classe uma aluna negra, porém ela saiu da escola antes do término do curso.

Figura 151 - Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1984



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de arquivo pessoal.

Percebe-se que, durante mais de 20 anos, muitas professoras não negras se formaram no Colégio “Coração de Maria” e perpetuaram em sua atuação um ensino tradicional, como se

verifica ao analisar a grade curricular do curso, disponível no Anexo I, que não contempla a temática sobre diversidade étnica.

A “Associação Instrutiva José Bonifácio” foi outra escola santista que atuou com formação de professores em nível médio, oferecendo também os cursos primário, ginásial e comercial desde 1917. A seguir, na Fig. 152, a fotografia da formatura das alunas do curso Normal, em 1948, na Igreja Basílica de Santo Antônio do Embaré, onde não se identifica nenhuma aluna negra.

Figura 152 - Missa de formatura de estudantes da Escola Normal José Bonifácio, em 1948



Fonte: Novo Milênio (2017). Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d4a.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

O Colégio “São José”, que manteve durante décadas o curso Normal em nível médio, formando centenas de professores, não retrata nas fotografias das formandas normalistas uma aluna negra sequer nas Fig. 153 e 154.

Figura 153 - Formandas do Colégio São José, em 1942



Fonte: Novo Milênio (2017). Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d4a.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Figura 154 - Formandas do Colégio São José, em 1942



Fonte: Novo Milênio (2017). Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d4a.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Esta realidade não era somente da escola privada. O Colégio “Canadá”, escola pública famosa pelo seu Curso Normal em nível médio, também mantinha em seu quadro discente poucas alunas negras, é o que demonstram as fotografias de formandas nas Fig. 155 e 156.

Figura 155 - Normalistas do Colégio Canadá, em 1967



Fonte: Disponível em:

<https://www.facebook.com/pages/Col%C3%A9gio%20Canad%C3%A1%20-%20Santos/115161885162702/>. Acesso em 22 fev. 2020.

Figura 156 - Alunas do 2.º ano do Curso Normal do Colégio Canadá, em 1967



Fonte: Maria Cecília Oliveira Harding (2014). Disponível em:

https://www.facebook.com/photo?fbid=268687153323483&set=br.Abp8FM2cXsD0ecMw825yjT4i4LuZFaf1ZxV18zRpoiOt4la05znAZcy82kHbmzT-Q_jswerqQnIHoeAqUk1zn3QKdBKltT9Uglsbhyj7ZsuNKWcnjr6QLfkc_5la2NpAmVXRQBO6IWCe3s xZ_AczfVj3. Acesso em 20 dez. 2020.

O Colégio “Educação Canadá” foi criado pelo Decreto n.º 6.601, de 11 de agosto de

1934 e transformado em “Instituto de Educação Canadá” pela Lei n.º 3.730, de 15 de janeiro de 1957. Na época, mantinha curso Normal, também denominado curso de Magistério, entre outras modalidades de ensino. Nas fotografias de alunas apresentadas nas Fig. 157 e 158, percebem-se pouquíssimas alunas negras em um grupo majoritariamente não negro.

Figura 157 - Formatura da turma de normalistas do Colégio Canadá, em 1956



Fonte: Editada pela autora (2021) a partir de foto de Novo Milênio (2017). Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d4a.htm>. Acesso em 12 abr. 2020.

Figura 158 - Foto de Classe de alunas do Colégio Canadá do ano de 1960



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Col%C3%A9gio%20Canad%C3%A1%20-%20Santos/115161885162702/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

Nas fotografias apresentadas, não se verifica um aumento significativo do número de alunos negros em cursos do ensino médio, também denominados colegial, bem como aqueles

dedicados à formação de professores, de acordo com as imagens apresentadas.

Nos idos da década de 1980, o debate sobre a discriminação racial tomou outro formato, mais combativo e explícito, que, segundo Milton Barbosa mudou a forma de atuação. Para enfrentar o racismo e a discriminação racial, este movimento que se transformou no Movimento Negro Unificado, mudando a forma de a população negra lutar, saindo das salas de debates e conferências, das atividades lúdicas e esportivas, para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial, elaborando panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados em associações recreativas, de moradores, categorias de trabalhadores, nas universidades públicas e privadas ¹³².

Mesmo sendo modestas as mudanças no âmbito da sociedade brasileira, havia um número maior de estudiosos sobre o tema no mundo acadêmico. É o caso de Pinto (1987), que apresentou a questão racial no Brasil a partir de duas correntes: àquela baseada na democracia racial cujo maior representante é Gilberto Freyre, e outra, que trata da questão a partir da desigualdade de *status quo* de negros e não negros numa sociedade racista, com base no pensamento de Florestan Fernandes. A mesma autora realizou um estudo sobre as pesquisas educacionais cujo objeto abordava a questão racial e que demonstrou a baixa adesão à temática entre os pesquisadores da área educacional (PINTO, 1992).

O cenário promissor construído a partir da década de 1980, no que tange às demandas étnico-raciais, não alcançou a formação de educadores, que continuou a ser majoritariamente de não negros, bem como o debate em nível universitário estava ainda engatinhando. Tal afirmação se vê refletida tanto nas imagens das formandas do curso de magistério como nos currículos dos cursos superiores por mim frequentados.

Em 1986, quando ingressei no curso de História na Universidade Católica de Santos - UniSantos, me aproximei de um grande cabedal de conhecimento, fazendo com que eu refletisse sobre o meu lugar no mundo e quais os caminhos a seguir na sociedade contemporânea. Porém, não foi o suficiente para que minhas reflexões contemplassem a questão racial brasileira. Naquele momento, o ensino superior estava sob a égide da Reforma Universitária de 1968, Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, e os demais níveis educacionais eram regrados pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus de 1971. Em ambos os estatutos legais, não havia qualquer abordagem sobre as questões

¹³² Extrato do texto escrito em 2005, por Milton Barbosa, um dos fundadores do MNU - Movimento Negro Unificado, engajado na luta contra o racismo e nos direitos da população negra brasileira e disponibilizado em <https://medium.com/@expressaopopular/movimento-negro-unificado-39-anos-de-luta-7a639de67c93>. Acesso em: 7 ago. 2020.

raciais e o estudo da história e da cultura de grandes civilizações não contemplou as sociedades africanas, com exceção da Egípcia, conforme pode ser visto na grade curricular no Anexo II.

Não se pode negar que a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Graus de 1971 trouxe em seu bojo uma alteração importante em relação à lei anterior¹³³, teoricamente minimizando as desigualdades educacionais baseada na gratuidade do ensino público, porém estipulava uma série de requisitos:

Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1.º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis superiores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas (BRASIL, 1971a).

Pedagogicamente, seus artigos 4.º e 5.º estabeleceram que os currículos de primeiro e segundo graus fossem constituídos de um núcleo comum obrigatório em nível nacional e que as disciplinas, no corpo da lei, denominadas como “matérias”, seriam fixadas pelo Conselho Federal de Educação. Aos Conselhos Estaduais de Educação caberia a definição da parte diversificada do currículo cujas disciplinas seriam escolhidas pelas escolas. O importante aqui é destacar que as disciplinas de História e Geografia foram condensadas na disciplina denominada Estudos Sociais e pertenciam ao núcleo comum obrigatório, conforme determinado no Parecer n.º 853/71 e a Resolução n.º 8¹³⁴, ambas normativas expedidas pelo Conselho Federal de Educação e que estabeleciam as disciplinas pertencentes ao núcleo comum. Destacamos aqui os artigos relacionados ao objeto deste estudo:

Art 1.º - O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§1.º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

Art.2.º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art. 3.º - Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagem que enseje em ao aluno o

¹³³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (lei n.º 4.024/61, publicada em 20 de dezembro de 1961) que ainda era vigente previu a educação como direito de todos, sendo obrigação do Estado financiar o ensino somente para a população que não tivesse meios para custeá-la (BRASIL, 1961).

¹³⁴ (BRASIL, 1971b). Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1.º e 2.º graus. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus. A doutrina do currículo na Lei n.º 5.692. Parecer n.º 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971.

- contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;
- b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento;
- c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações (BRASIL, 1971b).

Como podemos perceber, os Estudos Sociais eram considerados uma matéria, constituída pelas disciplinas de História e a Geografia. Segundo o Parecer n.º 853/71, a matéria representava um fragmento daquilo que se considerava o conhecimento para o núcleo comum, priorizando o estudo de questões contemporâneas e o meio social e físico brasileiro. Os Estudos Sociais, cujo objetivo era a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos, delegava à Geografia a abordagem do planeta Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana, e à História, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo “estudo do meio”, estava no mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento (BRASIL, 1971b, p. 8).

O ensino superior, em especial a licenciatura em História que cursei, também acompanhou a proposta federal, privilegiando a história europeia em detrimento da história das demais partes do mundo. Desta forma, o estudo da história e cultura dos demais povos formadores da sociedade brasileira (africanos e povos originários) pouco ou quase nada foi trazido para a nossa formação como futuros professores de história.

A minha segunda graduação trouxe um maior amadurecimento, pois vislumbrar uma nova carreira profissional significava mais um desafio a ser superado, o que tornou tudo mais estimulante diante do curso de Direito, que me aproximou ainda mais da luta em prol de uma sociedade mais justa, objetivo que persigo até os dias de hoje. Formada como bacharel em Direito, no ano de 1997, alcancei o título de advogada pela Ordem dos Advogados do Brasil no ano de 1998, atuando na área jurídica desde então. Na minha formação como Bacharel em Direito também não houve uma abordagem significativa sobre as questões raciais, conforme pode ser visto na grade curricular do curso disponível no Anexo III, embora que a Lei do Crime Racial - Lei n.º 7716/89, já estivesse em vigência desde 5 de janeiro daquele ano e a temática já fosse discutida entre movimentos sociais com participação de advogados.

Contudo, a invisibilidade da questão racial, tanto no curso Normal em nível médio como na universidade, não era um caso isolado; pelo contrário, até hoje se constata tal defasagem nos currículos dos cursos de graduação, o que faz com que milhares de estudantes e recém-formados passem a atuar profissionalmente sem qualquer base teórica e metodológica sobre as questões

raciais.

Em 1988, a nova Constituição Federal trouxe à tona a questão da valorização da diversidade étnica da sociedade brasileira em dois momentos:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

[...]

Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§1.º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

Podemos observar que a previsão sobre o ensino da História do Brasil encontra-se no Título IX - Das Disposições Constitucionais Gerais, como parágrafo em um artigo que trata da gratuidade da educação pública e da competência em administrar o Colégio Pedro II, isto é, a compreensão do currículo da nossa história foi destinada a uma previsão constitucional junto a questões de cunho geral. Sobre outro ponto de vista, o princípio da gratuidade da Educação pública demandou a compreensão da Educação como um direito civil inalienável, que se sobrepõe às desigualdades sociais, objetivando a quebra de paradigmas que permeiam o contexto educacional brasileiro.

Durante o período de construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pautada nos princípios democráticos da Carta de 88, ingressei no quadro do Magistério público municipal de Santos, tanto como professora do Ensino Fundamental Ciclo I¹³⁵, em 1993, como professora de História do ciclo II do Ensino Fundamental, em 1996, o que me proporcionou a aproximação da realidade da Educação Pública e da comunidade escolar a que ela pertence, vivendo experiências que perduram em minha vida profissional até os dias atuais. Em Santos, cidade que abraça tamanha diversidade étnica, social e cultural, a riqueza de experiências relacionadas à prática docente é significativa. Como exemplo, cito minha atuação em escolas localizadas nos morros, onde presenciei, pela primeira vez, as consequências do racismo no âmbito educacional, pois a dificuldade da continuidade dos estudos por parte de adolescentes afrodescendentes era evidente. De acordo com o estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou

¹³⁵ A designação ciclo é a forma como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, organiza a Educação brasileira. Assim, os professores possuem habilitação para atuar nos ciclos de acordo com sua formação. O ciclo I do Ensino Fundamental equivale aos cinco primeiros anos de estudo (do 1.º ao 5.º ano) e o ciclo II, corresponde ao 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental.

Raça no Brasil”, do IBGE, em 2018, a taxa de analfabetismo entre a população negra era de 9,1%, cerca de cinco pontos percentuais superior à da população branca, de 3,9% (IBGE, 2019). Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), também do IBGE, o percentual de jovens negros fora da escola chega a 19%, enquanto a de jovens brancos é de 12,5%¹³⁶ (IBGE, 2019).

O cotidiano do magistério, o contato com propostas pedagógicas, os conteúdos disciplinares e livros didáticos trouxeram algumas reflexões para a minha prática didática, principalmente ao perceber a exclusão da população negra da história oficial brasileira e dos livros didáticos disponibilizados pelo MEC. Contudo, a opção por trabalhar com a diversidade étnica junto às escolas públicas municipais não resultou diretamente dessas vivências, embora tenham influenciado muito.

Neste momento, abro parênteses na narrativa de cunho pessoal para a contextualização deste período no intuito de traçar parâmetros de análise do ambiente educacional em que se encontrava a sociedade brasileira. Ressalto que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal n.º 9.394, promulgada em 1996, revogou a anterior, de 1961, e acompanhou a proposta constitucional, porém, deixou algumas lacunas que foram contempladas por legislações complementares bem como esclarecidas pelos pareceres expedidos pelo Conselho Federal de Educação. Para Machado (1998), a busca pela construção da cidadania, apresentada pela LDB, não significou verdadeiramente o sucesso da proposta, pois sua efetividade está muito mais relacionada à adoção de políticas educacionais coerentes do que com os dispositivos legais.

A Lei n.º 9.394/96, também referendou em seu bojo, a heterogeneidade do povo brasileiro por meio da valorização de sua história e de sua cultura, que originalmente regravam da seguinte forma:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4.º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996).

O artigo 26, que trata da questão curricular, sofreu muitas modificações, acompanhando as transformações sociais e educacionais pelas quais passou a sociedade brasileira, em especial,

¹³⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 25 nov. 2020.

no que diz respeito à formação do ser humano. Esse cabedal legislativo amparou a criação de políticas educacionais em busca de democracia. Segundo Bobbio (2006), as reformas constitucionais e inovações legislativas acompanharam uma tendência neoliberal que elegeu a democratização e a qualidade da Educação como forças motrizes da resolução das demandas sociais. Com isso, o currículo assumiu o papel de protagonista eficaz da política educacional do governo da época. Mesmo que o texto legal aponte para mudanças sobre a operacionalização de propostas de humanização da vida em sociedade, apresentando-se como fortalecimento do cenário educacional e como materialização de um currículo comprometido com as demandas da atualidade, o sistema político neoliberal também promoveu o nivelamento cultural e identitário e a naturalização das desigualdades sociais e raciais. A invisibilidade advinda desta proposta neoliberal fez com que os currículos fossem levados para a sala de aula de forma automática, sem a discussão devida por parte dos profissionais da Educação.

A LDB, quando determina expressa e taxativamente a incorporação das contribuições das diferentes manifestações culturais, além das manifestações artísticas, relacionadas às diferentes etnias que compõem originariamente a formação do povo brasileiro, contempla, no currículo de História do Brasil, mesmo que de maneira transversal, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção ao preconceito racial.

Contudo, sabemos que, muitas vezes, a “letra da lei” não consegue atingir seus propósitos, pois há a demanda de uma série de ações governamentais para sua efetivação. No caso em tela, a legislação educacional desafiou a sociedade a reconduzir práticas, posturas, mentalidades e concepções que fizeram com que legisladores, educadores e profissionais de educação fossem confrontados com o paradigma da democracia racial que permeava as relações étnico-raciais no Brasil e que sempre foram marcadas pelos padrões estabelecidos por pilares da sociedade escravocrata que, mesmo após a abolição, pretendia conservar seu *status quo* a atuar em prol de um atendimento igualitário de toda a população brasileira.

Segundo Angela Davis (2016)¹³⁷, professora, filósofa, escritora e ativista estadunidense, a ideologia dominante impôs a ideia de que a população negra era incapaz de se desenvolver intelectualmente, pois se tratava de um grupo inferior ao branco, o que justificaria a sua escravização. A autora, ainda, apresenta o seguinte paradoxo: se os negros fossem inferiores intelectual e biologicamente, por que haveria necessidade de proibi-los de estudar? Caso fossem

¹³⁷ Angela Davis, em sua obra “Mulheres, raça e classe”, analisa historicamente o feminino negro norte-americano e os movimentos político-sociais que ocorreram nas décadas de 1960 e 1970 em prol da abolição da escravização nos Estados Unidos da América do Norte, contando a partir de um recorte racial o início do movimento abolicionista, o nascimento do sufrágio e a luta pelos direitos femininos.

incapazes intelectualmente, por que a população negra lutou pelo direito de acesso ao conhecimento formal por meio da educação? (DAVIS, 2016, p. 109). Utilizando tais questões como exemplo, Davis contrapõe posicionamentos racistas seculares de exclusão de negros e negras dos direitos fundamentais, como à vida, à saúde e à educação.

Neste mesmo sentido, Florestan Fernandes (2008), ao tratar do tema em âmbito brasileiro, afirma que o receio de trazer à tona o problema social, que envolvia a inclusão da população no rol de cidadãos e um possível conflito de raças, fez com que o silenciamento e a naturalização das diferenças raciais fossem eleitos como solução para a questão racial.

Como enfrentamento dessa situação e em auxílio às instituições escolares em adotar a proposta curricular determinada pela LDB (1996), foram publicados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹³⁸, também conhecidos como PCNs, definidos pelo MEC como

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 30).

Os PCNs das disciplinas de História e Geografia buscaram a reflexão do educador sobre a questão do ensino da história eurocentrista e da importância da reestruturação curricular com objetivo de

[...] contribuir para que os alunos compreendam a realidade atual em perspectiva histórica, é significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam questionar o presente, identificar questões internas às organizações sociais e suas relações em diferentes esferas da vida em sociedade, identificar relações entre o presente e o passado, discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo¹³⁹ (BRASIL, 1998, p. 53-54).

O documento destaca, ainda, a relevância social do conhecimento histórico, criticando a visão eurocêntrica que impregna a História nacional, objetivando a construção da noção de identidades individuais e coletivas e apresentação sujeitos históricos até então invisibilizados pela história do Brasil. Pela leitura dos conteúdos constantes do documento, a proposta para a abordagem das questões raciais tornava-se mais concreta, pois, até então, sempre me chamou a

¹³⁸ Coleção de dez volumes composta de seis documentos referentes às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais dedicados às questões sociais cujos temas abordados eram Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e Meio Ambiente e Saúde.

¹³⁹ Conforme Parâmetro Curricular de História (1998, p. 53-54). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

atenção a inexistência da história dos povos africanos nos conteúdos escolares bem como nos livros didáticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propunham garantir o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena dos estudantes, por meio de temas transversais (Ética, Orientação Sexual, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), com o intuito de promover o respeito à diversidade, integrando as áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, destaca-se o tema da Pluralidade Cultural por se tratar especificamente das relações sociais e culturais de forma ampla a partir do respeito à diversidade e a tolerância étnica e cultural (VARGENS; FREITAS, 2009). As premissas do documento privilegiam as diferentes etnias que constituem a sociedade brasileira, combatendo o preconceito e a discriminação, elencando, como objetivo para o ensino fundamental,

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 2001, p. 15).

A proposta contida nos PNC delega à escola o grande desafio de investir na superação da discriminação e no conhecimento e valorização diversidade étnico-cultural que compõem o patrimônio sociocultural brasileiro, porém, ela é controversa. Silva Júnior (2002) questiona a designação e a posição de “tema transversal” para assuntos que envolviam aspectos de natureza ética, entre eles o respeito à diversidade e o sobrepujamento da discriminação e da exclusão, pois estes últimos deveriam ocupar o espaço de fio condutor no desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem. Sugere, ainda, a inversão da ordem de prioridade do PCNs, fazendo dos temas transversais basilares conteúdos disciplinares dos livros didáticos e da prática didática, visando a alcançar seus objetivos, em especial com vistas à diversidade humana, biológica, cultural, física e socialmente.

Os parâmetros reconhecem que, para atingir os objetivos propostos, a formação dos professores é primordial, pois a formação inicial de docentes não contemplava as temáticas como a pluralidade cultural (BRASIL, 2001 p. 52).

Mesmo com a publicação dos PCNs, em 1998, e o trato da diversidade étnica e de cultura da sociedade brasileira trazida à tona, os movimentos negros não se enxergaram contemplados em seus anseios, pois a presença de conteúdos diretamente relacionados com a cultura africana e afro-brasileira que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva ainda não se evidenciava no âmbito educacional.

O estudo do pesquisador Ricardo Henriques (2002) apresenta dados quantitativos que acompanham o discurso dos grupos negros organizados. Nele, o pesquisador demonstra que a expansão do ensino público e o aumento da média de escolaridade da população não diminuíram a desigualdade entre negros e brancos, e a diferença de escolaridade ainda se mantém inalterada.

Não podemos deixar de lembrar que a década de 1990 foi palco de intensas manifestações populares em todo Brasil em prol da afirmação da identidade negra, das quais se destaca a “Marcha Zumbi dos Palmares¹⁴⁰”, onde milhares de negros e negras foram a Brasília para entregar um documento reivindicatório ao presidente da República de então, Fernando Henrique Cardoso (MARCHA, 1996). Após décadas de lutas e movimentos em prol do reconhecimento e valorização da diversidade étnica junto à sociedade brasileira, em especial sobre a nossa história e cultura afro-brasileira, os legisladores sinalizaram para o atendimento destas demandas, formalizando legalmente a desconstrução dos estereótipos estabelecidos durante quatro séculos.

Segundo Cavalleiro (2005), a Lei Federal n.º 10.639/03 não foi fruto do acaso ou benemerência da elite política brasileira, mas foi resultado de anos de luta do movimento negro contra uma educação eurocêntrica, em prol de uma educação antirracista. Porém, o passado já demonstrou que a promulgação de lei não é suficiente para sua concretização. Fez-se necessário o investimento na formação de professores, material pedagógico adequado, ambiente escolar promotor de práticas antirracistas. Cavalleiro (2005) afirma, ainda, que as consequências educacionais do racismo para alunos da Educação Básica e que as relações raciais no ambiente escolar estão pautadas no mito da democracia racial.

Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei Federal n.º 10.639 pelo presidente da República. A legislação alterou a Lei Federal n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, incluindo dois novos artigos, o 26-A e o 79-A, e tornou obrigatório o Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileira. Fugindo dos paradigmas de escravidão/abolição, incluíram no calendário escolar uma data em comemoração a um herói negro, o dia 20 de novembro, como o Dia de Zumbi dos Palmares e o Dia Nacional da Consciência Negra. O citado artigo 26-A foi objeto de regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004)

¹⁴⁰ A Marcha Zumbi dos Palmares, que ocorreu em 1995, contribuiu para que Estado brasileiro reconhecesse as lutas antirracistas como válidas e encarasse a existência do racismo no Brasil como realidade, propiciando a criação de políticas públicas em prol da igualdade racial (DIAS, 2005).

e, assim, tiveram início as ações, institucionais ou não, visando a sua implementação nos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais.

A proposta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não é uma unanimidade, mas não se pode deixar de considerá-la uma novidade no que diz respeito às questões ainda não incorporadas nos sistemas de ensino, nas práticas pedagógicas e nos currículos. Ela traz à tona o hiato pedagógico no que tange à diversidade étnico-racial junto à educação básica.

A inserção do artigo 26-A causou uma transformação nos contextos escolares e na sociedade civil, tornando-se um estandarte na luta dos movimentos étnicos-raciais, que ganham uma força intensa para uma conquista que vem se materializando por força da lei. O texto da LDB demandou uma série de pareceres que se configuraram como um rumo importante para a educação brasileira. Não obstante as contribuições para as limitações que apresentou, trouxe ricas orientações para o contexto educacional e vem sendo aperfeiçoado lentamente, frente às transformações propostas pela dinamicidade da vida cotidiana expressa no seio das unidades escolares brasileiras.

Todo o cabedal legislativo, ora exposto, fez com que o Poder Público nos três níveis de governo tomasse medidas efetivas para seu cumprimento, pois os direitos nelas previstos tornaram-se objeto de exigência jurídica, isto é, o desenvolvimento de propostas voltadas à diversidade étnica no ambiente escolar não era mais uma discricionariedade. Desde 1988, tornou-se obrigatória. Com a publicação dos PCNs, as ações voltadas à formação de professores e adequação curricular tornaram-se uma obrigação dos órgãos educacionais.

Para atendimento da legislação vigente, a Secretaria Municipal de Educação de Santos formou um grupo de educadores dedicados ao estudo e a adequação de seu currículo aos PCNs, do qual participei e também atuei como formadora para os educadores do quadro do Magistério público municipal. A partir de 2001, assumi a Coordenação da área de História do mesmo órgão público, com ações de formação de professores da área e produção de material pedagógico, principalmente, sobre a história de Santos, o que representou um grande desafio. Precisei superar um processo educacional que não se resumia à formação continuada dos docentes, mas à formação acadêmica defasada em conteúdos sobre Pluralidade Cultural, como também a influência, em maior ou menor proporção, que favorecia uma ação pedagógica atrelada a uma proposta tradicionalista. As formações visavam aos ditames dos PCN, a saber

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos. Para desenvolver sua prática, os professores precisam também desenvolver-se como

profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional (BRASIL, 2001, p. 52).

Diante dessa proposta, os investimentos da Seduc tiveram que contemplar, além da formação de professores, a escolha de materiais didáticos e paradidáticos, muitos deles disponibilizados pelo MEC e que mantinham a proposta educacional anterior à publicação dos PCNs. Acompanhando o estabelecido da Lei Federal n.º 10.639/03, a Secretaria Municipal de Educação de Santos decidiu desenvolver ações que favorecessem a aplicação da referida lei e colocou, sob minha responsabilidade, tal desafio, o que teve início com a elaboração do Plano de Curso das Unidades Municipais de Educação, com vistas a contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A reestruturação do Plano de Curso contribuiu para minha reflexão sobre a função do currículo como um artefato socioeducacional, que determina “o que ensinar” e “para que ensinar”, escolhas que perpassam conexões de identidade, poder e saber que extrapolam as fronteiras das atividades curriculares e dos conteúdos, interferindo na construção das sociedades.

O termo diversidade cultural ainda é de difícil conceituação, pois sua interpretação depende do processo histórico em que estão inseridos seus sujeitos. Com isso, na construção do Plano de Curso Municipal, buscou-se a democratização dos conteúdos a partir de uma atuação imediata na escola. Falar do negro como protagonista e sujeito de direitos é difícil, principalmente em uma sociedade cuja herança escravocrata é visível pelo racismo instalado nas relações sociais. A ideia de que, no Brasil, não há diferença étnica ainda é um grande obstáculo para a discussão da diversidade étnica no ambiente escolar, pois o ditame constitucional que “todos são iguais perante a lei” se impõe como forte argumento para a adoção de medidas que visem à aplicação da Lei n.º 10.639/03, mesmo diante da realidade brasileira com claras e profundas diferenças no tratamento dado a negros e não negros. A sua implementação junto à Rede Pública Municipal de Santos, inicialmente, trouxe consigo uma grande polêmica, significando, para alguns, uma imposição; para outros, uma concessão e, ainda, para outro grupo, um reconhecimento. Considerando essas tensões, participei de encontros acadêmicos e institucionais e, a partir das vivências nas formações de educadores, percebi a grande dificuldade dos professores em tratar das questões raciais em sala de aula. Diante deste cenário, propus ao município um investimento maciço na aquisição de bibliografia e material didático para serem distribuídos na rede pública municipal e que subsidiassem o corpo docente na discussão da temática com seus alunos.

Por ser órgão integrante da administração direta do Poder Executivo Municipal e ter

como finalidade assegurar o cumprimento das legislações dedicadas a reger as políticas educacionais, bem como sua execução, a partir do ano de 2003, fui indicada para representar a Seduc em espaços públicos e privados que tratassem de questões étnico-raciais¹⁴¹, o que propiciou a assimilação das demandas derivadas dessa população e o embasamento para construir propostas pedagógicas a serem inseridas no currículo municipal e no âmbito da escola propriamente dita. Neste sentido, fui indicada como corresponsável pela execução dessas medidas junto ao Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e de Promoção da Igualdade Racial¹⁴², onde atuo como representante da Seduc há 17 anos. A minha permanência junto à comunidade negra favoreceu o estabelecimento de vínculos e a continuidade das propostas da Seduc desenvolvidas no âmbito da cidade de Santos¹⁴³. Participei como organizadora de Conferências Municipais de Políticas de Promoção de Igualdade Racial e como membro da comissão organizadora da Semana Municipal da Consciência Negra, dos espaços de discussão sobre a situação da população afrodescendente em todos os aspectos: social, cultural, econômico e educacional na cidade. Estas oportunidades ampliaram minha experiência junto às questões raciais por outro prisma, isto é, lado a lado com as demandas da população negra em todas as áreas ante a sociedade brasileira tão excludente e preconceituosa. Esclareço que minha laboração periódica em eventos como a Semana da Consciência Negra, Semana “Quintino de Lacerda”, Seminário Regional de Saúde da População Negra e o desenvolvimento de projetos educacionais junto ao corpo docente e discente das escolas, desenharam um cenário promissor para a uma transformação efetiva na mentalidade dos sujeitos escolares.

A participação na Comissão Municipal da Saúde da População Negra propiciou observar que, além dos problemas socioeconômicos, a população negra é mais suscetível a doenças genéticas e hereditárias, como os casos de hipertensão, diabetes tipo 2, anemia falciforme e mioma¹⁴⁴. Dados importantíssimos para a atuação junto ao corpo docente e discente da Unidades Municipais de Educação, pois a informação é a melhor maneira da educação para

¹⁴¹ O Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Santos é um órgão vinculado ao Gabinete do Prefeito que representa a sociedade civil na conjugação de esforços para promoção de atividades que abrangem a defesa dos direitos e a plena inserção da comunidade negra e afrodescendente na vida socioeconômica, política e cultural na sociedade.

¹⁴² Órgão formado por representantes da sociedade civil e representantes do poder público que visa a garantir a implementação das políticas públicas federal, estadual e municipal de Promoção da Igualdade Racial.

¹⁴³ Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=content/cmpdcnpir-conselho-municipal-de-participacao-e-desenvolvimento-da-comunidade-negra-e-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: 10 dez. 2020.

¹⁴⁴ Segundo Ministério da Saúde. Disponível em:

https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

prevenir doenças.

Como representante da Secretaria Municipal de Educação de Santos, tive a oportunidade de participar deste grande projeto educacional, o que foi de extrema importância em termos acadêmicos, pois oportunizou minha frequência a diversos cursos e a apresentação do nosso trabalho em congressos e seminários. Meu desempenho à frente da aplicação de Lei n.º 10.639/03, junto à Rede Pública Municipal de Santos, também possibilitou minha inserção institucional em espaços de discussões sobre a diversidade étnica na sociedade brasileira, em especial, no Fórum Municipal de Acompanhamento da Aplicação de Lei Federal n.º 10.639/03.

Um ano após a sanção da referida lei, em 2004, participei de fóruns estaduais coordenados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Nesses espaços, reuniram-se secretarias estaduais, conselhos de educação e do movimento negro e secretarias municipais para que, juntos, pensássemos em estratégias de implementação das diretrizes curriculares. Das reflexões pautadas nos referidos eventos, a questão étnica prevista nas leis educacionais foi ressaltada como uma tensão social, tanto por uma parcela da sociedade que faz da diferença racial algo invisível, perpetuando o racismo estrutural, quanto pela luta que é a quebra desse paradigma social. Reconhecendo que, ainda no século XXI, a educação brasileira está impregnada das consequências da exclusão do negro das políticas públicas governamentais, a exemplo do que traz o “Diálogo regional sobre a implementação das diretrizes curriculares da educação das relações étnico- raciais”, realizado em maio de 2008, tive a grata satisfação do reconhecimento de que as propostas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santos estavam no caminho certo.

O MEC, por meio da Secad, publicou diversas obras como suporte teórico para a abordagem das questões de relações raciais e educação que foram discutidas e incorporadas às minhas ações junto à comunidade escolar.

Considero, como Henriques (2002), que a década de 1990 evidenciou uma melhoria nos índices educacionais, porém não suficientes para alcançar os padrões de discriminação racial. O desafio que se impunha naquele momento era a implementação de um ensino pautado pela equidade e que respeitasse a diversidade étnica, valorizando a herança cultural africana por meio de uma reforma do currículo do sistema educacional brasileiro.

Assim, ainda no ano de 2004, coordenei o grupo de professores da área de História do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, evento realizado em parceria com o Ministério da Educação, com o objetivo de analisar as diretrizes curriculares, com vistas, também, às questões impostas pela Lei Federal

n.º 10.639/03. Chamou-me a atenção o pouco conhecimento sobre a questão racial no Brasil por parte dos participantes e a grande responsabilidade que me foi outorgada para, a partir da implementação da Lei Federal n.º 10.639/03, adequar a rede pública municipal de Santos.

O governo federal disponibilizou, em 2005, o Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Lei n.º 10.639/2003, uma parceria entre o MEC, por meio Secad, e a Universidade de Brasília (UnB). Considerei uma grande oportunidade de trazer para os educadores do município a discussão das questões raciais em nível acadêmico, aproximando-os de uma discussão mais teórica e conceitual. O curso foi ministrado em nível de extensão e tinha como objetivo principal formar professores(as) multiplicadores(as) com conhecimento sobre a História do negro no Brasil, oferecendo os conhecimentos necessários para uma atuação na formação da cidadania no que se refere à cultura de matriz afro-brasileira. Nele, atuei como coordenadora administrativa e aluna. O contexto educacional naquele momento fazia com que cada vez mais o embasamento teórico e empírico se fizessem presente para dar continuidade na aplicação da Lei Federal n.º 10.639/03, entrelaçando muitas vezes minha aproximação com o espaço acadêmico e minha atuação profissional.

Em 2006, tive a oportunidade de participar da Semana de Planejamento da Seduc como coordenadora da área de História, momento em que busquei a efetiva aplicação da Lei Federal n.º 10.639/03, por meio de propostas de formação para professores que versassem sobre questões relacionadas à diversidade étnica no ambiente escolar, bem como a revisão do currículo das escolas públicas municipais, com a inclusão de temáticas voltadas à História da África e do negro do Brasil. Participei, também, do Seminário de Capacitação em Assistência Humanitária a Imigrantes Africanos e Refugiados na cidade de Santos e região, o que me aproximou sobremaneira dos conflitos envolvendo questões raciais.

Como Coordenadora da aplicação da Lei Federal n.º 10.639/03 na rede pública municipal de ensino de Santos e diante da possibilidade de aprimorar a prática junto à formação de professores sobre diversidade étnica, ingressei no curso de Extensão em “Aspectos da Cultura e da História do Negro no Brasil I e II” pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, no ano de 2008, o que me propiciou acesso ao material de apoio e didático para serem disponibilizados para os professores nas formações e utilizados em sala de aula. Para tanto, apoiei-me em leituras essenciais para a temática, como as contribuições dos professores Kabenguele Munanga, Carlos Serrano e Leila Leite Hernandez, professores da Universidade de São Paulo, que foram esclarecedoras e embasaram minha

prática em relação à valorização da história africana e a questão afrodescendente na sociedade brasileira.

Muitas foram as participações como palestrante na Semana de Educação “Paulo Freire”, organizada, anualmente, pela Seduc, como em 2006, 2009, 2012 e 2015, sempre abordando as questões que envolvem a aplicação da Lei Federal n.º 10.639/03, o que me fez perceber o quanto ainda precisamos tornar visível a necessidade de se valorizar nossas raízes africanas e a cultura afro-brasileira, pois é palpável o desconhecimento da maioria da população.

A frequência a cursos relacionados à minha área de atuação profissional fez com que eu ingressasse, em 2006, na Universidade de São Paulo como aluna especial no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado, no ano de 2006 e, frequentando a disciplina “Aspectos da Cultura Negra no Brasil”, com o Professor Dr. Wilson Barbosa, deflagrou-se a instigação para me dedicar à reflexão das questões raciais na sociedade brasileira, em especial, no âmbito educacional. Em 2008, ingressei oficialmente como mestranda na área de História Social e, mesmo que diretamente a minha pesquisa fosse voltada a outra discussão, minha atuação profissional junto à Secretaria Municipal de Educação de Santos direcionou a busca pela intersecção entre meu projeto de pesquisa e as questões raciais na sociedade brasileira. Este desafio foi uma ótima oportunidade para adquirir embasamento teórico e metodológico como complementação às minhas conjecturas sobre a temática racial dentro e fora do ambiente escolar para reconhecer que a sociedade em que convivemos atualmente nos remete à construção do Brasil como Estado escravocrata e à exclusão secular da população negra aos direitos fundamentais refletidas por mais de cem anos após a abolição oficial dos escravos. Tais premissas foram norteadoras de todas as minhas atividades profissionais após o término do mestrado. No ambiente acadêmico, constatei que havia milhares de educadores buscando os mesmos conhecimentos a partir de novas reflexões e demandas trazidas com a promulgação da Lei Federal n.º 10.639/03, educadores que também haviam sensibilizado seus olhares sobre as questões raciais no ambiente escolar, pois encontraram dificuldades em trabalhar a temática.

Com o título de Mestra em Ciências, fui convidada para atuar como docente em universidades em Santos ministrando, mesmo que de forma direta ou indireta, disciplinas que abordavam as relações étnico-raciais junto a sociedade brasileira. Neste espaço acadêmico, mas agora atuando como professora, novamente me deparei com a falta de preparo que os estudantes, em especial de Pedagogia, tinham em tratar das questões raciais. A grande maioria se sentia incomodada ao abordar o assunto e, quando a expressão “negro” ou “negra” era falada em sala de aula, um silêncio se instalava no ambiente, como se a palavra fosse proibida ou sinônimo de

racismo. Minha função também era desconstruir um processo educacional que durante anos foi omisso no trato das questões raciais na sociedade brasileira, além de discutir conceitos e práticas educacionais que visavam a subsidiar atuação dos estudantes e futuros professores, dentro ou fora da sala de aula, sobre a diversidade étnica da sociedade brasileira e suas demandas específicas.

Meu projeto de pesquisa para ingressar no curso *stricto sensu* em nível de doutorado foi embasado em um trabalho de mais de uma década voltado às relações raciais no âmbito escolar. O primeiro projeto de pesquisa apresentado à banca de seleção tinha como proposta de estudo a formação de professores como política pública de implantação da Lei Federal n.º 10.639/03 nas escolas públicas municipais de Santos. Porém, no início de 2017, sob a orientação do Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Jr., aproximei-me novamente da pesquisa histórica e, sem abandonar as questões raciais e a educação, chamou-me a atenção estudar sobre a inclusão das crianças negras nas escolas santistas, o que muito contribuiria para compreender as minhas questões profissionais junto às raciais. Com isso, foi necessário ampliar meus estudos e a bibliografia a ser utilizada na pesquisa. Novos olhares sobre o negro e a Educação foram desvendados e apreendidos, o que fez com que meu entendimento sobre as questões raciais no Brasil se aprimorasse. Tais vivências ampliaram ainda mais minhas reflexões sobre a diversidade étnica e o racismo na sociedade brasileira.

Os frutos do trabalho desenvolvido traduzem-se nas participações em eventos voltados à melhoria da qualidade da Educação, em especial nas discussões de questões raciais no ambiente escolar, como na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime-SP, em 2010, no I Seminário “Universidade e Escola Pública: Desafios e Perspectivas da Educação Pública no Estado de São Paulo”, em 2011, no Simpósio Internacional de História Pública, em 2012, ambos pela Universidade de São Paulo, e no II Conedu – Congresso Nacional de Educação, na Paraíba, em 2015.

Como reconhecimento dessa trajetória, fui condecorada, em 2010, com o “Prêmio Zumbi dos Palmares”, outorgado pelo Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra de Santos e, em 2014, com a “Medalha Quintino de Lacerda”, outorgada pelo mesmo órgão e pela Prefeitura de Santos. No ano de 2020, veio o reconhecimento internacional com o prêmio “Cidades Educadoras 2020” da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), pelo trabalho “A educação propulsora da inclusão da diversidade étnica e cultural na cidade de Santos, São Paulo, Brasil”.

Chego ao final dessa narrativa acreditando ter conseguido transmitir o que considero ser

o mais relevante na minha trajetória profissional e acadêmica e as reflexões que delas emergiram para o desenvolvimento desta pesquisa. Os caminhos trilhados que apresento são recortes fundamentais para complementar o mosaico construído a título de contemplar as hipóteses levantadas inicialmente, que visaram a refletir sobre as questões raciais no espaço escolar, como também as mudanças de representações e práticas que ocorreram no contexto escolar para a real igualdade racial na sociedade brasileira.

Como Kabengelê Munanga, acredito que cabe a nós, pesquisadores e pesquisadoras, respeitando a história e a fala dos protagonistas das demandas sociais, discutir questões que contemplem os anseios da sociedade, não deixando, novamente, que a cor da pele impeça ou enfraqueça a união de todos por uma sociedade justa e que respeite a diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais no Brasil estiveram diretamente relacionadas às questões étnicas e foram norteadas por legislações e teorias raciais. Assim, a inferioridade racial em que a sociedade escravista se estruturou favoreceu a manutenção do abismo entre negros e não negros no que tange à garantia de direitos.

Após um período de luta pela emancipação, a população negra, mesmo alcançando o sonho da liberdade, se deparou com um novo obstáculo materializado na política de branqueamento, dificultando que negros e negras libertos fossem inseridos socialmente nas áreas de produção e Educação. Em seguida, a naturalização do Brasil miscigenado como apologia da igualdade trouxe a invisibilidade das demandas que existiam desde a escravização, sendo disfarçadas pelo mito da democracia racial. Neste contexto de exclusão, coloca-se como papel de fundo o acesso à escolarização.

Ao construir a narrativa histórica da inclusão das crianças negras no processo de escolarização da cidade de Santos, objetivou-se, a partir de procedimentos metodológicos propostos por Thompson (1981), aproximar-se das hipóteses trazidas ao estudo, tendo em vista que, mesmo após a garantia do direito à liberdade aos impúberes, continuaram vivos os marcos tradicionalmente construídos por uma sociedade ainda pautada pelas relações raciais preconceituosas, o que promoveu a exclusão dos demais direitos fundamentais. Portanto, conclui-se que, no Brasil, e mais especificamente em Santos, a Educação não se desenvolveu sob os pilares dos princípios da igualdade e da isonomia, que deveriam contemplar a diversidade étnica de sua sociedade.

As legislações promulgadas dentro do recorte temporal proposto, bem como aquelas trazidas ao texto para contextualizar o cenário trazido para pesquisa, demonstraram a inexistência de medidas educacionais que visassem ao atendimento escolar dessas crianças, negras e pobres em sua maioria.

A ausência de documentos que evidenciassem a raça/cor das crianças matriculadas nas escolas públicas ou mantidas pela sociedade civil, nas escolas privadas como também nas instituições de abrigo a crianças, como orfanatos e asilos, e que possibilitassem a construção da pesquisa, oportunizou a utilização de fontes iconográficas, pois, da busca por documentos educacionais emergiu um número significativo de imagens que retratavam o corpo discente da época. Ao analisar as fontes disponíveis, verificou-se que, mesmo consideradas por amostragem, as fotografias embasariam de forma mais realista este estudo, pois, como já

afirmado anteriormente, a indicação do quesito raça-cor ou a autodeclaração, que poderia constar de documentos escritos, muitas vezes não representa fielmente tal característica. Os acervos de fotografias, principalmente aqueles que eternizaram o grupo e a classe, foram encontrados nas próprias instituições e escolas, disponibilizadas por ex-alunos, em *sites* dedicados à história da cidade e, principalmente, na Fundação Arquivo de Memória de Santos, que concentra um cabedal fotográfico doado pelas escolas santistas.

Foram apresentadas mais de uma centena e meia de imagens como fontes iconográficas imprescindíveis para transformar indícios em evidências para construção da tese defendida de que, mesmo em uma cidade considerada libertária, a escolarização pública ou privada foi direcionada majoritariamente para crianças não negras. Os grupos de classes fotografados exemplificaram a formação étnica dos alunos frequentadores das escolas santistas das mais diferentes idades, épocas e momentos registrados. Para as crianças negras, foram destinadas as instituições de órfãos e pobres, pois foi neste espaço que se destacaram em maior número, mas não era a totalidade, como poderia se esperar. Ainda neste espaço de benemerência, se comparado ao número de crianças não negras órfãos ou em situação de abandono, as crianças negras mantêm uma proporção muito próxima.

Neste contexto, a temática sinalizou para outras reflexões, que foram trazidas ao estudo no sentido de subsidiar estas considerações e algumas, diante do alcance do potencial de análise, foram consideradas, mas não aprofundadas, como no caso da destinação ou paradeiro das crianças negras que apareceram escassamente nas imagens das fotos de classe das escolas e que figuraram timidamente nas entidades benemerentes. Os questionamentos são: onde estavam estas crianças? Não estão os documentos escritos e não foram retratadas pelas fotografias. Elas existiram, mas foram apagadas pela sociedade?

Compreender o processo de escolarização da população negra livre em Santos, como escopo desta pesquisa contribuiu para que se enxergasse com “olhos mais sensíveis” a exclusão a qual a criança negra tem vivenciado até os dias de hoje, em especial no ambiente escolar no Brasil. As fotografias apresentadas neste estudo também retrataram as classes de formandas em Curso Normal em Nível Médio, denominadas Normalistas, e evidenciaram como o magistério também privilegiava quantitativamente alunos não negros. Esta situação pode aparentar uma mera consequência do histórico de exclusão da população negra do processo educacional, porém o baixo número de professores e professoras negros expõe o ciclo da desigualdade educacional na sociedade brasileira, que tem início no acesso à Educação Infantil e se perpetua nos meios acadêmicos e no mercado de trabalho.

Ao discutir o posicionamento da “terra da liberdade e da caridade” diante da educação de seus filhos negros e não negros, se evidencia que as crianças negras não tiveram as mesmas oportunidades educacionais em relação às crianças não negras e que, em grande parte, continuam onde sempre estiveram: nos lares de assistência. Esta afirmação está permeada pelas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que descortinam como operava o imaginário social no que tange à diversidade étnica brasileira.

O processo de adoção de políticas públicas pelo Estado brasileiro em prol da população negra culminou com a construção de representações sociais e mentais que ultrapassaram os limites do movimento negro, projetando-a na promulgação de legislações pertinentes, como a Lei Federal n.º 10.639/2003, que trouxe para o currículo oficial da rede de ensino federal, estadual e municipal do Brasil, a discussão da diversidade étnica a partir do conhecimento e a valorização do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira.

O racismo no Brasil é responsável por grande parte das desigualdades entre negros e brancos e se configura como resultado não somente da discriminação do passado como também de estereótipos e preconceitos raciais que legitimam atos discriminatórios, comprometendo a democracia do país e impedindo o enfrentamento desses fenômenos, em especial, no ambiente escolar.

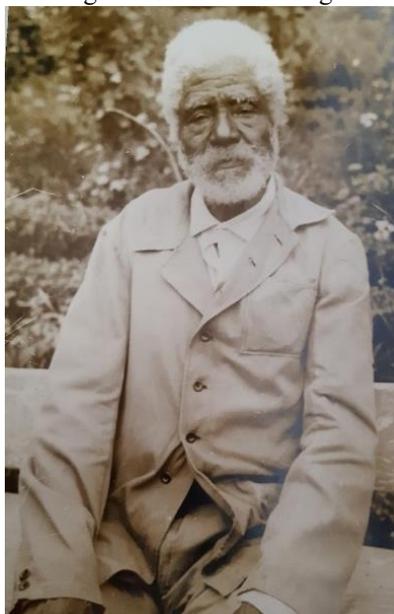
Finalizo utilizando duas fotografias, nas Fig. 159 e 160, encontradas no acervo do “Educandário Anália Franco”, sem referência ao nome ou à data, como forma de homenagem essa população que permaneceu por muito tempo invisível aos olhos da sociedade e das políticas públicas. Reconhecimento a essas pessoas que jamais imaginariam estar documentadas em uma tese de doutorado, sendo objeto de pesquisa científica, e que merecem todo o respeito e reconhecimento da história do Brasil.

Figura 159 - Mulher negra



Fonte: Acervo do Educandário Anália Franco.

Figura 160 - Homem negro



Fonte: Acervo do Educandário Anália Franco

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANANIAS, Mauricéia A organização da instrução pública primária: província da Parahyba do Norte (1849 – 1864). *In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 8, 2010, São Luiz. **Anais [...]**. São Luís: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2010.
- ANDRADE, Carlos Roberto Monteiro de. **A Peste e O Plano: o urbanismo sanitarista do Engenheiro Saturnino de Brito**. 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1992.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski; SOUZA, Gizele. Nos “rigores” da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857-1885). **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 67, p. 875-896, out.-dez. 2016.
- ARANTES, Adlene Silva. Educação, medicina e racialização nas aulas de educação física das escolas primárias (Pernambuco, década de 1930). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 54, p. 246-262, abr. 2018.
- ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. **A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931-1937)**. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.
- ARAÚJO, Marcia Luiza Pires de. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARAÚJO FILHO, José Ribeiro de. **A Baixada Santista: aspectos geográficos**. São Paulo: Edusp, 1965.
- ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ARMITAGE, David. Três conceitos de História Atlântica. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 206- 217, maio/ago., 2014.
- ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesús. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. **Educação e Pesquisa [online]**, [S. l.], v. 43, n.4, p. 1221-1238, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017005004102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2018.
- BARBOSA, Gino Caldato; MEDEIROS, Marjorie De Carvalho F de. **Marc Ferrez: Santos panorâmico**. São Paulo: Magma Editora Cultural, 2007.
- BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei nº10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares de instrução pública. *In: Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1947a. v. X, t. I, II, III, IV.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior. *In: Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1947b. v. XI.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **O estado da arte da pesquisa em história da educação da população negra no Brasil**. Vitória: SBHE; Virtual Livros, 2015.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa [on-line]**. São Paulo, v. 42, n.3, p. 591-605, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517->. Acesso em: 18 nov. 2018.

BASTOS, Maria Helena Camara. Maria Lúcia de Arruda Aranha e a História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 517-534, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29201/16167>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Século XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.15, n.2, p. 743-768, 24 ago. 2016.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos, um Haussmann tropical**: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras Escolhidas, 2).

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. 2. ed. Trad. José Carlos Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994b. (Obras escolhidas, 3).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In: LÖWY, Michel. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio*. Tradução: Wanda Nogueira Caldeira Brant; tradução das teses: Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller São Paulo: Boitempo, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Ensaio reunidos: escritos sobre Goethe**. Tradução: Tradução: Mônica Krausz Bornebusch, Irene Aron e Sidney Camargo. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução: Susana Kampf-Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a. (Obras escolhidas).

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BERGAMINI, Atílio. Escravos: escrita, leitura e liberdade. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 35, n. 71, p. 115-136, 2017. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/633/404>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BERNARDINI, Sidney Piochi. **Os Planos da Cidade**: as políticas de intervenção urbana em Santos. São Paulo: Rima, 2006.

BICA, Alessandro Carvalho; CORSETTI, Berenice. O município pedagógico e a constituição do sistema educacional municipal no período da intendência de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929), em Bagé/RS. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 1055-1077, 18 maio 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38484>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BOTH, Sérgio José; ARAÚJO, José Carlos Souza. A educação comparada: um contexto da escola primária no período de 1889 a 1930 no Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso a partir das mensagens de Estado. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 863 - 888, 21 out. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36166>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. **Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Constituição (1891) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/

Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 2 set .2018.

BRASIL. Resolução N.º 8/71, de 1.º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo – comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. *In: Documenta n.º 133*, Rio de Janeiro, dez. 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei n.º 12.288/2010, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, n.º 9.029, de 13 de abril de 1995, n.º 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CAMINHA, Herick Marques. Organização do Pessoal da Marinha Imperial. *In: MARINHA DO BRASIL. História Naval brasileira*. Rio de Janeiro: SDMG, 2002.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; AMANCIO, Lázara Nanci de Barros. Escola primária em Mato Grosso: aspectos de uma cultura escolar em construção (1910-1915). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 45, p. 273-291, set. 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300018. Acesso em: 19 nov. 2018.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTEL, Robert. As Armadilhas da Exclusão, In: BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita. BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (org). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1977.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhos-abertos-pela-lei-federal-n-10-63903>. Acesso em: 19 nov. 2018.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN JR., James William. “A incorporação do proletariado à sociedade moderna”: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319-340, jun., 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1993

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 33-45, abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2018

COLISTETE, Renato Perim. Iniciativas locais e mobilização por escolas primárias em São Paulo - 1830-1889. **Revista História**, São Paulo, n. 176, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rh/n176/2316-9141-rh-176-a06816.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CONSELHO DE DEFESA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO (São Paulo). **Processo de tombamento 24929/1986 - Cesário Bastos**. 1986. Disponível em: <http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/e-e-dr-cesario-bastos>. Acesso em: 7 jan. 2018.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravatura no Brasil (1850-1888)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 7. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização na província do Maranhão no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, n 20, p. 73-104, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161063007.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CUNHA, Perses Maria Canellas. **Educação como forma de resistência**: o caso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. 2004. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

CURY, Claudia Engler; ANANIAS, Mauricéia A escola pública de instrução primária brasileira. Província da Parahyba do Norte: 1822-1849. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 54, p. 115–127, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640172>. Acesso em: 4 maio. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 set. 2018.

DEL PRIORE, Mary Lucy Murray (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Unesp, 1997.

DEL PRIORE, Mary Lucy Murray (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005. p. 49-62.

DIAS, Vera Lucia Alba Rei. **Sociedade Emancipadora 27 de Fevereiro**: um movimento abolicionista na cidade de Santos - 1886 – 1888. 2014. Dissertação (Mestrado. em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto imperial**: origens do federalismo no Brasil do século XIX. São Paulo: Globo, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2018.

ELTIS, David; TOPOI, David Richardson. Os mercados de escravos africanos recém-chegados às Américas: padrões de preços, 1673-1865. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 9-46, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v4n6/2237-101X-topoi-4-06-00009.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FABRIS, Annateresa. A fotografia oitocentista ou a ilusão da objetividade. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, v. 5, n. 8, p. 7-16, nov. 1993. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27523>. Acesso em: 10 maio 2019.

FABRIS, Annateresa. A invenção da fotografia: repercussões sociais. *In*: FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1991a. p.11-37.

FABRIS, Annateresa. O circuito social da fotografia: estudo de caso. *In*: FABRIS, Annateresa (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Edusp, 1991b, p. 39-57.

FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam. L. Moreira. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. São Paulo: Papyrus, 1998.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. 1 v.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Uma história de lutas e vitórias: a construção da identidade de um afrodescendente brasileiro**. 1999. 281f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. *In*: PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro. **Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências**. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. 2007, 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação.

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. Apontamentos em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28, p. 29-59, maio/ago. 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. Escola e *status* racial em Cachoeira do Campo/MG no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 155, p. 156-177, jan. mar/2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2855>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. 1. ed. Niterói: EdUFF, 2016.

FONTES, Alice Aguiar de Barros. **A prática abolicionista em São Paulo: os caifazes (1882-1888)**. 1976. Dissertação (Mestrado em História) FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1999 [1933].

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira - 1993-2005**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 113, jul. 2001.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Cia das Letras, 1984.

GINZBURG, Carlo. **Indagações sobre Piero**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1990a.

GINZBURG, Carlo. **A micro história e outros ensaios**. Lisboa: DIFEL, 1990b.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GITAHY, Maria Lúcia Caira. **Ventos do Mar**. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, 2000.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros;

MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GOUVÊA, Maria Cristina e XAVIER, Ana Paula. Retratos do Brasil: raça e instrução nos censos populacionais do século XIX. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 99-120, 2013.

GOUVEIA, Maria de Fátima. **O Império das províncias: Rio de Janeiro, 1822-1889**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira / FAPERJ, 2008.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995 (1957).

HAMDAM, Juliana Cesário. Por uma sensibilidade objetiva: Tavares Bastos e a Educação no Império. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n.3, p.788-800, set./dez. 2017

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2020.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação**. Brasília: Unesco, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. Tradução: Cid Knipel Moraes. São Paulo. Companhia da Letras, 1998.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 2. ed. rev. Civilização Brasileira, 1972.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 25 nov. 2020.

IBGE. **Memória IBGE**. Disponível em: <https://memoria.ibge.gov.br/sintese-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ITAÚ CULTURAL. **Projeto ocupação: Aracy Amaral**. 2016. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/aracy-amaral/aracy/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

KOSSOY, Boris. **Origens e expansão da fotografia no Brasil: Século XIX**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do Século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1994.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KREUTZ, Lucio. **Identidade étnica e processo escolar**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 25, 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 1998. p. 3.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 78, 1991.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 16-32, Mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 maio 2017.

KUHLMANN JR., Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 838-855, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000400838&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 maio 2017.

KUHLMANN JR., Moysés; LEONARDI, Paula. História da Educação no quadro das relações sociais. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 207-227, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592017000100207&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 5 maio 2017.

LANNA, Ana Lúcia Duarte. **Uma cidade na transição Santos: 1870-1913.** São Paulo, Editora Hucitec Prefeitura Municipal de Santos, 1996.

LANNA, Ana Lúcia Duarte. **Ferrovias, cidades, trabalhadores 1870-1920.** 2002. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. *In*: BLOCH, M. **Apologia da História.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

LEITE, Miriam L. Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica.** São Paulo: Edusp, 1993.

LICHTI, Fernando Martins. **História de Santos/Poliantéia Santista.** v. 3. São Vicente: Caudex. 1996.

LINHARES, Célia. **Experiências instituintes em escolas públicas.** Niterói, Rio de Janeiro: UFF/CNPQ, 2002.

LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos. **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOPES, Dirceu Fernandes; SILVA, Ivani Ribeiro da. Fonte Inventário dos jornais de Santos: 1849-2000. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30, SANTOS, 2007. **Anais [...]** Santos: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos [Interdisciplinares da Comunicação, 2007.

LÖWY, Michael. A Filosofia da história de Walter Benjamin. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 199-206, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a13.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Lourdes Marcelino. A nova LDB e a construção a cidadania. *In*: SILVA, Carmen Sílvia Bissolli; MACHADO, Lourdes Marcelino (org.). **LDB: trajetória para cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 93-106.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. De Rebeldes a Fura-Greves: As duas faces da experiência da liberdade dos quilombolas do Jabaquara na Santos Pós-Emancipação”. *In*: CUNHA, Olivia; GOMES, Flávio dos Santos (org.): **Quase-cidadãos**. Histórias e antropologias da Pós-Emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 241-280.

MARCHA Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. **Por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e a Desigualdade Racial**. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.

MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte imperial (1870-1889). 1996. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1996.

MATTOS, Hebe de Castro. Laços de família e direitos no final da escravidão. *In*: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 337-385. 2 v.

MATTOS, Hebe de Castro. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS Ilmar Rohloff. **O Tempo Saquarema**: a formação do estado imperial. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

MATTOSO, Katia de Queirós. O filho da escrava. Em torno da Lei do Ventre Livre. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, março-agosto 1988, p. 37-55.

MATTOSO, Katia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**: séculos XVI-XIX. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAIS, Viviane Alves de. **Estradas interprovinciais no Brasil Central**: Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais (1834-1870). 2010. Dissertação (Mestrado em História) FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOREIRA, João Roberto. Censo Escolar de 1964 e perspectivas de erradicação do analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, out.-dez., 1965. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1). Acesso em: 20 dez. 2019.

MOTT, Maria Lúcia. A criança escrava na literatura de viagens. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 31, p. 56-57, 1979.

MOURA, Zilda Alves de. Africanos livres no Mato Grosso: experiências familiares e trabalho. *In*: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 4, 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/zildamoura.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

MUDANÇAS no crescimento populacional. *Novo Milênio*, Santos, 9 abr. 2007, 10:49. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0296a07.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 115-130.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global e Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NAGLE, Jorge. **História da educação brasileira: problemas atuais**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Trabalhadores negros e o “paradigma da ausência”:1 contribuições à História Social do Trabalho no Brasil. **Estudos Históricos (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 59, p. 607-626, set.-dez. 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/eh/v29n59/0103-2186-eh-29-59-0607.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.).

Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais - PR.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253588/1/Nascimento_MariaIsabelMoura_D.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

NEVES, Simone Aparecida; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Representações da infância em memórias e autobiografias - Minas Gerais (1900-1960). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 20, n. 48, p. 259-280, abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592016000100259&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 maio 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007.

NUNES, Clarice. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p. 151-182, 1992.

O EDITOR. Apresentação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 44, p. 7-9, fev. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4056/405641266001.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira.** Belo Horizonte: Mazza Edições, Editora PUC – Minas, 2001.

PEREIRA, Maria. Aparecida Franco. **Santos nos Caminhos da Educação Popular (1870-1920).** São Paulo: Loyola/Prefeitura Municipal de Santos, 1996.

PEREIRA, Maria. Aparecida Franco. Experiência de educação para operários: Escola Noturna Santo Inácio (1921-1985). **Leopoldianum**, Santos, v. 1, 2005.

PEREIRA, Maria. Aparecida Franco. A participação da sociedade santista numa experiência de educação feminina (1902-1920). **Leopoldianum**, Santos, v. 5, p. 11-17, 2010.

PEREIRA, Matheus Serva. **Uma viagem possível: da escravidão à cidadania. Quintino de Lacerda e as possibilidades de integração dos ex-escravos no Brasil.** 2011. 292f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 4, jul./dez., 2002.

PINTO, Regina Pahim. Educação do negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa.**

São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago. 1987.

PINTO, Regina Pahim. Raça e Educação: uma relação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

PORTELA, Daniela Fagundes. **Iniciativa de atendimento de crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)**. Jundiaí: Paco Editorial. 2016.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. *In*: FREIRAS, Marcos Cesar de (org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto/USF, 1998.

RAMOS, Cláudia Monteiro da Rocha **A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871): a pedagogia da escravidão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2008.

RIBEIRO NETO. Alexandre. **Fios do novelo: crianças negras, educação e trabalho em Vassouras, 1871 a 1910**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

RIZZINI, Irma. GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 561-584, jul.-set. 2014.

ROCHA, Gisele. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da Constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 12, n.1, p. 61-73, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 1118-1135, 2015.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso. 1957.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

ROSEMBERG, André. **Ordem e burla: processos sociais, escravidão e justiça em Santos**. São Paulo: Alameda, 2006.

ROSEMBERG, Fulvia; PIZA, Edith. A cor no censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 40, p. 122-137, fev. 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**, Chapecó: Argos, 2012.

SANGLAR. Gisele; FERREIRA Luiz Otávio. **Pobreza e filantropia: Fernandes Figueiras e a**

assistência à infância no Rio de Janeiro (1900-1920). **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 53, p. 71-91, jan-jun. 2014.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 103, dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pensar el Estado y la sociedad: desafios actuales** 1. ed. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2009.

SANTOS em 1875, no levantamento da revista “a Província de São Paulo”. **Blog Memória Santista**, Santos, 21 set. 2016. Disponível em: <http://memoriasantista.com.br/?p=2106>. Acesso em: 15 set. 2019.

SANTOS em 1926 pelo francês D’Atri. **Novo Milênio**, Santos, 7 mar. 2006, 22:14. Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0300p.htm>. Acesso em: 5 nov. 2019.

SANTOS, Francisco Martins dos. **História de Santos**. São Vicente: Editora Caudex, 1986.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso de ideias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: EDUC/Fapesp, Rio de Janeiro: PALLAS, 2006.

SANTOS, Hélio. Políticas públicas para a população negra no Brasil. **Observatório da Cidadania**, Rio de Janeiro, n. 3, 1999.

SANTOS, Jocélio Teles dos; SANTOS, Luiz Chateaubriand C. dos. “Pai de santo doutor”: escolaridade, gênero e cor nos terreiros baianos. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 48, p. 213-236, dez. 2013.

SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo. Global, 2012.

SANTOS. Lei Municipal n.º 258, de 24 de abril de 1907. Crêa um Instituto de ensino profissional de commercio, sob a denominação “Academia de Commercio de Santos”. **Secretaria da Câmara Municipal de Santos**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/lei-ordinaria/1907/26/258/lei-ordinaria-n-258-1907-crea-um-instituto-de-ensino-profissional-de-commercio-sob-a-denominacao-academia-de-commercio-de-santos>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Racismo científico no Brasil: um status racial no Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 253-268, abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/11956>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SÃO PAULO. Lei n.º 169, de 7 de agosto de 1893. Addila diversas disposições á lei n.88, de 8 de setembro de 1892. **Secretaria de Estado dos Negocios do Interior**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=64259>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. *In*: **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. 4 v.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 18, n. 1, p.225-242, jan.-mar. 2011.

SERRANO, Carlos. WALDMAN, Maurício. **Memória d'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Editora Cortez. 2007.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 4, jul./ dez., 2002.

SILVA, Cristiane Irinéa. **Acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: Unesco, 2002.

SILVA, Marley Antonia Silva da. O tráfico de africanos na Amazônia colonial: abordagens historiográficas. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 9, n. 12, p. 270-289, jun. 2015.

SILVA, Marley Antonia Silva da. Da Costa do Grão-Pará ao sertão do Brasil: tráfico de escravizados entre Belém, Mato Grosso e Goiás. **Revista Historiar**, Sobral, v. 10, n. 18, jan./jun. 2018.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016.

SOUZA, Rosa. Fátima de. A difusão da escola primária em Campinas. *In*: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Q. Ribeiro. **Memórias da Educação**: Campinas (1850-1960). Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SOUZA, Sauloéber Társio de. A categoria etnia na pesquisa histórico-educacional brasileira: estado da arte a partir de revistas especializadas. **Cadernos de História da Educação**,

Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 554-574, 28 ago. 2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. 3 v.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UM NOVO brasão na terra dos bastardos. **Novo Milênio**, Santos, 28 dez. 2006, 09:09. Disponível em: www.novomilenio.inf.br/santos/h0208.htm. Acesso em: 5 jun. 2018.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Pluralidade cultural nos parâmetros curriculares nacionais. **Ensino & Linguagem**, Pelotas, v.12, n. 2, p. 373-391, jul./dez. 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.13, n. 39, set-dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educ. rev.**, Belo Horizonte: v.26, n. 1, p. 263- 286, abr. 2010.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias abandonadas**: assistência à criança das camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX. Campinas: Papirus, 1999.

VENTURA, Magda Fernandes Garcia. **Mulheres Educadoras na Presidência da Associação Feminina Santista**. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/3261/2/Magda%20Fernandes%20Garcia%200Ventura.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VIANNA, Oliveira. **Raça e assimilação**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938. Disponível em: <http://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/82>. Acesso em: 25 maio. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Isabela. **Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos**. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 10 dez. 2016, 10:32. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>. Acesso em: 10 out. 2018.

VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto. A conveniência de um asilo de órfãos na cidade de Santos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 62-77, 2009.

VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto. **O Asilo de Órfãos de Santos na engrenagem da cidade (1908-1931)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. **Em Aberto**,

ano 3, n. 23, set./out. 1984.

WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. O que se fala e o que se escreve: Produção de presença e consciência histórica em uma família negra no litoral norte do Rio Grande do Sul. **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 55, p. 221-251, abr. 2015.

WILLIAMS, Raimond. **O campo e a cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. Territórios negros: migrações e reterritorialização do espaço urbano periférico. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 1, p. 167-190, jan.-jun. 2014.

ZUBARAN, Maria Angélica. Pedagogias da imprensa negra: fragmentos biográficos e fotogravuras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 215-229, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/43561>. Acesso em: 25 jul. 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Quadro 2 - Figuras e as respectivas fontes

Figura	Título	Fonte
4	Brasão da cidade de Santos	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0208.htm .
5	Localização de quilombos em Santos	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0222.htm
6	O porto de Santos – Cais do Consulado, em 1889	Barbosa e Medeiros (2007)
7	Porto de Santos – Cais do Valongo, embarque de café, em 1889	Barbosa e Medeiros (2007)
8	Ampliação do enquadramento da fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo	Barbosa e Medeiros (2007)
9	Ampliação do enquadramento da fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo	Barbosa e Medeiros (2007)
10	Ampliação do enquadramento do fotografia do Porto de Santos – Cais do Valongo	Barbosa e Medeiros (2007)
11	Expansão urbana da cidade de Santos	https://www.novomilenio.inf.br/santos/mapa33g.htm
12	Legenda ampliada	
13	Turma de alunas Grupos Escolar Cesário Bastos, em 1902	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm
14	Alunos Grupos Escolar Cesário Bastos e o Batalhão Carneiro Bastos	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm
15	Alunas do 4.º ano primário do Grupo Escolar Cesário Bastos, em 1930	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm
16	Alunas do Grupo Escolar Cesário Bastos, em 1940	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm
17	Turma feminina do Grupo Escolar Barnabé, em 1925	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm
18	Turma masculina do Grupo Escolar Barnabé, em 1933	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm
19	Turma masculina do Grupo Escolar Barnabé, em 1955	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm
20	Turma de alunas de escola do bairro do Macuco, em 1934	Fundação Arquivo e Memória de Santos
21	Formatura do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, 1925	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
22	Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1928	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
23	Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1928	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
24	Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1932	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
25	Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1936	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
26	Turma masculina do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1937	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
27	Alunos do Grupo Escolar Visconde de Leopoldo, em 1946	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
28	Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1931	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
29	Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
30	Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm

(continuação)

Figura	Título	Fonte
31	Turma de alunas do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1946	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
32	Alunas do 3.º ano feminino do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1956	A Tribuna (2007), 5 de janeiro de 2007.
33	Corpo docente do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, em 1959	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
34	Turma de alunos do 3.º ano do curso primário do Grupo Escolar Brás Cubas, em 1958	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
35	Publicação do jornal Diário de Santos, em 12 de janeiro de 1905	Acervo da Sociedade Humanitária de Santos
36	Publicação do jornal Diário de Santos, em 12 de janeiro de 1906	Acervo da Sociedade Humanitária de Santos
37	Turma mista da escola mantida pela Sociedade Filantrópica Auxiliadora, em 1913	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
38	Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz, de 1942	Acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos
39	Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz, de 1942	Acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos
40	Turma masculina do Grupo Escolar Martins Fontes, em 1955	Fundação Arquivo e Memória de Santos
41	Alunos do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1940	A Tribuna (2009)
42	Classe masculina do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1940	https://www.facebook.com/Alunos-e-Ex-alunos-do-Col%C3%A9gio-Cidade-de-Santos-SantosSP-169816449746153/photos/277363335658130
43	Alunas do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1957	https://www.facebook.com/Alunos-e-Ex-alunos-do-Col%C3%A9gio-Cidade-de-Santos-SantosSP-169816449746153/photos/248362135224917
44	Classe masculina do Grupo Escolar Cidade de Santos, em 1958	https://www.facebook.com/169816449746153/photos/a.232636643464133/794080950653030
45	Turma masculina do Colégio Docas, em 1913	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
46	Turma feminina do Colégio Docas, em 1913	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
47	Cerimônia de encerramento do ano letivo do Grupo Escolar Docas de Santos, em 1943	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
48	Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1940	www.facebook.com/docasdocumentario/photos/a.1421474291450304/1472933786304354
49	Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1940	https://www.facebook.com/docasdocumentario/photos/a.1421474291450304/1469990963265303
50	Alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1940	https://www.facebook.com/docasdocumentario/photos/a.1421474291450304/1473247619606304
51	Formatura de alunos do Grupo Escolar Docas de Santos – Década de 1960	https://www.facebook.com/docasdocumentario/photos/a.1421474291450304/1457820524482347
52	Turma de alunos da 2.ª série primária da Escola União Operária, em 1933	A Tribuna (2006), de 24 de março de 2006.
53	Alunos diplomados na festa de encerramento do ano letivo de 1944	https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250c.htm
54	Turma mista da Escola Portuguesa, em 1942	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
55	Classe mista da Escola Portuguesa de 1952	Fundação Arquivo e Memória de Santos
56	Turma mista da Escola Portuguesa, em 1953	Fundação Arquivo e Memória de Santos
57	Classe de Jardim da Infância mantida pela Associação Feminina Santista, em 1930	Ventura (2016)
58	Classe de Jardim da Infância mantida pela Associação Feminina Santista, em 1941	Ventura (2016)
59	Formandos do Externato Roland, em 1955	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm

(continuação)

Figura	Título	Fonte
60	Turma de alunos da escola Ateneu São Benedito, em 1950	A Tribuna (2008), de 28 de março de 2008, p. A-13.
61	Turma da escola Ateneu São Benedito, em 1954	https://www.facebook.com/ateneusaobenedito/photos/a.114677485399467/116762021857680/?type=3&theater
62	Alunos do 1.º ano primário do Ateneu São Benedito, em 1955	https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/
63	Alunos do Ateneu São Benedito, em 1957	https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/
64	Alunos do Ateneu São Benedito, em 1958	https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/
65	Alunos do Ateneu São Benedito, em 1959	https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/
66	Alunos do Ateneu São Benedito, em 1960	https://www.facebook.com/pg/ateneusaobenedito/posts/
67	Alunos do Externato Santa Rita, em 1957	A Tribuna (2007)
68	Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano, em 1941	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
69	Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano, em 1941	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
70	Turma de estudantes do Colégio Anglo Americano – Data imprecisa	https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/aracy-amaral/aracy/
71	Turma de alunos do Colégio Anglo-Americano, em 1957	A Tribuna (2009), de 6 de abril de 2009, página A-10
72	Turma da 4.ª série do Ginásio Tarquínio Silva, em 1954	A Tribuna (2004), 12 de novembro de 2004, página A-6
73	Turma de alunos do Liceu Coelho Neto, em 1946	A Tribuna (2005), 13 de maio de 2005.
74	Turma de formandos da Escola Técnica de Comércio Coelho Neto, em 1955	A Tribuna (2005), 18 de fevereiro de 2009.
75	Classe mista da Escola Técnica de Comércio Coelho Neto, em 1957	A Tribuna (2005), 29 de abril de 2005
76	Turma masculina do Colégio Liceu São Paulo, em 1938	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
77	Classe de alunos do Externato Afonso Pena, em 1949	A Tribuna (2008), 31 de outubro de 2008, pag. A-3
78	Classe de alunos da escola Ateneu Progresso Brasileiro, em 1943	http://www.fundasantos.org.br/page.php?227
79	Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930	Acervo da Fundação Arquivo e Memória
80	Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930	Acervo da Fundação Arquivo e Memória
81	Alunas do Colégio Stella Maris, década de 1930	Acervo da Fundação Arquivo e Memória
82	Turma de alunas do Colégio Stella Maris, década de 1940	Acervo da Fundação Arquivo e Memória
83	Alunas do período vespertino do Externado Santa Tereza, em 1932	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250a.htm
84	Alunas menores do Colégio São José, em 1928	http://memoriasantista.com.br/wp-content/uploads/2018/02/ASMENORES.jpg
85	Alunas menores do Colégio São José, em 1928	http://memoriasantista.com.br/wp-content/uploads/2018/02/ASMAIORES.jpg
86	Alunas do Colégio São José, em 1960	https://profacimara.com/galeria-de-fotos/
87	Turma de alunas do Colégio Casa de Nossa Senhora, em 1952	A Tribuna (2007) 27 de fevereiro de 2009 <i>apud</i> Novo Milênio (2008)
88	Turma de alunas diplomadas em curso profissional da Cruzada das Senhoras Católicas, em 1941	Flama (1943) <i>apud</i> Novo Milênio (2013)
89	Turma de alunas da Cruzadas das Senhoras Católicas, em 1956	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm

(continuação)

Figura	Título	Fonte
90	Alunos de Escola Noturna Santo Inácio, em 1944	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250s.htm
91	Alunas do 1.º ao 4.º ano do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1939	http://novomilenio.inf.br/santos/h0250z2.htm
92	Alunas do 1.º ao 4.º ano do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1939	Arquivo pessoal de Chagas (2021)
93	Turma de alunos do 4.º ano do Colégio de N. S. do Carmo, em 1943	Flama (1943) <i>apud</i> Acervo da Fundação Arquivo e Memória de Santos
94	Formandos em contabilidade do Colégio Nossa Senhora do Carmo, em 1946	A Tribuna (2009), em http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250e.htm
95	Alunos do batalhão escolar do Colégio Santista, em 1950	http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250e.htm
96	Alunos do Colégio Santista, em 1958	https://www.facebook.com/ColegioSantista/photos/441595275928666
97	Formandos do Colégio José Bonifácio, em 1941	Acervo do Colégio José Bonifácio
98	Professor negro homenageado pela turma de 1941 do Colégio José Bonifácio	Acervo do Colégio José Bonifácio
99	Turma de alunas da 1.ª série do antigo curso ginásial do Colégio José Bonifácio, em 1956	Acervo do Colégio José Bonifácio
100	Alunos do Grupo Escolar Barnabé	Fundação Arquivo e Memória de Santos
101	Alunos do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo	Fundação Arquivo e Memória de Santos
102	Alunos do Grupo escolar Visconde de São Leopoldo	Fundação Arquivo e Memória de Santos
103	Alunos do Grupo Escolar Martins Fontes com pneus	Fundação Arquivo e Memória de Santos
104	Alunos do “Grupo Escolar Martins Fontes” em lanche na Campanha da Borracha	Fundação Arquivo e Memória de Santos
105	Grupo misto de alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz	Fundação Arquivo e Memória de Santos
106	Alunos do Grupo Escolar Lourdes Ortiz brincando com pneus	Fundação Arquivo e Memória de Santos
107	Alunos do Colégio Liceu Brasil	Fundação Arquivo e Memória de Santos
108	Alunos do Colégio Liceu Brasil	Fundação Arquivo e Memória de Santos
109	Alunos do Colégio José Bonifácio	Fundação Arquivo e Memória de Santos
110	Classe do Grupo Escolar Fraternidade	Fundação Arquivo e Memória de Santos
111	Grupo de alunos do Ginásio Luso Brasileiro	Fundação Arquivo e Memória de Santos
112	Alunos do Externato Roland	Fundação Arquivo e Memória de Santos
113	Alunos da Escola Portuguesa	Fundação Arquivo e Memória de Santos
114	Alunos do Colégio Santista	Fundação Arquivo e Memória de Santos
115	Grupo de alunos do Colégio Coelho Neto	Fundação Arquivo e Memória de Santos
116	Alunos do Grupo Escolar Cidade de Santos	Fundação Arquivo e Memória de Santos
117	Alunas do Grupo Escolar Cidade de Santos	Fundação Arquivo e Memória de Santos
118	Alunos do Grupo Escolar Padre Bartolomeu de Gusmão	Fundação Arquivo e Memória de Santos
119	Alunos do Grupo Escolar Azevedo Junior	Fundação Arquivo e Memória de Santos
120	Alunas do Grupo Escolar Auxiliadora da Instrução	Fundação Arquivo e Memória de Santos
121	Alunas do Grupo Escolar Auxiliadora da Instrução	Fundação Arquivo e Memória de Santos
122	Alunos da escola Ateneu São José	Fundação Arquivo e Memória de Santos
123	Alunos da escola Ateneu São José	Fundação Arquivo e Memória de Santos
124	Alunado do Ateneu Congresso Brasileiro	Fundação Arquivo e Memória de Santos
125	Alunos da Escola União Operária	Fundação Arquivo e Memória de Santos
126	Grupo de crianças atendidas pela Associação Protetora da Infância Desvalida, pós 1898	Vieira (2012)

(continuação)

Figura	Título	Fonte
127	Grupo de crianças atendidas pela Associação Protetora da Infância Desvalida, em 1902	Fundação Arquivo e Memória de Santos
128	Alunos da Banda Marcial da Escola Dona Escolástica Rosa, em 1914	http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia
129	Turma de alunos de 1920	http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia
130	Turma de alunos de 1930	http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia
131	Turma de alunos internos de 1937	A Tribuna (2009)
132	Corpo docente e discente da década de 1940	http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia
133	Diplomados da Turma de 1940	http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia
134	Turma feminina do curso de confecção e corte, em 1950	http://www.etecescolasticarosa.com.br/historia
135	Primeira turma do curso de estenodatilografia do Escolástica Rosa	https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d6.htm
136	Banda Marcial formada por alunos do Educandário Anália Franco, em 1922	Acervo do Educandário Anália Franco
137	Corpo docente e discente do Educandário Anália Franco, em 1922	Acervo do Educandário Anália Franco
138	Corpo docente e discente do Educandário Anália Franco, em 1947	Acervo do Educandário Anália Franco
139	Turma de internos do Educandário Anália Franco, em 1951	Acervo do Educandário Anália Franco
140	Turma de internos do Educandário Anália Franco, em 1951	Acervo do Educandário Anália Franco
141	Alunos no pátio do Educandário Anália Franco, em 1954	Acervo do Educandário Anália Franco
142	Internos com professores e o presidente do Educandário Anália Franco ao centro, em 1952	Acervo do Educandário Anália Franco
143	Classe masculina do Educandário Anália Franco, em 1958	Acervo do Educandário Anália Franco
144	Grupo de internos do Educandário Santista - sem data	Acervo do Educandário Anália Franco
145	Grupo de internos do Educandário Santista - sem data	Acervo do Educandário Anália Franco
146	Atividade envolvendo alunos e alunas no salão principal do Orphanato Santista- sem data	Acervo do Educandário Anália Franco
147	Alunos no pátio do Educandário Santista - sem data	Acervo do Educandário Anália Franco
148	Grupo de alunos no pátio do Educandário Santista - sem data	Acervo do Educandário Anália Franco
149	Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1966	Arquivo pessoal da autora
150	Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1969	Arquivo pessoal da autora
151	Formandas do Colégio Imaculado Coração de Maria, em 1984	Arquivo pessoal da autora
152	Missas de formatura de estudantes da Escola Normal José Bonifácio, em 1948	https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d4a.htm
153	Formandas do Colégio São José, em 1942	https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d4a.htm
154	Formandas do Colégio São José, em 1942	https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d4a.htm
155	Normalistas do Colégio Canadá, em 1967	https://www.facebook.com/pages/Col%C3%A9gio%20Canad%C3%A1%20-%20Santos/115161885162702/

(conclusão)

Figura	Título	Fonte
156	Alunas do 2.º ano do Curso Normal do Colégio Canadá, em 1967	https://www.facebook.com/photo?fbid=268687153323483&set=br.Abp8FM2cXsD0ecMw825yjT4i4LuZFaf1ZxV18zRpoiOt4la05znAZcy82kHbmzT-Q_jswcrqQnIHoEAqUk1zn3QKdBKltT9Uglsbhyj7ZsuNKWcnjr6QLfkc_5la2NpAmVXRQBO6IWCe3sxZ_AczfVj3
157	Formatura da turma de normalistas do Colégio Canadá, em 1956	https://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250d4a.htm
158	Foto de Classe de alunas do Colégio Canadá do ano de 1960	https://www.facebook.com/pages/Col%C3%A9gio%20Canad%C3%A1%20-%20Santos/115161885162702/
159	Mulher negra	Acervo do Educandário Anália Franco
160	Homem negro	Acervo do Educandário Anália Franco

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

ANEXOS

ANEXO I – GRADE CURRICULAR DO CURSO MAGISTÉRIO


GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE 1.º E 2.º GRAUS "CORÇÃO DE MARIA"
 RUA ESTADOS UNIDOS DA VENEZUELA, 56 - TELEFONE 36-5119
 SANTOS - SÃO PAULO
 MANTIDO PELA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE
 RECONHECIDO - PROCESSO 208579 - DREL

HISTÓRICO ESCOLAR - 2.º GRAU

ALUNO

NOME DO ALUNO	SANDRA REGINA PEREIRA	ESTADO	NACIONALIDADE	DIA	MÊS	ANO
NASCIMENTO	LOCALIDADE	SP	Bras.	25	11	1964
NOME DO PAI	Orlando Pereira					
NOME DA MÃE	Maria Helena Pereira					

RESULTADOS DOS ESTUDOS REALIZADOS NO 2.º GRAU

HABILITAÇÃO para o Magistério com aprofundamento para a PRÉ-ESCOLA

COMPONENTES CURRICULARES	MENÇÕES OU NOTAS		CARGA HORÁRIA
	MÉDIA	NOTAS	TOTAL
EDUCAÇÃO GERAL	NUCLEO COMUM		
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira		
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês		
	Educação Artística - Desenho		
	História		
	Geografia		
	Educação Moral e Cívica		
	Organização Social e Política do Brasil		
	Matemática		
	Ciências Físicas e Biológicas e Pr. de Saúde		
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Matemática		
	Ciências Físicas e Biológicas e Pr. de Saúde		
	P. I. P.		
	Psicologia Aplicada à Educação		
	Sociologia Aplicada à Educação		
	Didática		
	Filosofia		
	Língua Portuguesa e Liter. Infantil		
	História da Educ. e Educ. Bras.		
	Biologia Aplicada à Educação		
	Estrutura e Funcionamento do 1º grau		
	Prática		
	Música		
	Desenho		
	Filosofia Aplicada à Educação		
	Fundamentos da Educação		
	Psicologia do Des. do Pré-Escolar		
	Problemas de Aprendizagem		
	Nutrição e Higiene no Des. do Pré-Escolar		
	Técnicas Audio-Visuais		
Didática da Educação do Pré-Escolar			
Prática da Ed. do Pré-Esc. inc. Est. Superv.			
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			
Educação Física			
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			
Ensino Religioso			

ANEXO II – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Universidade Católica de Santos

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

reconhecida pelo decreto federal nº 41.886/57

HISTÓRICO ESCOLAR

CURSO

LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Nome: SANDRA REGINA PEREIRA

Filiação: ORLANDO PEREIRA E MARIA HELENA PEREIRA

Data do Nascimento 25.11.1965

Local: SÃO PAULO - SP. Nacionalidade: BRASILEIRA

DOCUMENTOS APRESENTADOS

I.C.G. nº 15.532.032 Repartição Expedidora: SSP-SP.

Título Eleitoral nº 2039774001-83

Certificado de Reservista nº -.-.-

Repartição Expedidora: -.-.-

CONCURSO DE HABILITAÇÃO

Estabelecimento: FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE SANTOS

Ano: 1985/JANEIRO

Total de Pontos: 98 - CLASSIFICAÇÃO: 41º

ANEXO III – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE DIREITO



Universidade Católica de Santos

Reconhecimento: Portaria MEC nº 103/86 de 06/02/86
Publicação: Diário Oficial da União de 07/02/86

FACULDADE DE DIREITO

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso: DIREITO

Reconhecimento - DECRETO N. 38107 de 20/10/1955 - DOU de 08/11/1955

Nome: SANDRA REGINA PEREIRA

Disciplina	Série	Ano	Média	C.Horária
------------	-------	-----	-------	-----------

ECONOMIA				
INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO I				
MEDICINA LEGAL				
PRÁTICA FORENSE I				
PRÁTICA FORENSE II				
PROBLEMAS DO HOMEM CONTEMPORANEO				
SOCIOLOGIA				

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES

ESTAGIO I (OPTATIVO)
ESTAGIO II (OPTATIVO)

Módulos de P.H.C.

SEG.PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS
TÓXICOS E REALIZAÇÃO HUMANA
EDUCAÇÃO.ÉTICA E SOCIEDADE
FELICIDADE E VALORES

Carga Horária cursada.....
Carga Horária Total do Curso (excluindo

* Observações:

Cumpridas as exigências regimentais quanto à Educação Física

(continuação)



Universidade Católica de Santos

Reconhecimento: Portaria MEC nº 103/86 de 06/02/86
Publicação: Diário Oficial da União de 07/02/86

FACULDADE DE DIREITO

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso: DIREITO

Reconhecimento - DECRETO N. 38107 de 20/10/1955 - DOU de 08/11/1955

Nome: SANDRA REGINA PEREIRA
Identidade: 15.532.032 Orgão Expedidor: SP
Data Nascimento: 25/11/1965 Estado: SP Nacionalidade: BRASILEIRA
Título Eleitor : 2039774001-83
Certificado Reservista: X.X.X.X.X.X.X.X.X. Orgão Expedidor: X.X.X.X.X.X.X.X.X

Instituição: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
Provas: Comunicação e Expressão, Ciências I, Ciências II e Estudos Sociais
Vestibular.....: Janeiro / 1994 Pontos: 173 Classificação: 504

Disciplina	Série	Ano	Média	C.Horária
DIREITO ADMINISTRATIVO				
DIREITO CANONICO				
DIREITO CIVIL I (PARTE GERAL)				
DIREITO CIVIL II (OBRIG. - PARTE GERAL)				
DIREITO CIVIL III (OBRIG. - CONTRATOS)				
DIREITO CIVIL IV (DIREITO DAS COISAS)				
DIREITO CIVIL V (FAMÍLIA)				
DIREITO CIVIL VI (SUCESSOES)				
DIREITO COMERCIAL I				
DIREITO COMERCIAL II				
DIREITO COMERCIAL III				
DIREITO CONSTITUCIONAL II				
DIREITO CONSTITUCIONAL I				
DIREITO DO TRABALHO I				
DIREITO DO TRABALHO II (AÇÃO T.P.SOCIAL)				
DIREITO FINANCEIRO E TRIBUTARIO II				
DIREITO FINANCEIRO E TRIBUTARIO I				
DIREITO PENAL I				
DIREITO PENAL II				
DIREITO PENAL III				
DIREITO PROCESSUAL CIVIL II				
DIREITO PROCESSUAL CIVIL III				
DIREITO PROCESSUAL CIVIL I				
DIREITO PROCESSUAL DO TRABALHO				
DIREITO PROCESSUAL PENAL I				
DIREITO PROCESSUAL PENAL II				

Av. Conselheiro Nébias, 589 - 11045-901 - Santos, SP - Tel. (13) 3205-5516

(conclusão)



Universidade Católica de Santos

Reconhecimento: Portaria MEC nº 103/86 de 06/02/86
Publicação: Diário Oficial da União de 07/02/86

FACULDADE DE DIREITO

HISTÓRICO ESCOLAR

Curso: DIREITO

Reconhecimento - DECRETO N. 38107 de 20/10/1955 - DOU de 08/11/1955

Nome: SANDRA REGINA PEREIRA

Aproveitamento de Créditos

UniSantos	Faculdade Origem	
DIREITO CIVIL I (PARTE GERAL)	FACULDADE DE DIREITO - UNISANTOS *DIREITO CIVIL I (PARTE GERAL) Ano que Courseu: 1989	Carga Horária: 96
ECONOMIA	FACULDADE DE DIREITO - UNISANTOS *ECONOMIA Ano que Courseu: 1989	Carga Horária: 96

Data da Colação de Grau : 19/01/1998

Data da Expedição do Diploma: 19/01/1998

Santos, 22 de junho de 2001 .


Catarina Garcia Pinho
Secretária


Luiz Jose Prezina Oliveira
DIRETOR