



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Daniela Lemes Couto Cardoso

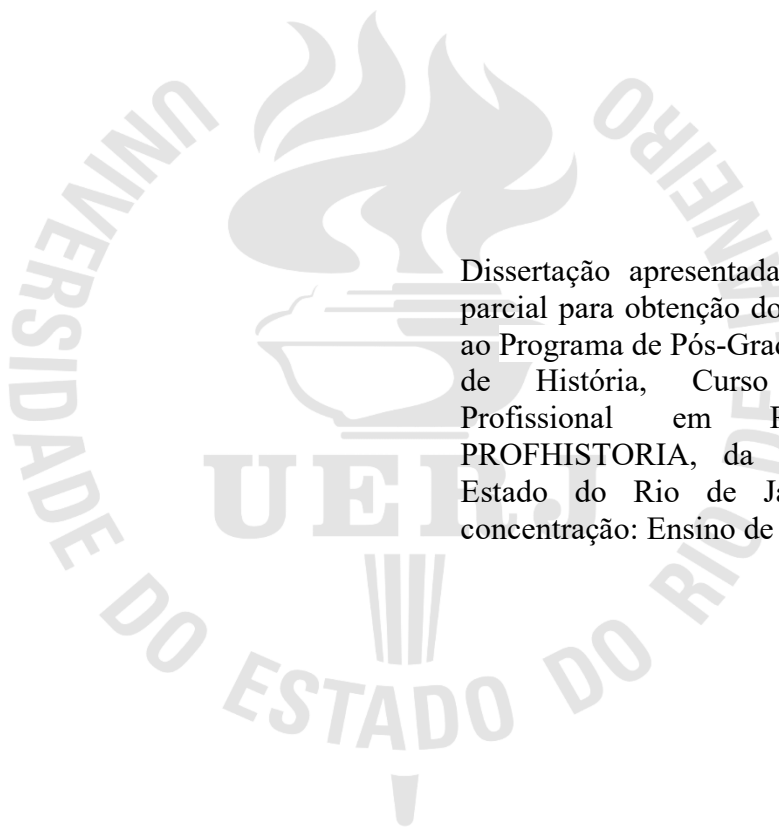
**Da Praça XI ao Cais do Porto, tudo é Pequena África? Redescobrimo
caminhos, lugares de afeto, memórias e traçando currículos e práticas
“outras”**

São Gonçalo

2025

Daniela Lemes Couto Cardoso

Da Praça XI ao Cais do Porto, tudo é Pequena África? Redescobrimo caminhos, lugares de afeto, memórias e traçando currículos e práticas “outras”



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo

São Gonçalo

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/D

C268 TESE	<p>Cardoso, Daniela Lemes Couto. Da Praça XI ao Cais do Porto, tudo é Pequena África? : redescobrimo caminhos, lugares de afeto, memórias e traçando currículos e práticas “outras” / Daniela Lemes Couto Cardoso. – 2025. 166f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação antirracista – Teses. 2. Negros – Rio de Janeiro (RJ) – História – Teses. 3. História – Estudo de ensino – Teses. I. Araújo, Helena Maria Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 37.035.1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Daniela Lemes Couto Cardoso

Da Praça XI ao Cais do Porto, tudo é Pequena África? Redescobrimos caminhos, lugares de afeto, memórias e traçando currículos e práticas “outras”

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 15 de setembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Elison Antonio Paim
Universidade de Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dra. Claudia Miranda
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Roberto Rodrigues da Silva
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

São Gonçalo

2025

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos que me inspiram a seguir em frente por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a toda equipe do PROFHISTÓRIA, pelos ensinamentos e, principalmente, pelo acolhimento que trouxe tanta tranquilidade a estudantes como eu, que estavam há muito tempo fora do ambiente acadêmico. Estudar numa universidade pública é um privilégio.

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelos conhecimentos socializados, com tamanha generosidade, a vida é feita da beleza dos encontros.

Destaco meus agradecimentos à minha amiga-irmã de alma, Roberta Gregório, companheira de vida e profissão, pessoa de sorriso farto, coração aberto e generoso. Agradeço pelo tempo dedicado a me ajudar neste trabalho, pelas indicações de leitura e sugestões. Podemos até caminhar sozinhas, mas, junto com você, minha vida ganhou ainda mais sentido. Gratidão infinita pela nossa amizade.

Seguindo nessa toada, quero agradecer ao meu companheiro de vida, Marcelo Cardoso, por me incentivar nos estudos e, principalmente, pela ajuda na formatação e nas leituras desse trabalho.

Meu muito obrigada aos professores José Rodrigues e Claudia Miranda, que participaram da banca avaliadora. Agradeço as valiosas orientações desde a qualificação até a defesa desta dissertação; suas contribuições e sugestões foram fundamentais para a conclusão do trabalho. Agradeço também à professora Vivian Luiz Fonseca: suas aulas foram essenciais para a definição e amadurecimento do meu tema. E ao professor Daniel Pinha, por nos incentivar e proporcionar um ambiente tão acolhedor na universidade.

Agradeço em especial e com todo o coração à minha querida orientadora, Helena Maria Marques Araújo, pela orientação dedicada, pelo cuidado e compromisso profissional. A professora Helena tem profundo conhecimento e trajetória de pesquisa no Pensamento Decolonial, mas, sobretudo, pratica em sua vida profissional os valores que estuda - é uma pessoa profundamente humanista e generosa, onde aqui deixo meu eterno carinho e muito obrigada por tudo.

Agradeço também aos meus alunos e aos meus colegas do Colégio Estadual Paulo de Frontin, onde sou professora regente. Em especial, aos professores Cleber Pacheco e Nathalia Carreira: suas parcerias foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Por fim, minha gratidão ao Movimento Negro e suas diversas lideranças, que nos inspiram e fortalecem na luta por recontar história “outras” do nosso país!

RESUMO

CARDOSO, Daniela Lemes Couto. *Da Praça XI ao Cais do Porto, tudo é Pequena África?* Redescobrimos caminhos, lugares de afeto, memórias e traçando currículos e práticas “outras”. 2025. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

A presente pesquisa tem como temática geral a educação antirracista através de Aula(s) de Campo, como possibilidades pedagógicas e complementares para o ensino de História escolar. Apresenta um debate teórico que entrelaça a pedagogia decolonial, a educação intercultural crítica, a pedagogia libertadora, memórias contra hegemônicas e o ensino de História. O percurso analisado ocorreu numa área da Pequena África, - nos bairros da Cidade Nova e Estácio, na cidade do Rio de Janeiro -, em geral não considerada pela historiografia tradicional como pertencente a essa região carioca. Portanto, o alargamento dessa territorialidade nos faz repensar os valores culturais, histórias e memórias afro diaspóricas da região e que foram e continuam sendo permeados por silenciamentos, invisibilidades e opressões sofridas e impostas aos grupos afro descendentes até aos dias atuais. Traz o debate através da Aula de Campo sobre os lugares de memória contra-hegemônicos, invisibilizados, personagens históricos do povo negro não valorizados na sociedade e no ensino de história. Também abordamos brevemente projetos neoliberais presentes no sistema educacional brasileiro, que têm como objetivo a manutenção do pensamento colonial racista perpetuando colonialidades do poder, do saber e do ser. Apresenta as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como marcos legais impulsionadores para o ensino de história se desenvolver em outras bases epistemológicas, com narrativas visibilizadoras das potencialidades do povo negro, seus ofícios e suas tecnologias, seus personagens, fazeres e saberes. Por fim, apresenta uma análise dos resultados da prática da Aula de Campo com os estudantes do Ensino Médio, onde defendo que deve ser incorporada como uma estratégia pedagógica permanente, especialmente no ensino de História.

Palavras-chave: aula de campo; Pequena África; ensino de História; lugares de memória; pensamento decolonial.

ABSTRACT

CARDOSO, Daniela Lemes Couto. *From Praça XI to Cais do Porto, is everything Little Africa?* Rediscovering paths, places of affection and memories and outlining “other” curricula and practices. 2025. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

This research focuses on the Field Class as a complementary product and method for teaching History. It presents a theoretical debate that intertwines decolonial pedagogy, critical intercultural education, and the pedagogy of liberatory education. The analyzed trajectory took place in an area of Little Africa, in the Cidade Nova and Estácio neighborhoods of Rio de Janeiro. It addresses the debate in the field class about places of memory, historical figures of Black people who are undervalued in history teaching, and the neoliberal projects present in the Brazilian educational system, which aim to maintain colonial, racist, and violent thinking. It presents Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 as "decolonial gaps" for history teaching to develop on other epistemological foundations, with narratives of the potential of Black people, their crafts, and their technologies, and also to include research by Black intellectuals who have little space within the academic field of History. Finally, it presents an analysis of the results of the field class practice with the students where I argue that the field class should be incorporated as a permanent pedagogical strategy, especially in the teaching of History.

Keywords: field class; Little Africa; History teaching; places of memory; decolonial thought.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Circuito histórico próximo da Praça Onze de Junho	69
Figura 2 –	Pintura Festa de São João, de Heitor dos Prazeres (1943)	86
Figura 3 –	Plano anual de aula (2º Série Ensino Médio/RJ)	156
Figura 4 –	Currículo referencial do estado do RJ para História (1º ano do EM)	158
Figura 5 –	Currículo referencial do estado do RJ para História (2º ano do EM)	159
Figura 6 –	Autorização de saída para atividade extraclasse	160
Figura 7 –	Relatório Alexander Wesley (Turma 2001)	161
Figura 8 –	Relatório Ana Beatriz (Turma 2010)	162
Figura 9 –	Relatório Ana Alice (Turma 2002)	162
Figura 10 –	Relatório Paulo Vitor (Turma 2009)	163
Figura 11 –	Relatório Sebastião França (Turma 2009)	164
Figura 12 –	Relatório Camila de Sena (Turma 2010)	165
Figura 13 –	Relatório Lucas Felismino (Turma 2002)	166

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 –	Percurso da aula de campo	19
Mapa 2 –	Área da Pequena África estudada	21
Mapa 3 –	Proposta de roteiro para a aula de campo (out. 2024)	107
Mapa 4 –	Roteiro implementado na aula de campo (out. 2024)	109
Mapa 5 –	Percurso de uma aula de campo pela Pequena África	149

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Cais do Valongo	72
Fotografia 2 –	Praça Onze por Augusto Malta (19--)	80
Fotografia 3 –	Quiosque na Praça Onze por Augusto Malta (1911)	81
Fotografia 4 –	Suposta imagem de Tia Ciata	84
Fotografia 5 –	Tia Amélia do Aragão, mãe de Donga	84
Fotografia 6 –	Heitor dos Prazeres (1961)	88
Fotografia 7 –	Ismael Silva, um jovem de 62 anos (1965)	89
Fotografia 8 –	Uma aula do professor de samba	92
Fotografia 9 –	Portaria do Colégio Estadual Paulo de Frontin	110
Fotografia 10 –	Rua Barão de Ubá	111
Fotografia 11 –	Rua Haddock Lobo	111
Fotografia 12 –	Entroncamento entre as Ruas Haddock Lobo e Estácio de Sá	112
Fotografia 13 –	Rua Ulysses Guimarães	112
Fotografia 14 –	Largo do Estácio	113
Fotografia 15 –	Rua Ulysses Guimarães, Cidade Nova	113
Fotografia 16 –	Rua Estácio de Sá	114
Fotografia 17 –	Placa "Fundo de Quintal" na Rua Estácio de Sá	114
Fotografia 18 –	Entrada da Escola de Samba Estácio de Sá	115
Fotografia 19 –	Quadra da Escola de Samba Estácio de Sá	115
Fotografia 20 –	Estátua de Ismael Silva, em frente à quadra da Estácio de Sá	116
Fotografia 21 –	Semana de africanidades no Colégio Estadual Paulo de Frontin (1)	126
Fotografia 22 –	Semana de africanidades no Colégio Estadual Paulo de Frontin (2)	127
Fotografia 23 –	Faixa elaborada pelo grêmio do colégio em homenagem a um aluno assassinado	129
Fotografia 24 –	Monumento Zumbi dos Palmares na Av. Presidente Vargas (ponto 1)	146
Fotografia 25 –	Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S) Estácio de Sá (ponto 2)	147
Fotografia 26 –	Praça Compositor Ismael Silva (ponto 3)	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da atividade 1.....	120
Tabela 2 – Resultados da atividade 2.....	123

.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPN	Instituto dos Pretos Novos
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MNU	Movimento Negro Unificado
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro
TEN	Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	REFERENCIAIS TEÓRICOS	26
1.1	Educação e pensamento decolonial	26
1.2	Educação intercultural crítica	31
1.3	Currículo e pedagogia decolonial	32
1.4	Memória, lugares de memória, história e poder	38
2	HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTA DE TRABALHO DE CAMPO DECOLONIAL	48
2.1	Reflexões sobre ensino de História, redemocratização, projeto neoliberal, movimento negro, golpe de 2016, a força das leis para a educação e os personagens principais da aula de campo	48
2.1.1	<u>A história do ensino de História</u>	48
2.1.2	<u>Redemocratização: mais permanências que avanços</u>	52
2.1.3	<u>O projeto neoliberal para a educação</u>	54
2.1.4	<u>O movimento negro</u>	55
2.1.5	<u>O golpe de 2016 e as reformas neoliberais</u>	60
2.1.6	<u>A força das leis</u>	64
2.2	Elaborando material didático decolonial para a aula de campo	66
2.2.1	<u>Material didático para a aula de campo</u>	66
2.2.2	<u>A Pequena África ou várias?: descortinando lugares de memória contra-hegemônicos</u>	70
3	UMA METODOLOGIA PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA	96
3.1	Apontando a direção do caminho	96
3.2	Desafios da educação pública	103
3.3	Preparação da aula de campo	106
3.4	Aulas teóricas dadas, autorizações entregues e o “Grande Dia”	107
3.5	Atravessamentos das falas dos estudantes	117
3.6	Analisando os dados da aula de campo	118

CONCLUSÃO	128
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A – Roteiro para uma aula de campo na Pequena África	142
APÊNDICE B – Atividade proposta à turma	151
APÊNDICE C – Material produzido com base no roteiro de campo	152
ANEXO A – Plano anual de aula (2º série ensino médio/RJ)	156
ANEXO B – Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro para História (ensino médio)	158
ANEXO C – Autorização de saída para atividade extraclasse	160
ANEXO D – Relatório dos estudantes	161

INTRODUÇÃO

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos.

A memória bravia lança o leme:

Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.

Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.

Uma paixão profunda é a boia que me emerge.

Sei que o mistério subsiste além das águas

EVARISTO, 2017, p. 12

Sou filha do sertão desse país, nasci na zona rural de Minas Gerais, na fronteira entre os municípios de Araçuaí e Novo Cruzeiro, no Vale do Jequitinhonha. Como um rio que começa pequenino e vai engrossando com cada água que vem de outros rios menores, com cada areia que arranca dos barrancos em cada curva que faz, vai se modificando até chegar ao mar, somos assim, uma mistura de cada pessoa que passa nas curvas de nossas vidas dando volume a nossa alma.

Minha mãe, Dona Luzia, mulher forte, filha de pais “sem-terra” moravam na fazenda da tia do meu pai, casou com o filho de “dono de terra”, claro que teve olhares e comentários da família, com ela aprendi a compartilhar. Minha avó paterna Dona Rita - mulher forte, mãe de cinco filhos com deficiência - nunca a vi queixosa por cuidar dos filhos, mesmo chorando a perda de um deles, mostrava alegria pela vida; com ela aprendi que mulher pode ser o que quiser, foi com ela o meu contato na política. Madalena – mais conhecida como Dadá, amiga, comadre de minha mãe – sempre morou conosco, um anjo em nossas vidas. Também tinha minha irmã Valéria, que partiu com apenas trinta anos, sem ela talvez eu não tivesse concluído minha faculdade, outro anjo em minha vida; ajudou a cuidar do meu filho. Minha Madrinha Alice, professora comprometida, com ela aprendi que ser professora era um orgulho e Tia Alana, que foi a grande responsável pela minha autoestima – se estou hoje aqui no Rio de Janeiro em vários espaços e às vezes incomodando, foi ela que sempre me incentivou. E tem

ainda Antoninha - mulher negra trabalhadora da roça – lavava roupas, batia tacho de rapadura, onde sua casa parecia a mais limpa do mundo; com ela eu aprendi o que era desigualdade social, o que era a pobreza e a questionar os privilégios e pobreza de outros, sinto sua presença sempre comigo, sempre me emociono quando falo nela! Essas são algumas mulheres da primeira parte de minha vida, contemplando minha infância, juventude até a minha mudança para a cidade de Petrópolis.

Na minha infância, não havia escolas perto da casa dos meus pais. Por isso, tive que ir morar na casa de minha madrinha – que ficava na cidade de Araçuaí-MG – para poder estudar. Assim, desde os sete anos de idade passei a viver longe deles, que moravam (e moram até hoje) na zona rural.

Tenho muitas lembranças dessa época: a ansiedade pela chegada das férias, a ida para a roça para ficar um pouco com minha família, e as conversas à noite entre minha mãe e a Dadá. A nossa casa não tinha forro no teto, ficávamos ouvindo os casos das duas. Como não tinha luz elétrica íamos dormir muito cedo, lembro de tentar "segurar" o sono para ouvir as notícias do Flamengo no Panorama Esportivo, pela Rádio Globo. Desde que me entendo por gente, sou Flamengo – influência do meu pai, Aderbal, que jogou futebol de várzea até os 70 anos. Daí talvez venha meu sonho de conhecer a cidade maravilhosa e também meu gosto pela leitura: meus primeiros contatos com a leitura foram através da revista Placar, que meus tios (irmãos do meu pai) tinham o hábito de ler.

Tive muita dificuldade para fazer o ensino médio, pois no final dos anos noventa ele ainda não era universalizado. Eu sonhava em fazer um curso superior, pois já percebia que a educação era um caminho de transformação – tanto da minha vida quanto de mudança social. A pobreza da nossa região sempre me angustiou. Porém, era um sonho praticamente impossível: o Vale do Jequitinhonha não possuía universidade pública, nossa família não possuía recursos financeiros para manter eu e meus irmãos em outra cidade que tivesse curso superior. Naquela época, o caminho natural seria Belo Horizonte, a capital de Minas Gerais.

Assim, esse rio que é a minha vida foi correndo, se fazendo. Às vezes com águas mansas, outras vezes como uma correnteza forte querendo chegar ao mar. Por isso me casei tão cedo, aos 16 anos.

Após os quatro anos terminados do Ensino Médio, no ano de 1993, mudei de Araçuaí-MG para Nanuque, uma cidade mais perto da cidade de Teófilo-Otoni, onde tinha uma faculdade privada, onde então decidi, fazer o vestibular e encarar a estrada diariamente para estudar à noite. Foram muitas caronas no caminhão, muita dificuldade financeira para custear a faculdade, mas, com muita alegria e orgulho terminei a faculdade em 1997 e, nesse mesmo

ano, eu fiquei sabendo que iria ter concurso público para professor do estado do Rio de Janeiro. Passei no concurso e, em 1998 iniciei minha carreira como professora na rede estadual do Rio de Janeiro. Eu agora estava residindo em Petrópolis, na região serrana do estado do Rio de Janeiro, bem próximo à cidade maravilhosa que tanto me encantava.

No período inicial da minha carreira, como ocorre com quase todos as pessoas oriundas das classes mais humildes, tínhamos que trabalhar muito para poder sobreviver, infelizmente é claro e notório que o estado do Rio de Janeiro não valoriza a educação, mas podemos afirmar que na atualidade a situação é um pouco melhor do que em relação ao meu período inicial. Uma diferença que posso exemplificar é que, quando eu entrei no Estado, eu e muitos colegas meus que entraram no mesmo período, no ano de 1998, ficamos seis meses sem receber nosso salário, era “padrão” na época, onde quem entrava ficava cinco meses sem salário e recebia todo acumulado junto quando completava um semestre. Fato que já não ocorre mais.

O que estou querendo dizer com esse relato é que, no meu início de carreira, tínhamos que trabalhar muito para sobreviver, ou seja, não tínhamos como ter uma sequência acadêmica. Outro problema enfrentado, como já relatei anteriormente, eu sou do Vale do Jequitinhonha, uma cidade que fica no nordeste de Minas Gerais, próximo ao sul da Bahia, logo meu sotaque é uma mistura de sotaque mineiro e baiano e, ocasionalmente, ocorriam certos comentários no ambiente escolar me deixava um pouco acuada. Mesmo diante dessas situações, eu não me rendia, me lembro uma vez que fui questionar se a escola tinha planejamento de área, o diretor nem se deu ao “luxo” de levantar a cabeça e me olhar, apenas disse que “Aqui não tem planejamento não, se quiser, pegue o livro e vá dar sua aula”.

Fiquei nessa minha primeira escola apenas um ano, apesar da dificuldade financeira do início de carreira. Porém, já conhecendo melhor a cidade e conhecendo novos colegas, optei por ir para uma escola menor, pois tínhamos informações que nessa escola teríamos mais oportunidade de falar, de poder construir, junto com os colegas, um planejamento de ações e incidir sobre o currículo de História.

Nessa época, apesar da presença do pensamento neoliberal¹, vivíamos um horizonte de expectativa, o ensino médio estava sendo universalizado com definições de orçamento para a

¹ A política neoliberal refere-se ao projeto político-econômico que emergiu como resposta à crise do modelo keynesiano e do Estado de Bem-Estar Social nos anos 1970. Inspirado nas teorias de pensadores como Friedrich Hayek e Milton Friedman, o neoliberalismo defende a mínima intervenção estatal na economia, a abertura comercial e financeira, a desregulamentação dos mercados, a privatização de empresas estatais e a priorização do controle da inflação em detrimento do pleno emprego. Seu avanço global foi simbolizado pelas gestões de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos EUA, e foi consolidado no Consenso de Washington (1989). Este estabeleceu um conjunto de medidas de reforma estrutural amplamente adotadas por países em desenvolvimento, incluindo o Brasil a partir dos anos 1990. Na esfera social, o neoliberalismo tende a substituir o conceito de cidadão por consumidor, transferindo para a lógica do mercado áreas como saúde, previdência e

merenda escolar e a escolha dos livros didáticos, além de surgir o Enem, com a ampliação de vagas nas universidades públicas.

Tínhamos esperança numa escola como potencialidade para um possível “inédito” viável² (FREIRE, 2013). Víamos a escola como espaço para superação do racismo, da pobreza, enfim, todo sonho do mundo para quem estava no início de carreira na educação.

Fiquei nessa outra unidade escolar de 1999 até 2011, foram anos de trabalho gratificante, conseguimos aumentar os índices de nossos estudantes participantes do Enem, além de implementar novos projetos. E ainda vínhamos, com uma certa frequência, à cidade do Rio de Janeiro para diversas aulas de campo.

Em 2012 consegui realizar meu sonho: vir morar no Rio de Janeiro. Eu almejava ter novas experiências tanto na continuação dos estudos, quanto no trabalho em sala de aula, a cidade tem múltiplas possibilidades de aula de campo nas suas ruas históricas e nos seus museus.

Minha esperança começou a conviver com o medo, além do avanço dos conservadorismos, negacionismos, veio a crise política de 2016 e, com ela, o aumento das desigualdades e da violência.

E para aprofundar toda essa situação, tivemos uma reforma do ensino médio de 2017 de caráter mercadológico, que teve por objetivo formar o cidadão para tarefas mecânicas e corriqueiras, na verdade, preparando para um mundo com trabalho precarizado em detrimento ao pleno desenvolvimento da pessoa e do pensamento crítico para o exercício da cidadania.

A escola que trabalho, no momento, fica situada na região do Rio Comprido, onde recebemos jovens que residem nas comunidades do Turano, São Carlos, Vila Isabel e redondezas e temos percebido aumento de caso de brigas violentas dentro do espaço escolar, um índice de desistência relevante e baixa adesão ao Enem. A cada conselho de classe, a equipe diretiva repete as mesmas perguntas, preenchemos os mesmos formulários e não temos ações que possam de fato atuar em uma mudança: uma escola que possa fazer sentido para os jovens que ali frequentam. A escola deveria ser um espaço de transformação e emancipação, porém percebo a escola em geral e particularmente a minha, como um espaço de manutenção de uma realidade que vem de longe em nosso país. São marcas do nosso passado escravocrata e colonial.

educação. (SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: Território e Sociedade no início do século XXI. 4. ed. São Paulo: Record, 200).

² “Inédito viável”, para Paulo Freire (2013), refere-se a um futuro possível de ser construído.

Nesse sentido, pretendo também analisar as permanências eurocêntricas no currículo de História da minha escola, como ele tem contribuído para manter e recrudescer a desigualdade social, a violência e o racismo. Embora tenhamos tido um avanço na historiografia, com novas abordagens e objetos, percebemos que o currículo de História ainda é eurocêntrico. Como demonstra Carlos Porto-Gonçalves (2005, p. 4): “...há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos”. Por isso, ainda temos que falar do eurocentrismo, mas não podemos ficar só nessa fala sobre a permanência do eurocentrismo, temos que propor novas práticas que nos levam ao caminho da superação, como ressalta Helena Araújo e José Rodrigues:

Logo, temos que pensar e construir caminhos em que possamos viabilizar estratégias também acadêmicas e pedagógicas para que não fiquemos só falando: é eurocêntrico, é eurocêntrico, mas o que que fazemos para mudar? Quais são nossas novas cartografias para trilhar caminhos outros no ensino de História? (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 124).

Pretendo assim, trazer para o ensino de história personagens e lugares ao redor da nossa escola, que estão sendo ignorados ou inviabilizados, pois estamos nos arredores da antiga Praça Onze - berço do samba carioca -, onde nossos estudantes passam por ali, na maioria das vezes, sem conhecer a importância da região onde moram e estudam. Como essa história não é contada, certamente não fortalece, ou sequer desperta, o sentimento de pertencimento e identidade.

Nossa proposta de intervenção pedagógica é construir um material didático que apresente a aula de campo como possibilidade de ensino de história, oferecendo um suporte teórico- metodológico, que sirva para os professores e as professoras usarem em suas aulas de campo (antes, durante e depois). Minha proposta de roteiro e pesquisa é a região da Praça Onze, que é pouco valorizada pelos roteiros atuais. Foi nessa região que residiu o músico e pintor Heitor dos Prazeres que a denominou como Pequena África³.

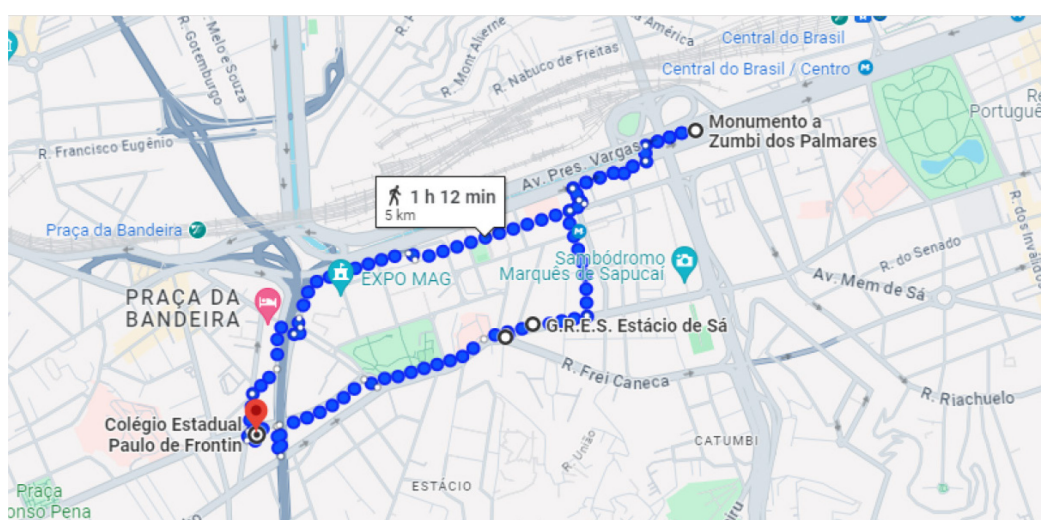
Originariamente a Praça Onze foi o epicentro da Pequena África, sendo assim, pretendemos abrir o debate sobre sua importância e a dos seus ilustres moradores, bem como

³ Temos consciência que alguns outros referenciais de memória não foram incluídos neste roteiro (como, casa do Heitor dos Prazeres, zona do “Baixo meretrício” etc, devido ao tempo e às possibilidades concretas de execução deste com os estudantes.

também, suas contribuições para a formação da história do Rio de Janeiro. Com isso, busquei descortinar memórias silenciadas pela história oficial e por muitos roteiros oficiais⁴.

Sendo assim, iniciamos o roteiro tendo como ponto de partida do percurso o Colégio Estadual Paulo de Frontin - na Rua Barão de Ubá -, em seguida andamos até à Estátua Ismael Silva, passamos pela Escola de Samba Estácio de Sá, seguimos em direção ao Monumento Zumbi dos Palmares e retornamos pelo centro administrativo da Prefeitura do Rio de Janeiro até ao colégio.

Mapa 1 - Percurso da aula de campo



Fonte: GOOGLE. Google Maps, [20--]. Rua Barão de Ubá, 399, Praça da Bandeira, Rio de Janeiro [Mapa]. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/9jyUr6R3GbPM8bBT6>. Acesso em: 2 abr. 2025.

O produto pedagógico desta dissertação é um roteiro de aula de campo sobre parte da Pequena África no Rio de Janeiro – especificamente, a Praça XI e seu entorno - para estudantes do ensino médio. Este roteiro envolve o debate sobre o início do período republicano, tendo como foco a cidade do Rio de Janeiro e toda a política eugenista, que visava o desaparecimento da população negra e, também, das suas epistemes.

A escrita da História brasileira sempre teve um viés europeu desde os primeiros cronistas até os dias atuais, a narrativa histórica brasileira sempre escondeu escritores negros e descendentes dos povos originários. Penso que o papel da educação num país como o nosso, onde desde a chegada dos colonizadores europeus há a marca da violência e desigualdade social

⁴ Roteiro do IPN (Instituto dos Pretos Novos), parte do Largo de São Francisco da Prainha (em frente à estátua de Mercedes Batista) e termina no Cemitério dos Pretos Novos. Ele passa por locais históricos como a Pedra do Sal, o Cais do Valongo e o Mercado Escravagista do Valongo, mas não engloba a Praça XI.

e racial, é de suma importância para caminharmos em busca de uma sociedade mais justa e com maior valorização da dignidade humana.

As práticas pedagógicas brasileiras em geral foram marcadas, marcadas pelos padrões do eurocentrismo. Segundo Araújo e Rodrigues:

As aulas de História e os livros didáticos de História apresentam narrativas, em geral, do homem branco, europeu, cristão, ocidental e heterossexual. Normalmente, não se tem um currículo que valorize as diferenças homo, hétero, LGBTQIA+, as diversas etnias, as diferentes culturas, etc (...) (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 128).

Temos repetido nas escolas esse padrão epistêmico, como os conceitos de civilização, ciência e padronização europeia. A meu ver, essas práticas têm contribuído para a manutenção da desigualdade social, da violência e do racismo.

A violência é uma permanência constante em nossa História. Temos observado também o aumento da violência dentro dos colégios da rede estadual do nosso estado, como podemos constatar com essa notícia de reunião entre o governo do Rio de Janeiro com a secretária de Educação em 2023 para debater o assunto:

O governo do Rio realizou, nesta quarta-feira (12), a primeira reunião do Comitê Intersetorial de Segurança Escolar, no Palácio Guanabara, sede do governo estadual. A finalidade do encontro é a atuação no combate e prevenção à situação de violência nas escolas do estado. Serão desenvolvidos projetos, treinamentos e diversas atividades para prevenção às situações de violência nas instituições de ensino (CORRÊA, 2023, n.p.).

O pensamento colonial permanece nas práticas pedagógicas corroborando para a não superação do caráter violento da modernidade, como fala Miguel Arroyo:

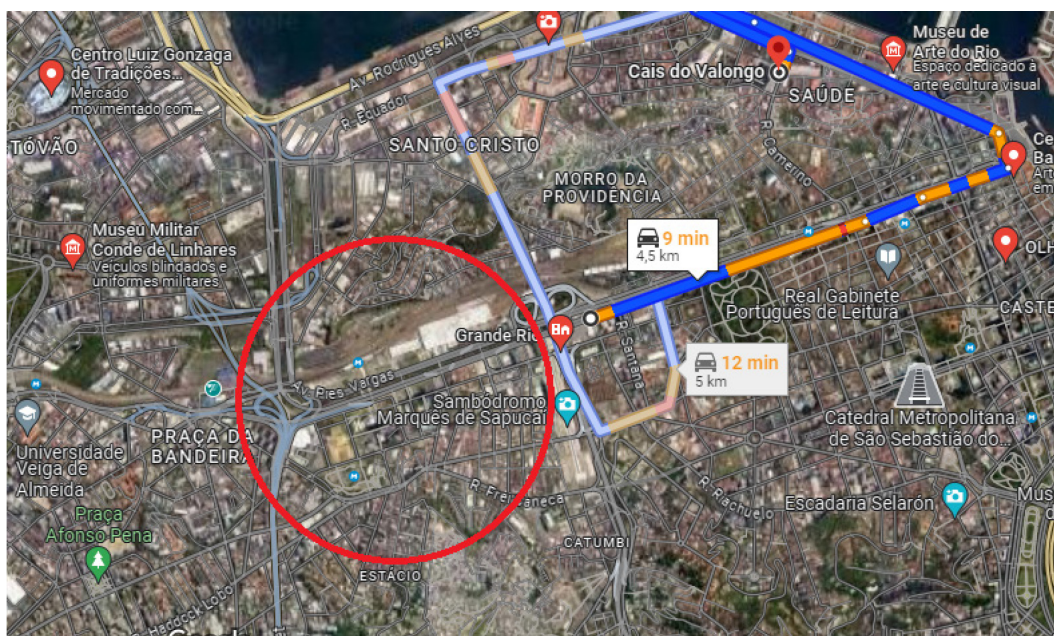
As teorias pedagógicas não foram pensadas nem se penam para o Nós já humanos, civilizados, mas para os Outros incultos, ignorantes, sub-humanos. As políticas socioeducativas têm como destinatários a infância, adolescência os jovens e adultos populares, ignorantes, sem valores, violentos, fora da ordem ... A maioria dos programas como Mais Educação, Escola Ativa, Pró infância, Pró Jovem. Escola Integrada, de Tempo Integral! são pensados para os(as) filhos(as) dos coletivos populares. Nunca do Nós, já educados, éticos na ordem, pacíficos e pacificadores (ARROYO, 2014, p. 56).

Para a superação dessa violência perene, defendo uma pedagogia decolonial, plural, emancipadora e dialógica. Tendo como base a pedagogia de Freire, que entende a educação como prática da liberdade e como processo de humanização que visa fortalecer a conscientização dos sujeitos, toma a forma da defesa da necessidade de superação da consciência colonizada (FREIRE, 2013, p. 28).

Nesse sentido Arroyo nos alerta, “não há nada mais desestabilizador nesse afirmar-se que o Nós é a síntese da humanidade” (ARROYO, 2014, p. 57).

O desafio é elaborar, nas brechas do currículo, saberes e histórias de personagens negros e suas contribuições tecnológicas e culturais, que tentam esconder ou tentam silenciar. Pretendo trazer para o debate os arredores da nossa escola que fica no bairro do Rio Comprido. Somos vizinhos do monumento Zumbi dos Palmares, da Escola de Samba Estácio de Sá e do monumento a Ismael Silva. Lugares de passagens dos nossos estudantes, os quais são lugares das ancestralidades de muitos deles. O que busco então, é trazer esse recorte espacial - pouco reconhecido e valorizado nos meios acadêmicos e pelo poder público -, ao redor da Praça Onze até à Zona Portuária, área que também faz parte da tradicional chamada Pequena África, para o debate. Francisco Araripe (2022) afirma que essa região se integrava plenamente à zona portuária porque grupos de baianos e seus descendentes se espalhavam pelas ruas do entorno da Praça Onze devido a laços religiosos, familiares e econômicos, criando diversas atividades comerciais que demarcavam a territorialidade negra.

Mapa 2 - Área da Pequena África estudada



Fonte: GOOGLE. Google Maps, [20--], Cidade Nova, Rio de Janeiro [Mapa]. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/NGpuV6dQmqjhAAzJ6>. Acesso em: 2 abr. 2025.

A área Portuária, o Morro da Conceição e a Região do Valongo (Bairro da Saúde), o Morro do Livramento (no bairro da Gamboa), o Morro da Providência (na divisa entre a Gamboa e o Santo Cristo) são áreas da Pequena África muito reconhecidas, estudadas e valorizadas culturalmente e turisticamente. Já a região da Praça Onze (Cidade Nova), que é

nossa área de estudo, é menosprezada, não tem o mesmo holofote comparada às regiões citadas anteriormente. Há necessidade de se valorizar também esses lugares de memórias, com seus monumentos ou ditos patrimônios⁵, que se entrecruzam com sujeitos que ali viveram, festejavam, trabalhavam e construíram saberes que podem ajudar na superação dos padrões de colonização e da colonialidade.

Conhecer e reconhecer os lugares em que vivemos é importante para a construção da nossa identidade e das resistências. Investigar e descortinar esses lugares pode vir a ser uma ferramenta constante no ensino e aprendizagem de História. “A História local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do estudante, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivências” (BITTENCOURT, 2018, p. 168).

Entendemos que os lugares de memória também são espaços de educação, eles permitem aos moradores, transeuntes e frequentadores “educar-se através da memória” (ARAÚJO, 2012; 2017). Porém, alguns lugares de memória são mais explorados e visitados, outros são deixados de lado por interesses diversos. A região da Pequena África vive este dilema, ou seja, a área que envolve o Morro da Conceição, Pedra do Sal, Cais do Valongo e Praça Mauá recebe maior atenção e visibilidade midiática e do capital, sendo locais atualmente muito visitados. Em contrapartida, os locais que são objetos deste estudo, como já falamos, incluem: o Monumento do Zumbi dos Palmares e do Ismael Silva, além da Escola de Samba Estácio de Sá, que não tem a mesma valorização. Logo faz-se necessário apurar o olhar para este lugar de resistências e significativas memórias.

O lugar é onde a vidas das pessoas se cruzam, como diz Milton Santos:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas responsáveis por meio da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2020, p. 322).

É indispensável saber que as memórias estão sempre em situação de disputa, ou seja, lembranças, ou apagamentos, ou esquecimentos ao longo do tempo da história de um povo. Nesse sentido, é preciso descortinar essas memórias: olhar por outros ângulos é um processo coletivo de educação.

⁵ Mais adiante faremos uma discussão sobre o porquê não usaremos “patrimônio”, já que vêm de pater, patriarcal, nomenclatura feita pela cultura dominante eurocêntrica, masculina, patriarcal etc.

É nesse sentido que direciono esta pesquisa, este estudo, de forma a refletir como uma aula de campo pode ser efetiva e contribuir de forma satisfatória no processo ensino aprendizagem da disciplina História. E ainda instigar o olhar para que outro profissional do magistério possa utilizar nosso trabalho e se inspirar na sua localidade. Além disso, trabalhamos na perspectiva da educação antirracista com a valorização das memórias contra hegemônicas invisibilizadas na região da Pequena África, que são potencializadoras do empoderamento identitário dos discentes.

A relevância do nosso trabalho é demonstrar a força das Leis de nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a de nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008)⁶, para garantir o ensino da história da África e dos povos originários da América, assim como defender o não apagamento dos conteúdos de história e suas questões no processo de homogeneização feito pelas reformas de caráter neoliberais em curso.

Desde do Golpe de 2016 contra a presidenta Dilma, e as reformas de cunho neoliberais como da previdência, trabalhista e do ensino médio impostas no governo Temer, temos presenciado um discurso hegemônico de caráter conservador, machista e racista por parte de vários membros desses governos.

Esse debate conservador junto com políticas neoliberais, aprofundam a pobreza e alimentam a violência, principalmente contra a juventude negra. Sendo assim, busco trazer esses lugares e personagens relevantes para nossa sociedade, mas especialmente para a população negra, já que deveria se ver como herdeiras dos construtores afro diaspóricos de toda essa região.

O estudo que apresento, como já afirmei, é uma possibilidade de outra narrativa e percurso feito pela chamada Pequena África no Rio de Janeiro. Logo, proponho um estudo de caso exemplificando uma reflexão diferenciada - que pode e deve ser feita no ensino de História -, da narrativa hegemônica, predominantemente branca, patriarcal e eurocêntrica a serviço da manutenção das classes dominantes no poder. Os avanços que tivemos dentro do campo educacional foi arrancado com muita luta dos movimentos sociais, porém o modelo neoliberal está sempre presente, como demonstrarei mais à frente.

⁶ A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de educação básica do país. Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645 ampliou essa obrigatoriedade ao incluir também o estudo da História e Cultura Indígena Brasileira, modificando novamente o artigo 26-A da LDB. O texto reforçou a necessidade de abordar a diversidade dos povos originários, suas lutas e contribuições para a identidade nacional, integrando esses conteúdos de forma transversal no currículo.

A disciplina de História e seu campo de pesquisa no Brasil deveria ter o dever de fazer justiça de memória, pois ao longo de suas narrativas, na grande maioria das vezes, esteve a serviço dos apagamentos e silenciamento sobre nossa “verdadeira” história hegemônica. E o ensino de História tem a força de criar mecanismos críticos capazes de levar os nossos estudantes a conhecer e se reconhecerem como protagonistas da história nacional.

Meu objetivo mais amplo é relacionar os teóricos da Pedagogia decolonial como base para a produção de conteúdos em História para o Ensino Médio. Esse objetivo visa potencializar a construção de histórias contra hegemônicas que envolvam memórias do povo negro e dos povos originários na perspectiva da educação antirracista, intercultural crítica e decolonial. Também tenho como objetivos específicos:

- Identificar e analisar aula(s) de campo, como possibilidades de mobilizar lugares de memórias contra-hegemônicas ligados aos grupos historicamente subalternizados;
- repensar a noção de territorialidade do que classicamente se denomina de Pequena África, na cidade do Rio de Janeiro, partindo da região da Praça XI e do bairro do Estácio;
- Analisar e combater as permanências do eurocentrismo nos currículos e planejamentos de História e nas práticas pedagógicas escolares;
- Dialogar com autores decoloniais em busca de novas epistemologias;
- Identificar os lugares de memórias dos povos historicamente subalternizados, como uma ferramenta que possibilite a elaboração de práticas pedagógicas emancipadoras e antirracistas;
- Conduzir os estudantes a revisitar os lugares de memória por onde eles circulam, por meio das aulas de campo, para fortalecer os laços de pertencimento com as memórias locais contra hegemônicas - que necessitam ser descortinadas, visibilizadas e construídas;
- Elaborar um roteiro de aula de campo e um material didático com o protagonismo juvenil, para que possa ser socializado, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem antirracista.

Com os objetivos elencados anteriormente, elaborei minha escrita e pesquisa da dissertação em três capítulos: no primeiro capítulo, discuto os referenciais teóricos, subdividindo-o em três subitens, abrangendo inicialmente o pensamento decolonial ou as decolonialidades; em segundo lugar a educação intercultural e a pedagogia decolonial; por fim,

o terceiro aborda memórias, lugares de memória, história e poder. Já no segundo capítulo, trabalho o material didático⁷ com os conteúdos para a preparação da aula de campo. No terceiro capítulo, apresento a metodologia e proposta de intervenção pedagógica através da aula de campo. Por fim, apresento a conclusão desta dissertação. Em seguida, relaciono as referências bibliográficas. Após, têm-se os anexos com os documentos e fotos das atividades da aula de campo aplicada.

⁷ Textos de livros acadêmicos e jornais que abordem os lugares de memória e personagens históricos negros.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste primeiro capítulo do trabalho, apresento os pensadores que conheci muito tempo depois de ter concluído minha graduação. Foram autores que descobri diante das minhas angústias pessoais porque nunca fui uma pessoa conformada com a realidade que me impuseram, e tampouco posso ser uma professora resignada com os desafios da educação atual. Movida por essas inquietações, acabei encontrando vozes que foram silenciadas na escrita da história nacional. Proponho uma conversa singela, daquelas com gosto de café quente e biscoitos no fim de tarde lá nas Minas Gerais. Uma prosa com sotaque mineiro-baiano, que fala de Educação, Pensamento decolonial e dos conceitos pilares que guiam minha busca de possibilidades “outras”⁸ no Ensino de História.

1.1 Educação e pensamento decolonial

Nossa geração queria mudar o mundo através do ensino. Conversávamos muito, de uma maneira até um pouco arrogante, sobre a necessidade de produzir materiais didáticos diferentes, novos, atualizados. E, buscando um pouco de coerência, foi o que tentei fazer logo que me formei (MATTOS, 2006).

A entrevista de Ilmar de Mattos (2006) à Revista de História da Biblioteca Nacional citada acima me fez lembrar do meu início de carreira na rede estadual de educação, onde eu entrava na sala de aula com o sonho de transformar o mundo. Na última década do século passado e início do novo século, o sistema educacional da rede estadual do Rio de Janeiro estava muito precário, uma permanência até os dias atuais. Porém, tínhamos um horizonte de expectativa, o ensino médio estava sendo universalizado com definição de orçamento para a merenda escolar e escolha dos livros didáticos, além do surgimento do Enem, como possibilidade de acesso às universidades públicas.

Passado mais de duas décadas do século XXI, estamos convivendo com uma sociedade cada vez mais excludente. Aqui no Rio de Janeiro a pobreza e violência, principalmente contra

⁸ São propostas educativas que contestam o modelo eurocêntrico de conhecimento. Não se tratam de "currículos alternativos", mas de práticas pedagógicas insurgentes que centram nos saberes, cosmovisões e modos de vida subalternizados (indígenas, afro diaspóricos, camponeses), questionam a noção de "universalidade" do saber ocidental; valoriza corpos, territórios e memórias como fontes de conhecimento.

a juventude negra, cresce cada vez mais. São marcas do nosso passado escravocrata e colonial como nos afirmam Araújo e Rodrigues no trecho a seguir:

Encontramos os desenhos da colonialidade na permanência das disparidades de renda per capita que continua atingindo em maior número os contextos das favelas, de comunidades periféricas, de comunidades ribeirinhas, de comunidades indígenas, de comunidades quilombolas etc (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 124).

Esses autores também dialogando com Boaventura de Sousa Santos afirmam que:

Esse sofrimento, essa exploração, esse silenciamento das memórias e histórias dos povos originários e dos povos afro-diaspóricos são consequências das ações coloniais e da colonialidade capitalista, gerando uma linha abissal, uma linha imaginária, que não nos permite enxergar inúmeras vezes o outro lado da linha (SANTOS, 2010 *apud* ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 133).

Percebemos que há hiatos nas narrativas históricas em sala de aula, nos livros didáticos e nas pesquisas acadêmicas. A permanência dessas ausências históricas revela claramente a pobreza e violência em nossa sociedade, que se refletem na escola. Por exemplo, é recorrente no cotidiano das escolas brigas entre os estudantes, onde percebemos que essa agressividade é parte do cotidiano violento de nossa sociedade, que são traços de permanência da colonialidade.

Sabemos que ao longo da história brasileira a maioria da população não tinha acesso a rede de ensino e que a universalização do Ensino Médio em alguns lugares só ocorreu no início do século XXI, em outros nem chegou. Podemos dizer que existe uma “linha abissal” que separa a sociedade no Rio de Janeiro, basta olhar para a paisagem carioca na zona sul. Prédios luxuosos junto às favelas, por mais perto que pareça, estão separados por uma “linha abissal”, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010).

O pensamento moderno ocidental tem a característica dual, o bem e o mal, o civilizado e o incivilizado, o trabalhador e o preguiçoso. O que aprende e o que nunca vai aprender.

Alguns estudiosos entendem que tivemos recentemente a universalização do Ensino Médio, PNLD- Programa Nacional do Livro Didático e avanços no acesso a universidades, no entanto, essa linha separatista persiste. E quem fica do lado da linha do privilégio, atua para que a linha permaneça. Por exemplo, podemos constatar no cotidiano dos colégios a permanência das desigualdades sociais, da violência entre nossos estudantes e a falta de interesse em dialogar com a escola.

Sabemos que esse desinteresse dos jovens para com a escola, vem do projeto educacional das escolas que em geral está muito longe da realidade vivida por eles.

Não podemos naturalizar a linha abissal (SANTOS, 2010), entramos e saímos das nossas escolas aceitando essa condição, que se releva dentro das mesmas. Tenho acompanhado a facilidade com que os professores e diretores recorrem à polícia para resolverem problemas disciplinares dos nossos estudantes.

Para tentarmos superar esses problemas da nossa realidade social, buscamos no pensamento decolonial um caminho teórico-metodológico possível. O pensamento decolonial é um conjunto de categorias explicativas que foi forjado por pensadores da América Latina com o objetivo de criticar e ultrapassar as estruturas de poder de dominação que permanecem na nossa sociedade mesmo após o fim do regime colonial.

Nesse sentido, buscamos uma educação decolonial e emancipatória, possibilidades outras para o ensino de história, como ressalta Rodrigues e Araújo (2023, p. 133) quando afirmam que “O pensamento decolonial abala o paradigma moderno, que é uma criação eurocêntrica, imposta como universal e hegemônica, mas baseada num eurocentrismo permanente até os dias atuais”. E assim, procuramos tentar pavimentar um caminho para uma sociedade brasileira e carioca mais justa, feliz e integrada começando por nossas escolas.

Segundo Luciana Ballestrin (2013), o grupo Modernidade/Colonialidade foi se formando aos poucos na universidade da Venezuela. Em 1998, reuniram-se pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil. Mais tarde foi incorporado ao grupo Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández. Esse grupo de pensadores buscavam, na experiência de vida e saberes dos povos originários e afro diaspóricos, novas epistemologias. Segundo Ballestrin (2013):

O Grupo Modernidade/Colonialidade possui méritos importantes de serem destacados. Trata-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado⁹, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos. Com isso, projeta sua importância para o mundo e para a América Latina, renovando utopia e crítica nas ciências sociais latino-americanas (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

Para buscar uma educação decolonial, temos que refletir sobre o processo e a condição da colonialidade - um dos conceitos importantes e visceral para o pensamento decolonial. Foi desenvolvido por Anibal Quijano, por volta do final dos anos de 1980, nos elucidando que as

⁹ A autora também aponta que, segundo Arturo Escobar (2003 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 110) todos os integrantes desse grupo possuem algum tipo de envolvimento ou militância política.

estruturas de poder impetradas pelos europeus não cessaram com o fim da dominação europeia, o poder colonial permaneceu mesmo após os processos de independência, ou seja, a hegemonia econômica, política e cultural do colonialismo e o neocolonialismo perduram até os dias atuais. Estes têm como base a imposição de um modelo cultural e ideológico que funciona para não deixar que modos de vida, saberes e tecnologias não-europeias sejam validadas, junto a outras características dão forma ao que se chama colonialidade, que abordaremos mais adiante desta dissertação.

É importante ressaltar que esse processo de imposição de um sistema mundo, onde a Europa se configura como a luz que guiará todo o resto da humanidade foi elaborada durante a chamada modernidade. Portanto, não podemos pensar em colonialidade apartada do pensamento moderno europeu que foi se consolidando como o modelo de civilização, evolução e o restante, como atrasados ou incivilizados. Como ressaltou Walter Mignolo (2017, p. 75) “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”.

A modernidade implica a imposição de valores e modo de vida do povo europeu, que se julga superior e impôs toda uma maneira de viver, - desde a religião, sistema econômicos e padrões estéticos - e isso não foi realizado de maneira consensual com os povos dominados, veio com muita violência. Como afirma Enrique Dussel (2005, p. 31), a modernidade foi inventada a partir da violência colonial, ou seja, a modernidade foi inventada pelos povos do continente europeu no momento em que entraram em contato com os povos da América.

Aprofundar-se cada vez mais na lógica que operou e opera o sistema de dominação e buscar os saberes, as memórias e as tecnologias produzidas pelos povos originários e os povos africanos e afro-diaspóricos - que foram forçados a se reinventar para sobreviverem - é um caminho possível para a consolidação de um projeto de reparação histórica. Só assim caminharemos para um país sem violência e com uma menor desigualdade social, ou seja, visando maior justiça social, justiça econômica, justiça racial e justiça epistemológica.

Acreditamos que o pensamento decolonial abre portas para essas reflexões e práticas transgressoras, como nos indicam os professores Elisa Paim e Helena Araújo:

A decolonialidade questiona as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade que está entranhada dentro de nós. Acabou a colonização, o colonialismo, com os movimentos de independência da América Latina, mas permanece entranhada a estrutura colonial na política, na economia, na sociedade, na ideologia, no racismo, na produção e validação de conhecimentos, na racialização das classes sociais (PAIM; ARAÚJO, 2021, p. 13).

Portanto, a decolonialidade é um movimento importante no sentido de denunciar o escravismo criminoso (CUNHA JUNIOR, 2023), dentre outras barbáries e injustiças, abrindo

caminhos para descortinarmos histórias, memórias e saberes que sempre estiveram presentes junto com os povos da diáspora africana e os povos originários, que foram silenciados e oprimidos ao longo das narrativas da sociedade e história hegemônica brasileira.

É importante ressaltar que esse grupo de pensadores têm histórias e formações acadêmicas diversas, mas têm pontos comuns entre eles: todos pautam seus trabalhos e suas práticas numa crítica profunda contra a modernidade, a colonialidade e o modelo de mundo capitalista, racista e patriarcal.

Trabalhando desde 2014 no Colégio Estadual Paulo de Frontin, percebo que os estudantes não conseguem se ver como protagonistas da história do Rio de Janeiro. Nessa direção, estudar e trazer à tona o entorno do nosso Colégio, o monumento de Zumbi dos Palmares e de Ismael Silva, assim como a Escola Estácio de Sá, significa descortinar saberes, experiências, vivências, tecnologias e culturas produzidas pelos não europeus.

Esse silenciamento da participação do povo negro na formação da nossa sociedade, -em que aparece sempre como escravizado, esvaziado de inteligência e sem resistências -, nos mostram a urgência da superação desse apagamento, como nos chama atenção o professor Cunha Junior (2020):

Os africanos trazidos em imigrações forçadas para o escravismo criminoso eram originários de sociedades de diversos graus de desenvolvimentos sociais e econômicos e detentores de conhecimento nas diversas atividades humanas de produção e do comércio. A denominada mão de obra africana não era tosca e desprovida de conhecimentos como a maioria da população pensa e nem constituída de povos selvagens, vivendo em tribos incivilizadas e realizando a sobrevivência em estágios, somente de caça e coleta (CUNHA JUNIOR, 2020, p. 76).

Esses apagamentos de caráter cognitivo e epistêmico que diminuem a humanidade do outro, - no caso os povos africanos e também os povos originários - fazem parte do projeto de manutenção do poder e da estrutura de poder da sociedade brasileira, de matriz europeia, baseada no racismo.

Romper com a colonialidade é preciso, encontrar brechas decoloniais, procurar outros caminhos, práticas pedagógicas que entrelaçam reflexão e ação que nos guiarão à rebeldia e assim, à nossa “libertação”. Como nos diz Catherine Walsh:

[...]obviamente, a pedagogia e o pedagógico aqui não está pensado só no sentido de instrumentalizar o ensino e na transição do saber, tampouco está limitado no campo educacional ou nos espaços escolarizados. Pelo contrário, como falou uma vez Paulo Freire, a pedagogia se entende como metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais ontológicas e epistêmicas de libertação (WALSH, 2012, p. 13).

Temos o desafio de buscarmos um caminho que supere o padrão de poder que permanece nas nossas escolas, logo, produzir uma educação que possa oferecer um ensino com qualidade para os filhos da classe trabalhadora e ao mesmo tempo, seja significativa para eles.

É importante ressaltar ainda que o pensamento decolonial não se limita a teoria somente, ele é forjado principalmente a partir de uma prática. E a educação básica é um campo de possibilidades para ultrapassarmos o pensamento moderno que persiste em nossa realidade. Repensar a educação escolar, com novas epistemes, que possam trazer um ensino significativo para nossas crianças e jovens, é colocar em prática também o pensamento decolonial.

Portanto, nos ficam as interrogações: Como o ensino de história pode contribuir para a elaboração de um novo pensamento pedagógico, uma nova narrativa de se ensinar a História nacional ancorada na perspectiva decolonial e emancipatória? Nesse sentido, a educação na perspectiva intercultural crítica pode vir a contribuir para superarmos o caráter homogeneizador do pensamento europeu tão presente no cotidiano escolar e na educação em geral.

1.2 Educação intercultural crítica

A permanência nos currículos desse padrão epistêmico europeu com seus conceitos hegemônicos de civilização, ciência e progresso reproduz uma lógica homogeneizadora, contribuindo para a falta de interesse dos discentes e até mesmo para a violência simbólica e estrutural no espaço escolar. Diante desse cenário, cabe refletir: Quais possibilidades temos para propor a construção de um novo pensar pedagógico, pautado nas perspectivas decoloniais, emancipatórias e libertadoras? Que alternativas temos para construir um pensar pedagógico decolonial, emancipatório e libertador, que rompa com a colonialidade do saber? Como elaborar um currículo de história que não seja refém da narrativa branco-europeia, mas que reconheça os estudantes como sujeitos históricos protagonistas de saberes, técnicas e culturas que foram sistematicamente invisibilizadas?

A professora Vera Candau nos chama a refletir sobre o padrão homogeneizador e a monocultura presente nas escolas e a necessidade de rompimento. Para isso, ela apresenta a interculturalidade.

Vera Candau nos traz a possibilidade de construir práticas em que a interculturalidade se faça presente.

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s) (CANDAU, 2008b, p. 13).

Para Vera Candau a educação intercultural pode ser definida a partir de cinco características, como:

1) a promoção deliberada da inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade; 2) rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades; 3) nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras; 4) a consciência de mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, que não são idílicas (...) a presença marcante da hierarquização, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos; 5) a questão da diferença e da desigualdade presente de modo particularmente conflitivo, tanto aqui como no mundo (CANDAU, 2008a, p. 51).

Candau defende uma educação que promova o diálogo entre diferentes culturas, superando preconceitos e desigualdades. A educação intercultural para Candau parte do princípio de que as sociedades são plurais e compostas por diferentes grupos culturais e valoriza as identidades culturais, étnicas, religiosas e sociais, evitando a homogeneização. Buscando assim combater estereótipos e discriminações, promovendo a igualdade no respeito às diferenças.

O caminho para a superação de uma educação de caráter eurocêntrico que nos leve a uma sociedade mais justa, onde os ‘diferentes’ sejam vistos como positividade que nos direcione à diminuição da violência e desigualdades. Nesse sentido, a autora conclui que:

[...] uma educação para a negociação cultural que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os grupos socioculturais nas nossas sociedades é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelos quais os diferentes sejam dialeticamente incluídos (CANDAU, 2008a, p. 52).

1.3. Currículo e pedagogia decolonial

Ao longo da escrita da História do Brasil, a norma que prevaleceu foi o silenciamento dos povos de origem africana e dos povos originários, nesse sentido, é imprescindível tirar a “terra” que a colonialidade tenta jogar em cima da memória desses povos, por isso devemos caminhar em direção à decolonialidade, como ressalta Walsh:

Devemos abrir considerações, atenção e reflexão em direção a caminhos e condições radicalmente “outras” de pensamento (re) e in-surgimento, levantamento e edificação fazendo práticas entendidas pedagogicamente, como práticas pedagógicas que ao mesmo tempo fazem questionar e desafiar o poder da razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente [...] (WALSH, 2012, p. 13).

Nesse sentido, nós professores precisamos atuar de forma coletiva em direção a nossa emancipação. A educação é um caminho fundamental para a busca de uma sociedade mais humana, justa e feliz. Diante de um mundo cada vez mais violento, seja nas redes sociais ou nas ruas, se engana quem por ventura acredita que pode se salvar sozinho.

Temos mantido o padrão eurocêntrico nas nossas escolas sem conseguir problematizar por exemplo, a violência constante entre nossos jovens, a violência contra nós professores, o racismo revigorado. Por isso, a educação é um processo permanente de aprendizagem e questionamentos. Um educador que não questiona, que não se inquieta diante da realidade, não produz a educação viva, que faça sentido na vida dos estudantes. “A educação sozinha não transforma o mundo” (FREIRE, 1979, p. 84). Precisamos lutar e construir uma educação e um ensino que faça sentido para nossos discentes e até mesmo para nós, professores.

O currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), é uma arena política de embates e disputas. Nesse sentido é urgente a polêmica pelo currículo como aponta a professora Helena Araújo e o professor José Roberto Rodrigues:

A busca por currículos escolares mais plurais e inclusivos está presente nas reivindicações de muitos educadores e comunidades escolares brasileiras e nas pautas sociais declamadas há várias décadas na nossa sociedade. Inúmeros fatores externos poderão ser implicados neste contexto curricular que impacta a vida de muitos estudantes da Educação Básica (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 122).

As mudanças do currículo não serão realizadas tão rapidamente em nossa sociedade onde predomina o pensamento colonial. Por esse motivo, os professores anteriormente citados, dialogando com Walsh (2016), comentam que precisamos nos apropriar das brechas do atual sistema, que são:

O que são brechas/grietas para Catherine Walsh? São fissuras num sistema hegemônico, que é o sistema capitalista, permitindo que nasçam outras criações, outras formas de produzir, outras formas de se relacionar com o mundo, outros padrões e valores, outros comportamentos, também outras visões de ciência e de mundo (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 125).

Penso que o momento que estamos vivendo - com a implementação de um novo, mas velho projeto de Ensino Médio - é um contexto que possibilita buscarmos abrir brechas com novas práticas, como ressalta Walsh:

As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo outro que se inventa, cria e constrói (WALSH, 2016, p. 72).

A pedagogia decolonial pode ser um dos instrumentos que nos possibilita abrir caminhos para aprender, reaprender um novo modo de militância e de vida. Como ressalta Walsh, não está se criando uma nova teoria, mas abrindo caminhos para a pedagogia decolonial, ou seja: “Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, mirar, escutar e saber de outro modo, pedagogias direcionadas e ancoradas em projetos e processo no horizonte, de caráter decolonial” (WALSH, 2012, p. 13).

Nesse sentido, retornemos ao nosso mestre Paulo Freire, a educação é o caminho a trilhar para recuperar a humanidade tirada dos oprimidos.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos [...] (FREIRE, 2013, p. 41).

Paulo Freire nos indicou o caminho há muito tempo, temos que dar ferramentas para que os nossos estudantes percebam a sua importância, seu lugar no mundo e assim emancipar-se. Penso que estamos vivendo um momento em que a desumanização está presente na realidade desses jovens, mas também, na realidade mundial. Lutar contra a desumanização é uma tarefa muito difícil. Segundo Freire, temos que ter ferramentas que levem o ser humano a se auto conscientizar de sua condição e assim, perceber a necessidade de lutar para restaurar sua humanidade.

A conscientização na obra de Freire não é um conceito fechado; para ele, esse termo está ligado ao processo permanente da aprendizagem. Paulo Freire (1967; 1976; 1978; 1979; 2013) ao longo de seus trabalhos elaborou pelo menos três tipos de consciência. São elas: a consciência da realidade nacional, os estágios da consciência e a consciência de classe. No primeiro estágio, Freire dialoga com os homens do seu tempo, como Álvaro Vieira Pinto e os pensadores do ISEB¹⁰:

[...] ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação

¹⁰ Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), foi um órgão criado em 1955, no Rio de Janeiro, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra.

crítica da realidade [...]. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 15).

Conhecer a realidade não leva necessariamente ao ato de agir para transformar. A educação é apenas mais um caminho para o ato de transformar a realidade. Porém, se a educação não for uma educação libertadora, dialógica, que faça sentido na vida dos estudantes, essa conscientização não ocorrerá.

Para Paulo Freire (1979), a consciência é sempre uma passagem, um processo contínuo. Não existe um conhecimento acabado, como não existe uma consciência acabada, estamos sempre em processo de aprendizagem, em processo de conscientização. Nesse sentido, ele traz o conceito dos estágios da consciência: consciência intransitiva, consciência transitivo-ingênua e consciência transitivo-crítica.

A consciência intransitiva é aquela que os sujeitos acreditam que tudo se resolve de forma mágica, sem intervenções. Já a consciência transitivo-ingênua é aquela que acredita nas soluções individuais, o que gera um campo propício ao “salvador da pátria”.

O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a consciência transitivo-crítica, ele não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial. (FREIRE, 1967, p. 62).

A sociedade brasileira, profundamente marcada pelo colonialismo, tem em sua base a violência. Mesmo com o processo de independência e depois com a república, não conseguiu ultrapassar o pensamento colonial. A violência impõe mais uma ação reflexa e não-reflexiva, característica da consciência intransitiva.

O advento da República é marcado pela ausência de povo, pela ideia constante da elite pelo embranquecimento da nação. Temos ainda uma sociedade em transição do rural para o urbano, temos a passagem da consciência intransitiva para a consciência ingênua; nessa fase, temos a massificação da educação sem a criticidade, como aponta o autor:

A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor (FREIRE, 1967, p. 61).

Segundo Freire, a passagem da consciência transitivo-ingênua para transitivo-crítica necessita de uma educação dialógica, amorosa que possibilite o sujeito na tomada de decisão:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1967, p. 90).

Penso que educação escolar seria um dos espaços para a construção de conhecimento e transformação social, sendo que, ao longo da nossa trajetória, a mesma contribuiu para a manutenção das desigualdades em nosso país, onde tivemos a universalidade de acesso à educação, porém, a educação praticada nas nossas escolas esteve sempre comprometida com a manutenção de privilégios, como Freire sempre denunciou:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” - o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (FREIRE, 1967, p. 95).

Um dos pontos fundamentais para uma educação que possa contribuir para a superação das desigualdades sociais é saber ouvir os jovens, dialogando com eles, criando situações que possibilitem a fala do educando, sobre sua vida, sua realidade. Uma educação que pratica a democracia, que abra caminhos para uma sociedade livre e justa.

Diante dos fatos, como pensar no ensino, sobretudo no ensino de História, que possibilite a formação da consciência crítica? Como já ressaltamos, a consciência crítica não é um processo acabado, é um processo sempre em construção. Em transição, ela vai sendo forjada no caminhar, tanto dos estudantes quanto dos professores. A consciência crítica é um processo permanente de transição, processo histórico de movimento, de caminhada ao longo da vida.

O ensino de história, mesmo com algumas iniciativas, ainda continua majoritariamente branco e europeu, a história do povo africano e dos povos originários ainda são narradas nos livros didáticos sem individualização, sem nomes, despossuídos de criatividade, de poder, de talentos, tratados como seres inferiores. Simplesmente o fato de oferecer conteúdo é manter a consciência ingênua, é estar a serviço da manutenção do poder e dos privilégios da classe dominante.

Na perspectiva de potencializarmos a formação de uma consciência crítica, a nossa proposta de trabalho é criar e executar uma aula de campo nos arredores da nossa escola, onde

a maioria dos estudantes moram e que, segundo estudos, estão localizados dentro dos limites da chamada Pequena África.

Minha proposta de pesquisa busca repensar os roteiros tradicionais, que geralmente partem dos arredores do Cais do Valongo até o Museu dos Pretos Novos. E reposicionar a região da Praça Onze, Cidade Nova e o Bairro do Estácio - lugares onde o Samba carioca nasceu. Na minha experiência com os discentes, é um roteiro mais longo, que pode acabar por dispersar a atenção dos mesmos. Cabe a nós sabê-lo conduzir. Neste trabalho, busco aguçar os olhares dos estudantes para lugares que eles percorrem no seu dia-a-dia no trajeto da escola a suas moradias.

Penso que uma aula de História realizada em campo propicia um amplo diálogo, podendo despertar o olhar dos estudantes para os seus espaços de memória e oferece oportunidade para que eles e elas se percebam como sujeitos da história, sujeitos pertencentes a um espaço, que foi produzido pelos seus antepassados, que ali trabalharam, edificaram, teceram relações e criaram cultura e poder. Que sirva para formar cidadãos que busquem outras formas de convivência, mais humanas, democráticas e generosas. Segundo Freire:

[...] perceber-se e com isso ele seria capaz de atuar para mudar a sua própria realidade, para isso ele precisa agir no mundo - os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1979, p. 15).

E assim percebem-se homens e mulheres que se relacionam com o mundo e não apenas estão no mundo. Estamos inseridos nele, assim, construímos relações. As práticas pedagógicas consolidadas no Brasil são organizadas sob a influências dos padrões de poder/ saber próprios da colonialidade. Penso ser inseparável o professor do militante, portanto a tarefa militante no ensino de história implica descortinar as narrativas dominantes, que invisibilizaram e tentaram apagar o legado do povo negro e dos povos originários da nossa história. Isso significa estimular e incentivar o pensamento crítico dos nossos estudantes, para que assim consigam se engajar num processo de libertação.

Buscar uma prática pedagógica que sirva para a vida, para a libertação, e não para acomodação, não é uma tarefa fácil. Nossas condições de trabalho são extremamente difíceis; para compensar os baixos salários, muitos professores trabalham muitas horas diárias. Porém, para sairmos dessa situação, não vejo outra solução senão ações políticas e educacionais permanentemente juntas. A educação não é neutra, longe de se limitar aos conteúdos escolares.

Um educador que não se indigna diante de sua própria condição de trabalho e não reflete sua própria prática, segue fazendo uma educação morta, que não liberta a si e nem aos educandos.

O mesmo equívoco em que caí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não veem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem em uma “conscientização estritamente pedagógica”, diferente daquela a ser desenvolvida por políticos. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos asséptica, que não teria nada que ver com nenhum compromisso de ordem política. Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não apenas é irreal, mas perigosa (FREIRE, 1976, p. 118).

Certamente a educação sozinha não transforma a sociedade, mas é um fator preponderante nesse sentido. É nessa perspectiva que penso minha prática educativa, a partir de uma aula de campo ao redor da nossa escola, uma prática de aprender e reaprender ao longo da vida, como um caminho a trilhar em busca de um mundo melhor.

1.4 Memória, lugares de memória, história e poder

O ato de ensinar é muito mais que depositar conteúdos para os estudantes, principalmente no Ensino Médio, etapa em que estudantes possuem maior capacidade de diálogo e autonomia para buscar informações. E com as tecnologias disponíveis nos dias atuais, eles conseguem ter acesso aos fatos históricos na “ponta dos dedos”. O desafio é fazer uma história que faça sentido na vida deles, que desperte o interesse pela palavra e pelo saber. Nesse sentido é fundamental o domínio dos conceitos. Como diz Le Goff (1992, p. 423), “o conceito de memória é crucial”.

Memória é o conhecimento do passado capturado pelo presente, envolve lembrar e esquecer. Para Mário Chagas, a memória está na encruzilhada, “memória pode significar liberdade ou tirania, articula o passado e o presente, o coletivo e o individual” (SESC; CHAGAS, 2021). O desafio que se apresenta é o despertar das memórias e o que fazer com elas, que sirva para a transformação e não para a legitimação de nossa sociedade.

A memória também se articula com a história, como diz Le Goff, “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura o passado para servir ao futuro. Devemos

trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1992, p. 477).

Portanto, tanto os profissionais de história têm o compromisso com a produção e o ensino de História, que sirva à transformação das vidas humanas, comprometida com a cidadania, direitos humanos e não, para legitimar um padrão eurocêntrico há tanto tempo presente em nossa sala de aula. Isto é, dirigir-se ao passado com perspectivas de transformações e não, para a preservação da ordem vigente.

Mário Chagas, dialogando com Le Goff, fala da importância do movimento da memória:

[...] admitir que se há um movimento de memória que se dirige a um passado e lá se cristaliza - como “culto à saudade” lembrança que aliena e evade o sujeito de si e do seu tempo, lembrança reificada e saturada em si mesma e por isso sem possibilidade de criação e inovação - há também um movimento de memória que se dirige para o presente. É o choque entre esses dois movimentos, com a vitória ainda que temporária do segundo, que gera a possibilidade de a memória constituir-se um grande detonador de transformações e mudanças individuais e sociais (CHAGAS, 2002b, p. 45-46, grifo nosso).

Entendemos que Chagas pensa um museu que sirva para a vida e não apenas como culto à saudade, expressão grifada, criada por Gustavo Barroso ideólogo integralista, criador do Museu Histórico Nacional. No nosso caso, trazer à tona a história da ancestralidade negra na região de nossa escola, seus feitos, suas tecnologias pode ser um fator acionador de mudanças.

Inicialmente a expressão “lugares de memória” foi pensada por Pierre Nora (1993). O autor considera museus, arquivos, sindicatos, entre outros lugares de convivência coletiva, tais espaços. Para ele:

[...] os lugares da memória são antes de tudo resto [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos (NORA, 1993, p. 12-13).

Nora nos traz uma informação importante, a diferença entre História e Memória,

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a conforta, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizam-te, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica (NORA, 1993, p. 9).

O autor fala da Modernidade, da passagem da História Narrativa para a História Ciência. Nesse momento, a memória necessita de uma aprovação científica, cientificidade de toda experiência humana, passando pelo crivo do historiador. Para isso, foram criados museus para fazer lembrar. Os lugares de memória têm papel simbólico e funcional, para Nora:

Os três aspectos coexistem sempre. Trata-se de um lugar de memória tão abstrato quanto a noção de geração? É material por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou por uma experiência vividos por um pequeno número uma maioria que deles não participou (NORA, 1993. p. 22).

Temos assim um conceito de lugares de memória, criados para guardar a memória institucional, legitimada pela ciência. No caso brasileiro, os lugares de memória são para guardar a memória do colonizador. Os museus institucionais citados, para nós, nem sempre contribuem para a formação de uma consciência crítica, pois dirigem-se:

[...] ao passado, sem nenhuma perspectiva de mudança, implica a comemoração da ordem estabelecida, a afirmação da ordem jurídica, dos valores culturais dados, da verdade científica imposta, a repetição do conhecimento (CHAGAS, 2002b, p. 46).

As instituições criadas para preservar/narrar a história e cultura de um determinado povo impõe uma visão de mundo. No caso brasileiro, temos uma narrativa de nossa história sob o ponto de vista dos europeus, principalmente dos franceses: temos, por exemplo, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) - tendo como principal financiador o Império brasileiro, que elaborou uma narrativa da história do Brasil marcada pelo modelo civilizador do europeu e a população negra e povos originários, quando abordadas, eram tidos como pagãos, gentios e um povo sem história, não-civilizados. Esse modelo de narrativa vai nortear o currículo e o ensino de história e também, as instituições que preservam uma história oficial cheia de tentativas de apagamentos e silêncios. Esse movimento de apagar a memória dos diversos povos de África e dos povos originários, de esconder e de inferiorizar suas tecnologias e saberes, é a busca pela manutenção dos privilégios e hierarquias eurocêntricas. Essas instituições são dotadas de poder como diz Chagas (2002b, p. 44) “o poder é promotor de memórias e esquecimento” e, eu acrescento, de apagamentos.

Portanto, o poder é um fator crucial, ele determina o que deve ser lembrado, guardado, e o que deve ser esquecido e invisibilizado. Chagas fala:

[...] onde há memória há poder e onde há poder há exercício de construção de memória. Memória e poder exigem-se. O exercício de poder constitui “lugares de memória” que por sua vez são dotados de poder (CHAGAS, 2002b, p. 69).

Fica claro que o movimento de história e memória não se faz sem diálogo, e nem sem disputas, portanto, os lugares de memória se constituem num importante mecanismo para o processo de lembrar e esquecer, ou seja, trazer à tona os protagonismos de grupos historicamente invisibilizados na construção da identidade nacional.

Assim como, diversos autores, entendemos que acionar a curiosidade dos estudantes através dos lugares de memória contra-hegemônicos pode vir a ser um caminho para a superação da violência, do racismo e das desigualdades sociais ainda presentes na nossa sociedade. Busco descortinar, tirar a “poeira”, trazer à tona lugares de memória do povo negro, que a história oficial nunca contou e sempre tentou apagá-las. A justiça de memória é muito mais de que um direito, é um dever, como afirma Araújo (2018) baseada em Sarlo (2007).

A História e a memória são “direito de vida, de justiça, de subjetividade” (SARLO, 2007, p. 9). Sarlo traz a questão da subjetividade, que vem sendo utilizada para abordar temas sensíveis, como o genocídio da Segunda Guerra Mundial e a Ditadura Civil Militar brasileira - , como podemos constatar no escrito a seguir:

Vivemos numa época de forte subjetividade e, nesse sentido, as prerrogativas do testemunho se apoiam na visibilidade que o “pessoal” adquiriu como lugar não simplesmente de intimidade, mas de manifestação pública. Isso acontece não só entre os que foram vítimas, mas também e fundamentalmente nesse território de hegemonia simbólica que são os meios audiovisuais (SARLO, 2007, p. 20).

Araújo afirma, em diálogo com Sarlo, que “a memória é um dever, um bem comum, uma necessidade jurídica, moral e política” (SARLO, 2007 *apud* ARAÚJO, 2012, p. 79). Podemos aproximar o pensamento das autoras para a dor da diáspora de várias partes do continente africano. Sendo assim, a História e a aula de história têm o compromisso crítico de refletir e debater os lugares de memória menos valorizados pelo poder público e pela sociedade.

Nesse estudo iremos trazer à tona uma parte da Pequena África que não está nos holofotes. Por que alguns lugares da Pequena África são mais valorizados (como o Cais do Valongo, a Pedra do Sal, a Praça Mauá) e a região do nosso estudo ficou esquecida? Penso que as narrativas sobre o sistema escravocrata, tão presente nos estudos históricos do Brasil, sempre retratando o sofrimento dos africanos, a chegada no cais, o mercado escravagista, são ultrapassadas, porque reforçam a vitória do próprio sistema escravocrata. Além disso, tais narrativas não valorizam as estratégias de sobrevivência e tecnologia do povo africano, como

também escondem as relações de poder de lideranças de africanos e povos originários dentro da estrutura colonial.

Nesse sentido temos o Instituto dos Pretos Novos (IPN)¹¹, que se propõe a ser um espaço dedicado à reflexão e construção da memória dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil. O Instituto recebeu esse nome porque fica localizado próximo ao Cais do Valongo, porto que recebeu durante muitos anos pessoas trazidas do continente africano como escravizados. Quando elas chegavam ao Rio de Janeiro eram chamadas de Pretos Novos.

Um dos principais aspectos do IPN é pretender ressignificar a história dos pretos novos, africanos que foram trazidos como escravizados. Sabemos que a existência do Instituto hoje atrai diferentes formas de interpretação/narrativas da história local e de seu papel nessa divulgação. Cabe registrar que existem outros grupos de pesquisadores e moradores locais/lideranças que discordam das orientações tomadas nas ações de produção e divulgação dessas memórias contra hegemônica construídas por essa instituição.

O Instituto tem como missão conforme exposto em seu *website*:

Missão de pesquisar, estudar, investigar e preservar o patrimônio material e imaterial africano e afro-brasileiro, cuja conservação e proteção seja de interesse público, com ênfase ao sítio histórico e arqueológico do Cemitério dos Pretos Novos, sobretudo com a finalidade de valorizar a memória e identidade cultural brasileira em Diáspora. As ações continuadas de investigações arqueológicas e pesquisas, manutenção do acervo e atividades educativas realizadas pelo IPN, geram conhecimento que promovem a reflexão sobre a escravidão e suas sequelas para os princípios de igualdade racial no Brasil (PRETOS NOVOS IPN, 2005).

Porém, a meu ver temos que ir além do processo de escravidão, temos que ressignificar os feitos da população negra que a história oficial sempre tentou apagar.

Para mudar esse foco, acreditamos que a aula de campo nos arredores da nossa escola tem um papel fundamental, ampliando as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, penso que nossa prática de aula de campo possa aguçar o olhar dos estudantes, como se ela criasse cantinhos “geradores”, dialogando com Freire e a Nova Museologia.

Os arredores de nossa escola, possui lugares de memória que certamente podem contribuir para aguçar a curiosidade dos estudantes sobre suas próprias histórias:

¹¹ Em 1996 um casal que morava na rua Pedro Ernesto, bairro da Gamboa, resolveu fazer uma reforma na residência e com isso descobriu que no solo da casa havia fragmentos de ossos humanos e pedaços de cerâmicas, ferros e vidros. O fato foi comunicado às autoridades que comprovaram que se tratava de um sítio arqueológico e assim, em 13 de maio de 2005 foi criado o Instituto dos Pretos Novos.

[...] para as comunidades subalternizadas é importante buscar um senso de justiça através de uma memória feliz (id). É fundamental o resgate da história, da luta de comunidades populares e/ ou de favelas pela posse da terra, pela melhoria da qualidade de vida, pela ampliação do uso aos direitos básicos, etc (ARAÚJO, 2012, p. 75).

Penso que nossa historiografia tem um caráter branco europeu, que mantém até os dias de hoje, os padrões coloniais. As narrativas do escravismo continuam presente como permanências estruturais, parece que o sistema venceu, não devemos esquecer; mas, precisamos ir além das narrativas do sistema escravista criminoso, abordar outras narrativas onde o povo negro e povos originários sejam reconhecidos como pessoas construtores de poderes, saberes e fazeres. É por isso que recorreremos à Nova Museologia que apresenta a possibilidade de diálogos, de não seguir o roteiro estabelecido, de conhecer e reconhecer sujeitos e modos de vida “outros”, como ressalta Araújo em diálogo com Luis Alonso Fernandez:

Os parâmetros da Nova Museologia são: democracia cultural (respeito à diversidade cultural e valorização da própria cultura de cada grupo); novo paradigma (da monodisciplinariedade à multidisciplinariedade, do público à comunidade, do edifício ao território); conscientização da comunidade da existência e valor de sua própria cultura; modelo museológico aberto e interativo, tendo por objeto o patrimônio originado da comunidade; diálogo com os sujeitos, com a participação ativa da comunidade catalisando as necessidades da mesma; método colocado na exposição, ou seja, a exposição passa a ser um método como um dos mais importantes instrumentos de diálogo e conscientização (FERNADEZ, 1999, p. 82 *apud* ARAÚJO, 2017, p. 77).

Penso que muitos lugares de memória estão fixados dentro da perspectiva dos museus tradicionais, demarcado pelo poder dominante, feito pelas elites para o povo ver um museu parado, civilizador do outro. Já na perspectiva do Museu Novo temos a comunidade, temos a vida na sua dinâmica, temos um espaço de afetos e não apenas de acumulação de objetos. Olhar para o passado abrindo um presente que pode caminhar para um futuro mais humanizado (SESC; CHAGAS, 2021). Nesse sentido, o professor Mário Chagas nos trouxe uma relevante contribuição para a elaboração do meu trabalho, pois busco resgatar os feitos do povo negro nos arredores da minha escola, pois ali viveram, produziram cultura, como por exemplo: a escola de samba Estácio de Sá, certamente construíram a maioria dos instrumentos musicais que utilizavam e outras tecnologias que a história brasileira teima em não contar. A história do povo negro muitas vezes fica presa ao processo da escravidão que homogeniza e coloca os sujeitos como despossuidores de saberes.

Ao trabalharmos com lugares de memória também falamos sobre patrimônio. Joaquim Prates e John Santacan (2009) estabelecem o patrimônio em dois grupos. No primeiro grupo

estabelecem o patrimônio cultural ligados à natureza (reservas ecológicas e parques florestais), no segundo grupo, o patrimônio cultural constituído pela ação humana, bens arquitetônicos, arqueológicos, históricos, bibliográficos, científicos e estéticos.

De acordo com a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), formam o patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomado individualmente ou em conjunto, portadores de referências à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações, demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico paisagístico, artístico, arqueológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, Art. 216).

Nos últimos tempos o conceito de patrimônio vem sendo ressignificado, ampliado devido ao jogo político e projetos nacionais. Ao longo da nossa história esteve ligado à memória hegemônica e à construção da identidade nacional. Como ressaltam Paim e Araújo:

A Constituição brasileira de 1988, integrada às problematizações mundiais, ampliou em muito a noção de patrimônio, incorporando a perspectiva de bem cultural, pois “o bem cultural tem matrizes no universo dos sentidos, da percepção e da cognição, dos valores, da memória e das identidades, das ideologias, das expectativas, mentalidades, etc.” (MENESES, 2006, p. 37)¹². Muitas dessas mudanças aconteceram em virtude de os estudos históricos passarem a trazer no seu bojo preocupações com as questões culturais. Cultura deixou de ter um caráter apenas erudito e passou a ser entendida como “luta e identidade que se expressam como valores e imagens, sentimentos, aspirações, projetos, crenças, mitos, artes, trabalho, rituais, regras visíveis e invisíveis de convívio social, formas simbólicas de dominação e resistência, leis, instituições, ideologia, tradição” (KHOURY, 1991, p. 85)¹³. Nesse cenário, o patrimônio deixou de ser algo com o foco na construção identitária da nação e passou a configurar-se “como uma estratégia de construção identitária por meio de cenários e simulacros” (POSSAMAI, 2013, p. 92)¹⁴, tendo como cenário privilegiado a cidade. Ou, ainda, como espaço para a “consolidação das identidades regionais mesmo frente a cenário

¹² Ver: MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A Cidade como Bem Cultural: área envoltória e outros dilemas, equívocos e alcance da preservação do patrimônio ambiental e urbano. Patrimônio: atualizando o debate. Rio de Janeiro: Iphan, 2006. p. 31-53.

¹³ Ver: Khoury, Y. A. Documentos orais e visuais: organização e usos coletivos. In: Revista do Arquivo Municipal . São Paulo, Departamento de Patrimônio Histórico, 200, p. 77-97, 1991.

¹⁴ Ver: Possamai, Z. R. Patrimônio e Identidade: Qual o Lugar da História? In: SILVA, Adriana Fraga da *et al* (orgs.). Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras (pp. 87-98). Porto Alegre: Evangraf / Unipampa, Jaguarão, 2013.

de globalização” (ACEVEDO, 2013, p. 184)¹⁵. Portanto, “[...] passamos hoje de um patrimônio nacional a um patrimônio identitário, de um patrimônio herdado a um reivindicado, de patrimônio visível a um patrimônio invisível, de um patrimônio ligado ao Estado a um patrimônio social, étnico ou comunitário (GILL, 2013, p. 160)¹⁶ (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 9, grifos do original).

Busco neste trabalho ampliar o conceito de patrimônio para além de uma concepção herdada eurocentricamente, nesse sentido Chagas traz o seguinte:

Assim como falo em patrimônio, eu deveria falar em matrimônio, não para me referir a uma união conjugal, mas no sentido de uma herança de vida, de uma conexão com a grande mãe, de uma opção pelo sensível, de uma forma especial de olhar o mundo; assim também eu deveria falar em fratrimônio para me referir ao conjunto de bens que valorizo e partilho sincronicamente com os meus amigos e irmãos, eles e eu produzimos nos mundos objetivos e subjetivos diversos bens e partilhamos esses bens entre nós e com os nossos contemporâneos, produzimos e partilhamos amigavelmente, fraternalmente (CHAGAS, 2002a, p. 7).

Penso que nesse sentido, o conceito de fratrimônio traz um novo olhar para além do patrimônio de caráter colonialista, como espaços de relações, onde foram tecidas formas de sobrevivência de poder, como: os mercados, feiras livres, e também cultura, desde a roda de samba ao funk dos dias atuais. Assim sendo, o fratrimônio permite, um olhar que certamente vai contribuir para narrativas “outras”, que saiam do campo capitalista, patriarcal, machista e desumanizador, como aponta Freire no trecho a seguir:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (...) (FREIRE, 1967, p. 43).

O campo de preservação cultural não é neutro, com isso, os bens selecionados para a preservação podem representar o interesse de determinados grupos hegemônicos.

Sabemos que as cidades brasileiras são formadas por diferentes paisagens, entretanto algumas delas são valorizadas pelo capital, outras abandonadas para se tornarem reservas do capital. No primeiro caso, quando essas áreas são valorizadas, geralmente a população negra é expulsa e aquelas áreas são apropriadas pelos grupos hegemônicos. Essa apropriação faz com

¹⁵ Ver: Acevedo, F. A determinação do patrimônio cultural. Anotação para um debate. In: A. F. Da Silva, A. Gasparatto, C. C. Al-Alam, E. Ferrer, H. J. Fraga & M.A. Bergamaschi (orgs.). Ensino de História no Cone Sul: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras(pp.183-201). Porto Alegre: Evanraf / Unipampa, Jaguarão, 2013.

¹⁶ Ver: Gil, C.Z. de V. Patrimônio cultural e ensino de história: Reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. In: A. F. Da Silva, A Gassparotto, C.C. Al- Alam, E. Ferrer, H. J. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vo. 26, No 92, 2013.

que a população negra, na maioria das vezes, perca a noção de pertencimento e identidade com relação a sua ancestralidade, como afirma Cunha Júnior no trecho seguinte:

Diz a nossa história nacional que os africanos e afrodescendentes construíram o Brasil-colônia e imperial com sua força de trabalho e formaram a população majoritária durante três séculos e meio de existência do escravismo criminoso. Não diz a nossa história, sendo, entretanto fácil de concluir, que cidades brasileiras desse período histórico foram cidades de maioria de população negra, e constatamos que as marcas desse legado tornaram-se invisíveis em nossa paisagem urbana (CUNHA JUNIOR, 2020, p. 65).

Temos o dever de buscar caminhos para além das memórias e patrimônios hegemônicos, caso contrário, estaremos contribuindo para a manutenção de uma sociedade profundamente desigual e violenta. A meu ver, o ensino de história não pode prescindir de utilizar o Fratrimento, como recurso pedagógico em busca de uma educação mais humana, amorosa, tão necessária em nosso país, uma educação que supere o racismo e esse tipo de humanismo egoísta que veio junto com o colonialismo. Seria, um processo que busca resgatar nossa humanidade.

A narrativa da História nacional produziu um violento e criminoso apagamento da história dos povos afrodescendentes e dos povos originários. Segundo Paim e Araújo:

A colonialidade nos invade e nos atinge de maneira brutal, pois nos força a acreditar que o único modelo de pensamento válido é o europeu. Portanto, dessa perspectiva estão descartados os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isso nos atinge em cheio: educadores e educadoras, gestores e estudantes que emergimos nessa colonialidade e imaginamos que não podemos ter pensamentos outros, para além das epistemes eurocêtricas (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 12).

Para romper com a colonialidade, é necessária uma rebeldia que desvele as narrativas silenciadas pela historiografia oficial. Não avançaremos nesse processo se nos limitarmos ao academicismo, é preciso descer ao cerne da escola, traduzir a teoria em prática, dentre outros fatores. Reconheço que não será tarefa fácil! A docência e a militância a meu ver, são inseparáveis, pois ambas lutam por um mundo mais justo, onde conhecimento e ação se entrelaçam. Por isso, nosso caminho exige amoroso compromisso e desobediência crítica, pois a transformação não se faz sem enfrentamentos e que muitas vezes não são aceitos na própria escola. Para Paim e Araújo:

Daí a importância da busca por novos saberes rompendo verticalizações históricas, buscando novas epistemologias, que nos desafiam a produzir conhecimentos históricos com outras metodologias, com outras perguntas, decolonizando o pensamento conhecimento e mentalidades (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 16).

Nesse sentido, o conceito de afroinscrições, trazido pela pesquisadora Renata Silva (2018), nos ajuda a ampliar o debate sobre os lugares de memória negra. Afroinscrições são “as marcas de contribuições de africanos e afrodescendentes de ordem intelectual, técnica, científica, religiosa, de intervenção urbana, de alteração da flora, de modos de produção em contextos embranquecidos” (SILVA, 2018, p. 33).

O campo de ensino de história passa por constante debate teórico metodológico, debates que promovem novas perspectivas, rompimentos e retornos. Temos que trazer pessoas e afetos para o ensino de história para que este seja uma ferramenta que contribua para um mundo melhor. É preciso ir além das análises frias e objetivistas/estruturalistas do marxismo e da epistemologia e metodologia eurocentradas. Olhar para o passado para ressignificar o presente e, assim, abrir o caminho para um outro futuro, onde a presença da cultura afrodescendente seja respeitada e valorizada dentro da sua própria dinâmica, fato que ainda não ocorreu.

Em tempos em que tudo vira mercadoria e entra na lógica do mercado, percebemos que a área conhecida como a Pequena África - que envolve a Pedra do Sal, Cais do Valongo, o Morro da Conceição -, está sendo mais valorizada do que outras áreas como os arredores da minha escola - que engloba a Praça Onze, a região da Escola de Samba Estácio de Sá e a pequena praça de Ismael Silva, junto com o monumento de Zumbi dos Palmares – que ficam invisibilizados. Penso que o processo de tentativas de apagamentos e esquecimento continuam, por isso, a importância de narrar histórias “outras” como forma de resistência, ressignificação e busca de diversidade/ pluralidade.

Trazer essas histórias contra hegemônicas, que contam os fazeres do povo negro e povos originários certamente poderá contribuir para que os estudantes se reconheçam como protagonistas e assim iniciem um caminho para a transformação social.

2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTA DE TRABALHO DE CAMPO DECOLONIAL

Como uma boa baiana, como já afirmei - é um termo usado para identificar as pessoas nascidos no Vale do Jequitinhonha, região norte de Minas Gerais que faz divisa com o estado da Bahia -, esta, palavra pode indicar resistência e cultura, mas também, pode ter um sentido de exclusão, separação de uma parte da região mineira que não reflete a imagem das Minas Gerais elitista. Mas, isso já é outra prosa! O fato é que sou assim, com um sotaque misturado, um pouco baiano e um pouco mineiro, mas nossa principal característica é que somos bons de conversa!

Portanto, esse capítulo está longo, como uma boa prosa. Deite numa rede e pegue um café e um “dedim” de paciência, porque esse capítulo veio longo, igual a Rio-Bahia, traz o debate sobre a história do Ensino de História e as políticas públicas, até chegar no Rio de Janeiro. Afinal, eu mineira e muitos nordestinos baianos tinham a cidade do Rio de Janeiro como um local onde podíamos ter uma vida digna!

2.1 Reflexões sobre Ensino de História, redemocratização, projeto neoliberal, movimento negro, golpe de 2016, a força das leis para a educação e os personagens principais da aula de campo

2.1.1 A história do ensino de História

A História surge como disciplina acadêmica no século XIX, como meio de legitimação dos Estados Nacionais, na forma de uma narrativa branca, teleológica, hierarquizante, racista, machista e homogeneizante.

Como disciplina independente a história do ensino de história começou na França no século XIX e tinha como principal objetivo narrar a história do Estado Nação, sob a perspectiva dos grandes feitos e dos heróis da nação, assim como colocar a Europa como modelo civilizatório. Seu objetivo principal era garantir que a história fosse narrada na constituição exata do passado.

No Brasil, essa matriz Francesa moldou profundamente o ensino e a escrita da História. Temos dois marcos referenciais para a escrita e o ensino de história, a fundação do Colégio Pedro II e a fundação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) em 1837.

O IHGB teve como principal financiador o Império brasileiro. Foi nele onde elaborou-se uma narrativa da história do Brasil marcada pelo modelo civilizador do europeu e onde; a população negra e os povos originários, quando abordados, eram tidos como pagãos, gentios e um povo sem história, não civilizados. Esse modelo de narrativa vai nortear o currículo e o ensino de história do Brasil, que vai ser ensinada no Colégio Pedro II.

Segundo Letícia Mistura e Flávia Caimi:

A História disponível para o estudo, nos manuais franceses, não era a da nação brasileira: estudava-se uma “História universal”, essencialmente ocidental, europeia, “civilizadora”. A história do Brasil, que ainda não existia em produção historiográfica marcada pelo “selo” do IHGB, era relegada ao papel de apêndice, desestruturada, uma sequência de biografias, nomes, fatos e datas (MISTURA; CAIMI, 2020, p. 92).

Com o advento da república, o ensino de História continuava com uma concepção de história eurocêntrica, mas a partir de então, com o objetivo de formular símbolos para a república. Como ressalta Mistura e Caimi:

A partir da consolidação da República, já havia à disposição um considerável volume de produção brasileira sobre a história pátria, tanto em termos de historiografia quanto de manuais didáticos, muitos criados especialmente para uso do/no Colégio Pedro II. Ao longo da República, mudanças políticas acarretariam em ajustes curriculares, deslocando e alocando a história pátria no seu lugar/destino: a formação da identidade nacional (MISTURA; CAIMI, 2020, p. 92).

De acordo com Ângela de Castro Gomes (2009), o papel da escola e da escrita da História, era formar a nacionalidade e legitimar a república, deveria denunciar os atrasos promovidos pelo império e indicar o papel civilizador da república. Assim como no regime anterior, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita da História para a consolidação da República. Nesse sentido o estudo de história era factual, repetição de datas, nomes sem a menor utilidade para a compressão do Brasil real.

Nos anos 30, temos a formulação da afirmação de uma história nacional que caminha na perspectiva de uma democracia racial, uma história nacional veiculada à história civilizadora europeia, homogeneizante com o apagamento do racismo na sociedade brasileira. Como alertava Abdias Nascimento:

A história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite branca. Branco, supostamente de origem ario-europeia. Temos que considerar que a informação disponível nos Estados Unidos e, aliás, em quase todo mundo conduz a esse tipo de confusão. Citarei rapidamente para ilustrar, *Os Negros no Brasil* de Donald Pierson e *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freire. Ambos fornecem uma visão suave, açucarada da relação entre negros e brancos no país (NASCIMENTO, 1978, p. 15).

A escrita da história nacional permanece guiada por tradições eurocêntricas, uma narrativa que promove o esquecimento e o apagamento de partes fundamentais de nossa memória, como a escravidão e a presença africana. Os milhões de africanos trazidos como escravizados não eram meros números ou peças de um sistema opressor: eram pessoas com nomes, histórias, saberes e sentimentos, mas suas vozes foram sistematicamente marginalizadas na construção da historiografia oficial.

Principalmente a partir dos anos de 1950, no Brasil surgiram perspectivas críticas que desafiaram a visão tradicional da história e da educação, com influência do marxismo e da educação popular de Paulo Freire, que buscavam uma história mais inclusiva e emancipadora. No entanto, esse avanço foi interrompido pelo Golpe Civil Militar de 1964, que via na reflexão histórica uma ameaça à ordem vigente. A Lei nº 5.692/1971¹⁷ estabeleceu mudanças nos currículos da educação básica, criando, dentre outros, os Estudos Sociais, a Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB) nos chamados 1º e 2º graus, como explicado na referida nota de rodapé.

Durante o endurecimento do regime militar, nos chamados “Anos de Chumbo” (1968-1974), o Brasil viveu seu período de maior repressão político-militar. A linha mestra do governo era um discurso patriótico e nacionalista, usado para silenciar vozes dissidentes. Aqueles que ousavam contestar a realidade social do país eram brutalmente perseguidos e, frequentemente, “convidados a se calar ou a ir embora”, muitos presos e torturados.

Melhor explicando, no campo educacional, essa doutrinação se materializou por meio de reformas que visavam esvaziar o pensamento crítico. Disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia tiveram seus conteúdos diluídos ou suprimidos, sendo substituídos por Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no então 1º e 2º graus, como já citado.

¹⁷ A Lei nº 5692/1971 estabelece as bases para o ensino chamado de 1º e 2º graus, reunindo no primeiro grau o ensino primário e o ensino ginásial e o ensino profissionalizante ficou no 2º grau. O parecer 853/71 estabeleceu o núcleo comum e a parte diversificada. O núcleo comum obrigatório em todo território nacional, era composto por: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. E a parte diversificada para atender as necessidades e possibilidades locais.

Sendo assim, essa política educacional tinha como objetivo suprimir a reflexão crítica da educação substituída por uma formação tecnicista e utilitária, alinhada aos interesses das elites, impedindo os avanços que os movimentos sociais estavam construindo na sociedade brasileira, silenciando o passado crítico e mantendo a história a serviço do poder. Assim, a história escolar deveria ser silenciada e ficar a serviço das elites, como observa Mistura e Caimi:

Também durante o Regime Militar (1964-1985) a história escolar é modelada ao sabor conjuntural, tendo sido, em diversos estados do país, eliminada do currículo do ensino fundamental, sendo substituída, junto à geografia, pelos “Estudos Sociais”. Apesar de, e juntamente com o peso da tensão entre a emergência da escrita da história marxista e o poder da censura que marca o período, há medidas políticas concernindo à formação docente: as licenciaturas são encurtadas e a atuação dos professores é vigiada. A história dita tradicional, já predominante, serve bem ao regime, que a reforça em termos pedagógicos, estabelecendo as narrativas mortas, os mitos conceituais, as periodizações clássicas, a cronologia linear e progressiva, o estudo dos grandes homens. Ao espelho dos dirigentes da nação, também o ensino devia ser autoritário; o professor representava a autoridade, concedida politicamente, do conhecimento (MISTURA; CAIMI, 2020, p. 100)

Em 1985, depois de um processo lento e gradual, finalmente a ditadura se foi. Com a redemocratização, veio junto uma renovação historiográfica, um momento com perspectiva utópica, nesse sentido a história tem o papel fundamental e estratégico para a reconstrução do país. As novas abordagens contribuíram para uma nova narrativa da história nacional, que superasse o eurocentrismo, uma história com maior presença dos negros e dos povos originários, que ao longo das narrativas nacionais sofreram diversos apagamentos. Como já denunciava Clóvis Moura:

Depois da revisão do comportamento dos principais autores que escreveram a História do Brasil de forma sistemática, podemos dizer que, em todos eles, ou quase todos, há um *continuum* ideológico, quando abordam a participação das populações não-brancas e do negro em particular na formação e no desenvolvimento da nação brasileira. [...] Apesar das diversas posições em que esses historiadores se situam, uma coisa lhes é comum: a visão de que negros, índios e mestiços, em geral, são elementos bárbaros, pagãos, gentios, sem capacidade civilizadora [...] A partir de determinada época, mais especificamente do século XIX, surge uma corrente historiográfica científica, através de categorias evolucionistas vulgares, demonstrar que o negro fora escravizado da África, por razões de ordem biológica e por se encontrarem na última escala da evolução racial [...] não tinham como acompanhar o processo civilizatório (MOURA, 1990, p. 213).

2.1.2 Redemocratização: mais permanências que avanços

Com o fim da ditadura militar em 1985 iniciaram-se os debates sobre os rumos da educação e claro, a luta pela volta da autonomia da História na educação básica. Durante essa década chegaram no Brasil novas tendências da escrita da História que estava sendo proposto na Europa. Uma preocupação maior entre o que se produzia na academia e a aproximação com o que estava sendo ensinado nas escolas. Onde também tivemos nesse mesmo ano, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹⁸, que foi instituído em 19 de agosto de 1985, através do Decreto nº 91.542, que marca um longo caminho para a universalização dos livros didáticos no Brasil.

O vento da redemocratização nos anos 1980 traz, também, a tendência de pesquisa sobre o ensino de História, pois nas universidades o que prevalecia era somente a visão da pesquisa acadêmica, o ensino de História era visto como uma prática menor. O professor de História, ou de outras disciplinas da educação básica, era visto como mero repetidor da academia. Como argumenta Mistura e Caimi no trecho a seguir:

O Ensino de História emerge como objeto de pesquisa inserido no contexto da Redemocratização, impulsionando o movimento crítico que se tornou signo da reflexão sobre as práticas de ensino da história na década de 1980 (MISTURA; CAIMI, 2020, p. 92-116).

Entendemos a valorização dos profissionais da educação básica, como produtores e autores de um conhecimento, como um passo importante para a mudança de paradigma na escrita da História do Brasil e conseqüentemente, do ensino de história. Nesse sentido, a Associação Nacional de História (ANPUH) iniciou um caminho assertivo, como afirmam Mistura e Caimi:

Durante aquelas décadas acontecem as primeiras edições dos eventos científicos mais importantes dessa comunidade de pesquisadores, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História; a Associação Nacional de História (ANPUH) passa a admitir como sócios professores de outros níveis de ensino, que não apenas do ensino superior; e o principal periódico

¹⁸ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) - Regulado atualmente pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Art. 5º, § 1º), que estabelece a Política Nacional do Livro e consolida as diretrizes do PNLD. O programa, gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), distribui obras didáticas e pedagógicas para escolas públicas brasileiras desde 1929, mas foi formalizado como "PNLD" em 1985 (Decreto nº 91.542). Sua estruturação moderna ocorreu com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei nº 10.172, Art. 3º), reforçando sua função de garantir material gratuito e de qualidade, alinhado às diretrizes curriculares nacionais. A avaliação pedagógica dos livros é realizada trienalmente pelo Ministério da Educação (MEC), com participação de universidades públicas.

da mesma Associação, a Revista Brasileira de História, passa a ter um espaço destinado a publicações sobre o Ensino de História (MISTURA; CAIMI, 2020, p. 92).

Tem início um longo caminho de superação do distanciamento entre o saber produzido na academia e o ensino. Abre-se espaço no mundo da pesquisa para as questões que envolvem o ensino História e procura-se trazer o professor da educação básica de volta para a academia, com seus saberes e suas indagações. O incentivo à formação continuada, ao retorno do professor ao mundo acadêmico é um importante passo que foi dado para a pesquisa no campo do ensino da História.

Quando retornamos para a academia, trazemos nossos saberes e as demandas próprias do nosso meio profissional. Tal movimento de troca é fundamental para a produção de conhecimento e de mudanças no ensino de História. O campo de pesquisa no ensino de história é um campo de disputas entre o que devemos lembrar e o que devemos esquecer, nesse sentido, procuramos avançar na construção de um currículo de História que supere a tradição herdada da escrita baseada na Modernidade europeia. Este não é um caminho fácil e linear, mas em processo de pavimentação.

No caminhar do processo de redemocratização do Brasil, com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, tendo vários movimentos sociais como balizadores dessa constituição, tivemos um momento de perspectiva utópica: acreditamos que o ensino de História e a produção acadêmica nas áreas de história eram absolutamente estratégicos como possibilidade de se construir e reconstruir o Brasil em outras bases, com a supressão das desigualdades sociais, do racismo e da violência.

Mesmo com esses avanços, as produções acadêmicas ainda continuam eurocêntricas, as contribuições do povo africano na diáspora, a presença dos povos originários e o próprio continente europeu continuam a ser abordados sob a perspectiva eurocêntrica.

Sabemos que a educação é um espaço de disputa de poder, e nos anos 1990, o Brasil viveu intensamente essas disputas, entre a presença do Estado, ou não, como condutor do desenvolvimento do país. É no governo Fernando Henrique Cardoso que se iniciam políticas neoliberais em setores produtivos e também, na educação.

2.1.3 O projeto neoliberal para a educação

Desde meados da década de 1990 do século passado, temos o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a tarefa de estabilizar a inflação no Brasil através da consolidação das políticas neoliberais, alinhando a política nacional aos interesses internacionais, norteados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI); e a universalização da educação era uma das metas. A educação no mundo e no Brasil apresentava baixíssimos índices de qualidade e uma grande falta de vagas desde a educação básica até à superior. Nesse sentido, temos a Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtien na Tailândia em 1990¹⁹.

Ao final do encontro, foram estabelecidas metas de universalização da educação e foi elaborado um documento conhecido como Declaração Mundial sobre Educação para todos, que afirma:

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi realizada em um momento de grande crise econômica e educacional nos anos 80 e 90 com o objetivo de buscar soluções para reverter o grave problema da educação mundial. Sua proposta era revitalizar as ações dos governos no sentido de viabilizar educação para todos e assim garantir que o direito do cidadão se cumprisse, combatendo o crescimento do analfabetismo (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990 *apud* RAMOS, s.d.).

Destaco a relevância histórica da Conferência de Jomtien (1990) como marco na defesa da universalização do acesso à educação, mas também como momento de inflexão nas políticas educacionais brasileiras. Se por um lado o evento ampliou o discurso sobre educação como direito fundamental, por outro representou o início de um alinhamento estrutural da política educacional nacional com os organismos financeiros internacionais, em especial com o Banco Mundial - principal financiador do encontro.

Esse alinhamento inaugurou uma tendência que perdura até os dias atuais: a gradual subordinação das políticas públicas educacionais a preceitos neoliberais. Um dos reflexos mais evidentes dessa influência se materializou no movimento "Todos Pela Educação", que ao transferir para a sociedade civil a responsabilidade pela garantia do direito à educação, operou um duplo movimento: o esvaziamento paulatinamente do papel do Estado como garantidor e

¹⁹ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, com apoio da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Reuniu representantes de 155 países, organizações e especialistas, com o objetivo de promover o acesso universal à educação básica de qualidade.

indutor de políticas educacionais e a abertura para a atuação do mercado de grupos hegemônicos nas agendas educacionais

A conferência de Jomtien passou a orientar as metas para a educação, como a universalização do acesso à escola desde a educação básica ao ensino superior. Porém percebe-se que o documento foi mais a favor de educação com viés individualista, impondo um projeto de mercado e não uma educação que possibilitasse a superação das violências e desigualdades sociais, como podemos observar no trecho a seguir:

Neste contexto, o direito à educação deixa de estar vinculado apenas a construção de uma sociedade democrática, desta forma, se relaciona a cidadania à competitividade e os “atributos do direito à educação passam a ser pensados a partir de uma visão mercantilista de organização social (COUTINHO, 1994 *apud* RAMOS, s.d.).

A educação se consolida como ferramenta fundamental para o desenvolvimento social e no Brasil, sua centralidade é frequentemente reforçada por propagandas governamentais. Entretanto, a distância entre a retórica oficial e as práticas efetivas revela contradições profundas. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, a meta de universalizar a educação básica foi amplamente divulgada como um avanço social.

No entanto, por trás dessa narrativa, consolidava-se a adoção do modelo neoliberal da Conferência de Jomtien, que sob o lema "Educação para Todos" promoveu na realidade um ensino superficial, alinhado às demandas do mercado e divorciado de uma formação crítica e humanista. Esses fóruns internacionais, embora revestidos de discursos inspiradores, frequentemente perpetuam uma educação hierárquica, que naturaliza a divisão entre os que decidem e os que executam.

A década de 1990, no Brasil, marcou a consolidação de um projeto do capital, ou seja, a formação de gerações futuras sob a lógica do empreendedorismo individualista, da precarização dos direitos sociais e da adaptação acrítica às exigências do mercado. A semente neoliberal foi plantada, com sinais para o esvaziamento do currículo, reforçando a formação para a busca do emprego, mas não do trabalho.

2.1.4 O movimento negro

Quem fez a história,

Segurando este país no braço:
O trabalhador negro do Brasil (SANTOS, 2023).

Como ressalta Ynaê, “o povo negro fez e faz esse país”. Povo condenado pela elite brasileira a ocupar um lugar eterno de subalterno na nossa sociedade. E a luta contra essa situação veio por mãos e vozes negras, na grande maioria das vezes. Portanto, a denúncia do racismo, a luta por direitos iguais e reparação histórica veio visceralmente pelas vozes e luta do povo negro. O movimento negro foi o ator principal na conquista de avanços que abririam caminho para a superação da desigualdade e tirar o povo negro de ocupar lugares subalternizados aos quais foram sentenciados a ficar pela elite branca nacional.

Nesse contexto, o Movimento Negro²⁰ emerge como protagonista central e indispensável, desde suas primeiras mobilizações até os dias atuais, na construção de políticas públicas que visam uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária. O movimento negro é educador, pois ele educa pelo exemplo de uma luta persistente e perene, que ecoa desde os quilombos até às vitórias dos dias atuais, como declara Nilma Lino Gomes:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização com todas as tensões, os desafios e limites – muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem a política de promoção da igualdade racial teria sido implantada (GOMES, 2017, p. 18).

Logo de início trouxe para a sociedade o debate sobre o mito da democracia racial, situação que a elite queria preservar, reafirmando insistentemente que não existia racismo no Brasil. Sendo assim, o grande responsável de desmascarar o mito da democracia racial, um projeto colocado com a contribuição de muitos pensadores, Abdias já denunciava:

[...] um racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: sutil, difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando definitivamente os homens e mulheres da raça negra que conseguiram sobreviver ao massacre praticado no Brasil. Com efeito essa destruição coletiva tem conseguido se ocultar de observação mundial pelo disfarce de uma ideologia de utopia racial denominada de “democracia racial” (NASCIMENTO, 1978, p. 15).

²⁰ A pluralidade do movimento negro no Brasil é uma de suas características mais marcantes. Sua trajetória, longe de ser linear, é composta por diversas correntes que se complementam na luta por direitos e representatividade. Esta jornada tem suas raízes nas comunidades quilombolas, que representaram a primeira forma de organização e resistência autônoma contra o sistema escravista. Já no século XX, a Frente Negra Brasileira emergiu como uma tentativa pioneira de ação política institucional. Nas décadas seguintes surgiram vertentes como o feminismo negro, as lutas pelas ações afirmativas, que conquistou as políticas de cotas.

A Democracia racial, uma invenção da elite brasileira para impedir que mulheres e negros percebessem a grande injustiça social à qual foram submetidos, uma forma de anestesiar a visão de um povo que formou esse país, como diz Abdias Nascimento em 1978, porém segue latente nos dias atuais:

Um férreo e rígido monopólio de poder permanece, no Brasil, nas mãos da chamada branca minoria, desde os tempos coloniais até os dias de hoje, como se tratasse de um fenômeno de ordem natural ou de um perene direito democrático. O mito da democracia racial está fundado sobre tais premissas dogmáticas. Daí resulta o fato surpreendente de todas as mudanças socioeconômicas e políticas verificadas no país, desde 1500 até 1978 não terem exercido nem influenciado na estrutura de supremacia racial branca, que continua impávida e inalterável (NASCIMENTO, 1978, p. 17).

A luta contra o massacre dos povos originários e o racismo contra o povo negro é uma tarefa que exige de nós, professores uma disciplina no sentido da militância e na perspectiva de buscar novos epistemos que venham a contribuir para o fim desse racismo. Colocar em cheque o mito da democracia racial, não no sentido de jogar uns contra os outros, mas no sentido de encorajar, incentivar os nossos jovens negros a se enxergarem como construtores desse país.

Portanto, o Movimento Negro desde o Quilombo dos Palmares, da luta pela abolição passando pela transição do império para a república, foi o responsável por pautar vários itens, como: as desigualdades sociais do povo preto, a busca a cidadania e a educação como um dos caminhos possíveis para uma vida digna para a população afro-brasileira. Como relata Abdias Nascimento:

[...] desde os princípios da colonização ainda no século XVI, os africanos escravizados se engajaram num combate mortal contra o trabalho forçado, vimos rapidamente alguns poucos exemplos heroicos até hoje não suficientemente ensinados nas nossas escolas, nem convenientemente inscritos em toda sua significação e importância na história do Brasil: A República dos Palmares, a Revolta dos Alfaiates, a Balaiada, a Revolta dos Malês, o Quilombo de Campo Grande, a Figura de um Isidoro, o Preto Cosme, do Preto Pio, de Manuel Congo, de João Candido, de Carango. Luiza Mahin (NASCIMENTO, 1978, p. 64).

Nesse estudo, Nascimento (1978) desvela a luta dos povos africanos contra a escravidão, que desde os primórdios nunca aceitaram e desafiaram a estrutura escravocrata imposta pela elite dominante na sociedade brasileira, além de denunciar os silêncios na historiografia oficial elaborando uma contra narrativa fundada no conceito de quilombo.

Seguindo sempre na resistência, temos no início da República no ano de 1931 o nascimento da Frente Negra Brasileira (FNB) como uma frente que já debatia o problema da industrialização tardia e a urbanização do Brasil, que gerava uma mão de obra de reserva e o

subemprego para o favorecimento da burguesia brasileira, na capital paulista, reduto da burguesia nacional, vozes do inconformismo de luta como ressalva Abdias Nascimento: São sementes de não conformismo, dissidência e revoltas, essa luta persistente por liberdade, dignidade e humanização dos descendentes africanos frutificaram entre 1920 e 1937 num amplo movimento nacional iniciado em São Paulo (NASCIMENTO, 1978, p. 67).

Nos anos quarenta temos o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado por Abdias Nascimento, com o propósito de valorizar a cultura produzida pelo povo negro e o combate ao racismo através da cultura e educação. Vale ressaltar que são movimentos muitas das vezes contraditórios como é da existência humana, mas de uma grande importância para o Movimento Negro atual, como o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978. Como ressalta Lélia Gonzales:

Nós do MNU não poderíamos ter nos engajado em nossa luta sem a consciência de quem somos e do que desejamos. A FNB e o TEN são momentos de nossa história, contraditórios, falhos e cheios de erros; mas, precisamente por isso, nos levaram a uma riqueza de experiências. Nossa história continua. É nossa responsabilidade agora levar adiante a luta iniciada por nossos companheiros do passado que estão presentes em todos nós, em outro momento dialético (GONZALES *apud* RATTTS; RIOS, 2020, p. 113).

Além de denunciar o racismo, lutar pelo fim das desigualdades sociais, o Movimento Negro promove e incita a busca de uma outra narrativa da história brasileira onde os povos originários e os afrodescendentes sejam protagonistas, ou seja, onde haja justiça social e epistemológica.

O Movimento Negro é, portanto, um ato coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive de disputas internas e também constroem consensos, tais como: O resgate de um herói negro, a saber Zumbi de Palmares, a fixação de uma data nacional, o 20 de Novembro; a necessidade de criminalização do racismo, o artigo 5º, inciso XII da Constituição Federal de 1988, e o papel da escola como instrumento de reprodução do Racismo (SILVA JUNIOR, 2007 *apud* GOMES, 2017, p. 27).

Um marco de muito destaque conquistado pelo Movimento Negro foi o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra constitui uma vitória do Movimento Negro brasileiro, fruto de um processo coletivo iniciado nos anos 1970. As bases teóricas foram lançadas pelo Grupo Palmares de Porto Alegre, que em 1971 – sob influência das reflexões de Beatriz Nascimento (1985 *apud* RATTTS, 2006) sobre o quilombo como projeto político africano – propôs pela primeira vez a data como antítese ao 13 de Maio.

Abdias do Nascimento, em diálogo com Beatriz, amplificou esse debate ao desenvolver o conceito de quilombismo, afirmando que Zumbi de Palmares encarnava a luta por soberania negra, não mera resistência. Lélia Gonzalez atuou como força catalisadora: em 1978, durante as assembleias fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU), ela articulou a pauta do 20 de novembro a partir de suas palestras pelos 90 anos da abolição.

Após intensos debates no encontro do Rio de Janeiro (agosto) e na assembleia decisiva de Salvador (7 de novembro), o MNU aprovou a data nacionalmente. O critério foi claro: enquanto o 13 de Maio simbolizava a "liberdade concedida", o 20 de Novembro simboliza o dia do assassinato de Zumbi em 1695. Data de grande relevância, que deu muita inspiração para a luta por direitos que viria posteriormente, como descreve Alex Ratts e Flavia Rios:

O papel de Lélia Gonzales nesse trânsito nacional não se resumia à formação dos ativistas e jovens estudantes negros de diferentes regiões do país. Ela própria passa a compreender as experiências distintas de viver a negritude na vasta expansão territorial e cultural do Brasil. O papel mediador dessa intelectual negra organicamente envolvida com os movimentos sociais permitiu a troca de informações, a circulação de ideias, a articulação e o encontro de pessoas (RATTS; RIOS, 2020, p. 132).

Com toda essa bagagem de grandes intelectuais, o Movimento Negro vai estabelecer e eleger a educação como um caminho de combate ao racismo e a luta para a diminuição das desigualdades sociais, como explica Nilma Gomes:

[...] várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial às cotas raciais. Cabe destacar que as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde do tempo da atuação de Abdias Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações (GOMES, 2017, p. 35).

Com a eleição do Presidente Lula em 2002, temos uma janela de oportunidades a garantir vitórias significativas para o Movimento Negro.

Seguindo nesse sentido em que a educação é um instrumento de combate ao racismo, o Movimento Negro obteve uma importante vitória, quando em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639/03 com os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino Fundamental e Médio. Regulamentada pelo parecer CNE/0304 e pela resolução CNE/CP 01/04, que posteriormente foi alterada pela inclusão da Lei nº 11.654/08, uma medida de grande importância para garantir uma educação mais genuinamente brasileira, pois, ela vai afirmar a presença dos saberes, tecnologias e

culturas produzidas pelos povos originários que a escrita da História oficial sempre tentou apagar ou menosprezar, assim como da população negra.

Um nome fundamental para essa conquista foi Petronília Beatriz Gonçalves e Silva, foi uma lutadora do Movimento Negro imprescindível, pois teve um olhar direcionado para colocar essa pauta como lei, pois sabemos que nos currículos escolares e principalmente no currículo de História, o que prevalecia era uma história Eurocentrada, história essa que teve seu objetivo principal, o apagamento da experiência dos povos africanos escravizados e seus descendentes bem como dos povos originários.

Temos ainda a Lei de Cotas Raciais de nº 12.711 de 2012, aprovada durante o Governo da presidenta Dilma Rousseff, para garantir o acesso de negros e indígenas, jovens oriundos da escola pública ao ensino superior em universidades públicas em todo território nacional, que antes era frequentada por uma maioria branca.

O movimento negro conquistou políticas públicas fundamentais para avançarmos em direção a uma sociedade mais justa, capaz de superar o racismo, as desigualdades sociais e a violência contra a juventude negra. Como resultado, começamos a ver as universidades acolherem um número significativo de jovens negros oriundos da escola pública. Essa transformação, no entanto, despertou a insatisfação de parte da elite brasileira, que devido a outros fatores também, logo articulou um golpe contra a presidenta Dilma Rousseff.

Os defensores da ditadura saíram da sombra, revelando uma nostalgia autoritária e discursos que naturalizam hierarquias sociais e raciais. Ao mesmo tempo, desqualificaram professores e instituições de ensino superior, culminando em um golpe que mergulhou o Brasil em um período de retrocessos, com impactos especialmente dolorosos para a educação.

2.1.5 O golpe de 2016 e as reformas neoliberais

É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco,
e abrir escancaradamente o outro [...] (EVARISTO, 2019).

Após o Golpe contra uma presidenta eleita, o Governo Temer vai implantar toda uma agenda de reformas neoliberais, reforma trabalhista, reformas da previdência, teto de gastos e a

Reforma do Ensino Médio. Este foi implementado por Medida Provisória de nº 746/16 em fevereiro de 2017, sendo essa medida provisória é transformada na Lei nº 13.415/17 que institui o novo ensino médio alterando a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e instituindo também a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹ (BRASIL, 2018). Essa reforma veio a concretizar o que foi iniciado no Governo Fernando Henrique Cardoso, como ressalta Debora Zank e Julia Malanchen:

Esses objetivos já estavam dispostos nas reformas educacionais, especialmente as direcionadas para o ensino médio e a educação profissional dos anos finais da década de 1990 sob o governo FHC. As competências deveriam otimizar valores, conhecimentos e habilidades, para a execução de atividades de trabalho, atendendo assim às novas exigências do setor produtivo (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 149).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não é um currículo, mas, uma base para reorientar os currículos em todo país. Houve um esvaziamento das disciplinas, atingindo, principalmente, a formação dos filhos da classe trabalhadora. As disciplinas foram diluídas em área de conhecimento, no caso as Ciências Humanas e suas tecnologias, os conteúdos foram substituídos pelas competências e habilidades genéricas para o mundo do trabalho simples e não da formação humana, a escola fica subordinada a pressupostos e prescrições normativas do economicismo.

Não há, portanto, uma preocupação com a formação integral dos indivíduos, sendo ofertados apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista. É inculcido à sociedade, e especialmente à juventude, que os conhecimentos são passageiros e provisórios e que a prioridade deve estar na atualização constante no atendimento de situações técnicas e rápida absorção e realização (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 146).

O conhecimento pelo conhecimento, tem por objetivos formar o cidadão para ser um trabalhador adaptável, sem criticidade como reflete Dermeval Saviani:

[...] o objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias condições de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade do próprio sujeito que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2010, p. 437).

²¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), alterando a da LDB (Lei nº 9.394/1996) LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é a legislação fundamental que organiza todo o sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A Reforma do Ensino Médio tem por objetivo padronizar e simplificar os conhecimentos. Por isso, a BNCC retira as disciplinas específicas e cria áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, e Ciências Humanas e Sociais aplicadas, assim as disciplinas perdem suas fronteiras dentro do material didático e nas orientações da BNCC. Com a diluição das disciplinas e a imposição das pedagogias das competências, objetivando resoluções simplistas e utilitárias, nega-se aos estudantes da escola pública, um conhecimento amplo que possibilite oportunidades de escolhas e visão crítica de mundo.

Portanto, a imposição do Golpe de 2016 trouxe a reforma do Ensino Médio e a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta tem como ponto central a flexibilização do currículo e a diluição das disciplinas, ou seja, aponta um caminho para que as disciplinas conversem entre si, mas o que está por trás é o fim dos conteúdos específicos de cada uma delas, valorizando um ensino superficial, onde os conteúdos praticamente desaparecem.

É claro que o ensino de história foi duramente atingido pela Reforma e pelo Golpe, tanto na redução de horas na educação básica como também no papel do professor em sala de aula. Ser professor de história, ficou perigoso. Vejamos o que nos afirma o professor Daniel Pinha:

Uma crise que se manifesta das mais diversas formas, desde o questionamento do lugar de fala do professor como especialista e academicamente preparado para falar do passado até ameaças de demissões por posicionamentos ideológicos divergentes em relação ao país dos estudantes e ao do governo (PINHA, 2023, p. 336).

A Reforma do Ensino Médio representou um ataque profundo à educação pública, com consequências especialmente graves para o ensino de História. Ao diluir as disciplinas em áreas genéricas - como "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" a reforma apagou as especificidades de cada campo do saber, fragilizando a formação crítica e reforçando um projeto de precarização educacional. Um mecanismo usado principalmente para desmontar a escola pública, para facilitar avanços autoritários e atender aos interesses do mercado.

Esse breve relato das políticas educacionais recentes evidencia a urgência dos professores de todas as disciplinas se apropriarem desse debate. Não basta dizer "na minha aula mando eu". O neoliberalismo transforma a educação em mercadoria, aprofundando as desigualdades e condenando os filhos da classe trabalhadora a um ensino superficial, incapaz de emancipar-se. A resistência exige ampliação da pesquisa historiográfica em consonância com o debate das políticas educacionais. Uma sem a outra pode nos levar de novo para o academicismo.

Esse cenário descrito anteriormente pode ser observado no documento referencial da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que tem como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 2º ano do Ensino Médio em 2022, sendo que com o Novo Ensino Médio a disciplina de História passou a ser ofertada apenas nas 1º e 2º séries do Ensino Médio.

Segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 2º ano do ensino médio em 2022, em cujo texto, aparece as seguintes habilidades, competências e objetos de conhecimento:

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, Impérios, Estados Nacionais e Organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas a elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.

(EM13CHS204.RJ01) Contrastar as diferentes formas de ocupação territorial levando em conta os aspectos sociais, culturais e políticos que exerceram influência nesse processo.

(EM13CHS205.RJ01) Extrair a complexidade das relações de poder culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo. Colocando as culturas juvenis como agentes influenciadores desta mudança de ações.

(EM13CHS604.RJ01) Relacionar as situações sociais do Brasil com os artigos da DUDH.

Competências Específicas da BNCC: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

Objetos de Conhecimento: As transformações nas relações de Trabalho na Europa industrial e o conceito de Luta de Classes. As consequências das guerras de conquista e do escravismo (século XIV-XVI) para a economia em diferentes territórios no Brasil e no mundo. Particularidades de povos e culturas fora do contexto urbano. Os desafios políticos e ambientais no século XX e seus desdobramentos para o século XXI. Os tratados e acordos multilaterais: ONU, UNESCO, OMS, OEA entre outros. A criação da DUDH como resposta às atrocidades da II Guerra Mundial (BRASIL, 2018, p. 561, 565, 571, 573, 579).

2.1.6 A força das leis

[...] É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas, olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema (EVARISTO, 2019).

Em tempos de desilusão e enfrentamentos, quando os caminhos parecem turvos e incertos, é justamente nas “brechas” do sistema que encontramos possibilidades de resistência. Como afirma Walsh (2016), são nesses interstícios - espaços abertos pelos próprios ataques neoliberais - que as práticas pedagógicas decoloniais podem e devem florescer. Práticas estas que desafiam radicalmente o eurocentrismo, promovendo uma interculturalidade crítica que valoriza os saberes locais e subalternizados.

Walsh nos convoca a entender a educação decolonial como processo de "abrir *grietas*"²² no sistema educacional eurocêntrico, construindo alternativas ao modelo neoliberal. A resistência também se materializa na permanência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que sobreviveram à Reforma do Ensino Médio de 2017. Essas leis representam brechas fundamentais para avançarmos rumo a uma educação antirracista e descolonizadora. Tais legislações são também nosso instrumento de luta contra a pedagogia das competências - esse modelo educacional esvaziado de criticidade, moldado às necessidades do mercado e alienante em sua negação da ciência e da cultura como ferramentas emancipatórias. Elas nos permitem resgatar o potencial transformador do ensino de História como espaço de acontecimentos, onde as questões do presente nos lançam ao passado para ressignificar sentidos e construir uma educação verdadeiramente libertadora.

Graças à Lei 11.645/2008, podemos fazer valer conteúdos em vez de habilidades. Pensar no ensino de história é pensar em se posicionar e fazer escolhas, o que é importante ensinar? Quais são as lacunas da história brasileira? Temos questões que emergem do presente para o passado para podermos ressignificá-las. Temos que atribuir sentido ao que está sendo proposto

²² Termo cunhado pela pedagoga decolonial Catherine Walsh (2016) para designar espaços de possibilidades dentro da estrutura colonial. Não são meras brechas, mas zonas de reexistência onde grupos subalternizados (negros, povos originários, mulheres periféricas) rompem a lógica do poder colonial e ensaiam alternativas radicais de vida, saber e poder. Essas fissuras emergem de práticas cotidianas (ex.: rodas de capoeira, terreiros, assembleias quilombolas) e movimentos pedagógicos. Sua potência está em desestabilizar a colonialidade.

ao estudo. Podemos fazer uma história que dialogue com a vida dos estudantes, tanto da realidade próxima a deles, como do conteúdo em si.

O ensino escolar de história, bem como as pesquisas e reflexões dele decorrentes, são inteiramente permeáveis a essas condições políticas de disputas de memória. A problematização acerca da história ensinada na escola traz em sua história e em seu âmago, a compreensão de princípios éticos-formativos orientadores de concepções de cidadania e democracia em disputa no espaço público. Em seu artigo recente, Circe Bittencourt destaca a centralidade da categoria:

Pedagogia do cidadão nos currículos de história como instrumento vocacional para a ação e o exercício da democracia. São sintomáticas nesse sentido, a incorporação curricular recente da História da África e dos indígenas por meio das leis nº 10.645/2003 e 11.645/2008, no sentido de ampliar os significados de “identidades” para além da lógica eurocentrada (BITTENCOURT, 2018, p. 142).

O ensino de história é um campo de embates, temos de um lado as políticas públicas elaboradas pelos setores hegemônicos e do outro lado, temos o ensino de história que tem o potencial de incentivar novos olhares, olhares outros, para a narrativa da história nacional. Portanto, estudar e analisar as políticas para a educação, o currículo e o conhecimento específicos da disciplina de história são de suma importância para o professor de história. Como explicam os professores Ana Maria Monteiro e Fernando de Araújo Penna (2011), o Ensino de História como lugar de fronteira, espaço de fronteira de uma luta política por uma educação de qualidade e espaço de defesa do Ensino de História. Reconhecer o currículo como lugar de fronteira nos desafia a questionar os saberes ensinados, pensado como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes permeados de relações de poder (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194).

Como a escrita da História oficial brasileira foi sempre direcionada com um viés europeu, temos secularmente em curso um projeto de silenciamento e apagamentos das contribuições, experiências e técnicas trazidas pelos povos que vieram de diversas regiões do continente africano como escravizados, assim como os saberes e fazeres dos povos originários.

Como professora da educação básica; e como militante por uma cidade mais justa e que caiba todos e todas, que supere a violência a que os nossos jovens são submetidos e mortos diariamente, acredito que o ensino história pode ser um fator preponderante para que os estudantes se vejam como protagonistas na formação da cidade do Rio de Janeiro, tanto na cultura, quanto na produção de tecnologias. Só assim, como diz Paulo Freire (1967; 2013), teremos uma educação libertadora. Para isso, também precisamos dar visibilidades a lugares de

memória contra-hegemônicos e personagens que a história oficial sempre tentou apagar ou ocultar. Especialmente como professores de História, temos o dever de denunciar os silêncios e aterramentos do estado brasileiro.

Desenterrar silêncios, e a subsequente ênfase do historiador sobre o significado retroativo de eventos até então negligenciados, consiste em algo que exige não apenas trabalho adicional com os arquivos – sejam fontes primárias ou não o material que se use –, mas também um projeto vinculado a uma interpretação. (TROUILLOT, 2016, p. 104).

2.2 Elaborando material didático decolonial para a aula de campo

2.2.1 Material didático para a aula de campo

Diante do que foi discutido anteriormente sobre os impactos negativos da Reforma do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito ao ensino de História, é importante destacar as mudanças significativas que afetaram a oferta dessa disciplina. Antes, a História era ministrada ao longo dos três anos do Ensino Médio. A partir da Reforma, foi reduzida a apenas dois anos, como já afirmamos anteriormente. No caso do estado do Rio de Janeiro, a situação é ainda mais grave: a disciplina foi mantida apenas no 1º e 2º anos, sendo excluída do 3º ano, período crucial para os jovens, que logo em seguida, enfrentarão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros vestibulares.

Nesse contexto, o conceito de currículo proposto por Miguel Arroyo (2014), que o entende como um processo de escolhas, torna-se fundamental para analisar essas decisões. Arroyo nos lembra que o currículo não é neutro, mas carrega intencionalidades políticas e pedagógicas, o que nos leva a questionar os critérios e os interesses que orientaram a exclusão da História no 3º ano. Essa reflexão é essencial para repensar as práticas educacionais e garantir um ensino que valorize a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Segundo Arroyo (2014), o currículo não é neutro; ele reflete escolhas políticas, sociais e culturais que definem o que deve ser ensinado, como e para quem. Essas escolhas são influenciadas por contextos históricos, demandas sociais e visões de mundo, o que significa que o currículo é, acima de tudo, um campo de disputas e possibilidades. Diante da redução do tempo dedicado ao Ensino de História, optamos por priorizar, no Segundo ano, o estudo da

História do Brasil. Desta forma, organizamos uma proposta de conteúdo para o 2º ano do Ensino Médio, dentro dos parâmetros estabelecidos pela BNCC, de forma a romper com o ensino das competências e usando como escudo a Lei 11.645/2008.

Nesse caminho, o pensamento decolonial nos possibilita a busca de novas epistemologias e memórias de grupos subalternizados, que sofreram todos os tipos de violência de apagamento de sua história e suas contribuições tecnológicas e culturais para a formação da sociedade brasileira e do Rio de Janeiro. Por isso, precisamos, às vezes, descontinuar a história e isto é um ato político e pedagógico, como ressalta Walsh no trecho a seguir, diferenciando pedagógico e decolonial:

É a partir desse horizonte de longa duração, que o pedagógico e o decolonial adquire sua razão e sentido político, social, cultural e existencial, como aponta ações fortemente arraigadas na vida e por onde as memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes têm mantido como parte de existência e de ser (WALSH, 2012, p. 8).

Alinhados ao pensamento de Catherine Walsh, que convoca à inversão da lógica colonial, buscamos nas *grietas* do sistema educacional zonas de reexistência. Nestes espaços intersticiais – onde grupos historicamente silenciados (negros, povos originários e mulheres periféricas) rompem com a matriz de poder colonial –, ensaiam-se alternativas radicais de existência. Nosso compromisso é pedagogicamente fissurar o currículo: trazer para o centro do ensino personagens e lugares de memória contra-hegemônicos, firmando uma *práxis* docente que, na luta por sentidos outros, ressignifique o processo de ensino-aprendizagem para educandos e educadores

Como afirma o professor Elison Antônio Paim e Helena Maria Marques Araújo:

[...] a produção historiográfica é um campo de lutas em que diferentes concepções estão disputando espaços. Por outro lado, perceber as lutas do passado na relação com o presente nos traz esperança de mudança. Nessa perspectiva, conhecendo as lutas do passado, entendemos o presente. Esse conhecer acontece pela inversão de tempos, em que o ponto de partida é os ágoras – dos problemas – buscando dialogar com o passado. Interessa-nos as memórias contra-hegemônicas, onde o protagonismo local seja obrigatório em suas reivindicações. Para nós, pesquisadores acadêmicos, são importantes as memórias e as experiências vividas para desenvolvermos nossos projetos, para pensarmos a relação deles com sujeitos que são únicos, com suas memórias, suas histórias, suas experiências diferenciadas, próprias a cada um e, ao mesmo tempo, coletivas (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 8).

Temos ainda o conceito de Quilombo desenvolvido pela historiadora Beatriz Nascimento (1945-1995) e compilado na obra “Eu Sou Atlântica” (RATTS, 2006), que ao meu ver é chave de grande importância para pensarmos nas formas de resistências, reelaboração dos

modos de vida para além do sistema capitalista e, também um diálogo com o Ensino de História. Beatriz traz conceito de Quilombo para além do lugar para onde os negros fugiam, ela apresenta como uma instituição social e política que preservou a cultura e a ancestralidade africana, trazendo assim, a importância do Quilombo de Palmares.

É enquanto caracterização ideológica que o quilombo inaugura o século XX. Tendo findado o antigo regime, com ele foi-se o estabelecimento como resistência à escravidão. Mas justamente por ter sido durante três séculos concretamente uma instituição livre, paralela ao sistema dominante, sua mística vai alimentar os anseios de liberdade e consciência nacional (NASCIMENTO, 1985 *apud* RATTTS, 2006, p. 123).

Beatriz Nascimento, com suas reflexões sobre o conceito de Quilombo, contribuiu ainda para trazer o debate sobre ressignificação do dia 20 de novembro do dia de Zumbi dos Palmares em contraponto ao dia 13 de maio. Grupos do movimento Negro do Rio Grande do Sul iniciaram o debate:

Com a publicação de artigo no Jornal do Brasil em novembro de 1974, o grupo Palmares do Rio Grande do Sul, do qual participava entre outros o poeta Oliveira Silveira, sugeria que a data de 20 de novembro, lembrando o assassinato de Zumbi de Palmares e a queda do Quilombo dos Palmares, passasse a ser comemorado como data nacional contrapondo-se ao 13 de maio (RATTTS, 2006, p. 124).

Diante desta longa reflexão, que se assemelha aos caminhos mineiros, sempre longos, porém necessários, é fundamental destacar que o Ensino de História não pode se distanciar do diálogo com as políticas públicas educacionais. Como diz o Samba da Mangueira²³, “é na luta que a gente se encontra”. Nosso trabalho busca incitar uma justiça epistemológica, trazendo à tona personagens e lugares de presença negra, que a narrativa da história nacional teima em ocultar. Foi assim que construí essa aula, da Praça XI ao Cais do Porto, tudo é Pequena África? Redescobrimos caminhos, lugares de afeto, memórias e traçando currículos e práticas “outras”. Minha proposta, é discutir uma parte da Pequena África que foge dos holofotes dos roteiros turísticos atuais, destacando a Praça Onze como lugar de história, memória, acolhimento e de elaboração de tecnologias do povo negro protagonistas fundamentais da história do Rio de Janeiro e do Brasil.

²³ A "História pra Ninar Gente Grande" é um samba-enredo da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, apresentado no Carnaval de 2019, composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Silvio Moreira Filho (Mama), Márcio Bola, Ronie de Oliveira, Danilo Firmino, Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo.

Figura 1 – Circuito histórico próximo da Praça Onze de Junho



Fonte: IPN Pretos Novos, out. 2021. Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/educativo/circuito-de-heranca-africana/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

O contexto atual exige uma abordagem comprometida com a luta por uma educação libertadora, ou seja, emancipadora, e um ensino de História que siga caminhos contra-hegemônicos. Nossas angústias do presente nos levam a olhar para o passado em busca de respostas, inspirações que apontem para formas de luta, existência e reconhecimento de soluções em prol de justiça social, justiça racial e justiça epistemológica. E a busca por estudar e conhecer lugares de memória contra-hegemônicos vai nessa direção, como nos indica Miranda e Araújo:

Consideramos os lugares de memórias contra hegemônicas como espaços não formais de aprendizagens multidimensionais que inspiram pedagogias decoloniais. Isso se dá por não terem a intenção de “guardar” a memória, mas desconstruí-la em movimentos contínuos e intergeracionais. Nessa abordagem, não nos interessa a memória do poder (CHAGAS, 2000), e sim o poder da memória como instrumento de luta em prol do reconhecimento e da valorização das culturas dos estratos afetados pela degenerescência de suas identidades (MIRANDA; ARAÚJO, 2019, p. 381-382).

Se olharmos o mapa dos percursos tradicionais com calma, não veremos o percurso contra-hegemônico no trajeto da Pequena África, onde podemos observar que no primeiro mapa exposto acima a Praça Onze não aparece.

Gostaria de ressaltar que não tenho a pretensão de aprofundar-me completamente no debate sobre a extensão da Pequena África, nem de investigar detalhadamente a vida e a produção cultural de Heitor dos Prazeres ou Ismael Silva, tampouco de analisar o processo de criação do monumento a Zumbi dos Palmares. Cada um desses temas certamente demandaria um estudo individual. Meu objetivo, no entanto, é afirmar a necessidade de denunciar o silenciamento do protagonismo dos povos escravizados, assim como de suas contribuições culturais e formas de resistência que perduram até hoje – aspectos que frequentemente ocupam um segundo plano nos planejamentos de História e nos livros didáticos. Com isso, podemos descortinar a história do povo negro, que, com seus saberes, lutas e trabalho, forjou decisivamente a identidade da cidade do Rio de Janeiro e do Brasil.

2.2.2 A Pequena África ou várias? Descortinando lugares de memória contra-hegemônicos

Um sorriso negro, um abraço negro
Traz... Felicidade
Negro sem emprego, fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade (BARBADO; PORTELA; LARA, 1981).²⁴

O mar é o começo de tudo. Foi pelas águas do Oceano Atlântico que se formou a região que mais tarde seria conhecida como Pequena África. Podemos afirmar que o Brasil, e em especial o Rio de Janeiro, foi construído e edificado a partir do trabalho e do conhecimento tecnológico trazido principalmente pelos povos africanos, arrancados à força de suas terras para erguer este país. Pensar na história do povo negro no Rio de Janeiro é refletir sobre o trabalho e o saber ancestral que esses povos carregavam consigo.

Foi com base nesse conhecimento - seja na agricultura, na mineração, no manejo de materiais como couro e madeira, ou em outras técnicas - que a cidade foi construída. Mas não apenas isso: a luta pela liberdade também é um pilar fundamental dessa história. Essas duas dimensões - o trabalho e a busca constante pela liberdade - estão profundamente interligadas e deram origem ao que hoje chamamos de Pequena África. Essa região, mais do que um espaço geográfico, é um símbolo da resistência, da cultura e da contribuição indispensável dos

²⁴ Sorriso Negro é uma exaltação à negritude. Composto por Adilson Barbado e Jorge Portela (1981), o samba é indissociável de Dona Ivone Lara.

africanos e seus descendentes para a formação da identidade do povo do Rio de Janeiro e do Brasil.

O Rio de Janeiro, como principal cidade portuária do período colonial, foi o epicentro do escravismo criminoso (CUNHA JUNIOR, 2023). O professor Cunha Junior traz uma reflexão de extrema importância sobre a instituição escravista, à qual ele acrescenta o termo criminoso. Isso porque, os portugueses não apenas cometeram genocídio contra a população negra africana, mas também impuseram uma narrativa que reduzia essas pessoas à mera força física, negando-lhes capacidade criativa e, conseqüentemente, sua humanidade, por isso o termo criminoso. Essa reflexão nos orienta no ensino da história, para que não apenas lembremos o horror da escravidão, mas também na luta por reparações.

Utilizamos a concepção de escravismo criminoso como forma de combatermos simplificações da explicação do processo escravista na sociedade brasileira e a naturalização pela história oficial desse fenômeno histórico. Tanto quanto não consideramos conceitualmente adequado pensar que os europeus, especialmente os portugueses, colonizaram o Brasil. Destacamos que invadir, matar, escravizar, produzir genocídios e estupros não é colonizar. Essas ações constituem empresas de expropriação invasoras dos lugares. Portanto, o que geralmente denominado como colonização portuguesa do Brasil fica aqui compreendido como Empresa de Exploração Invasora Portuguesa. Para o entendimento do processo de colonização brasileira tomamos a perspectiva conceitual do intelectual negro e líder sindical socialista (não marxista) Manoel Querino que entende que os africanos são os verdadeiros colonos do Brasil, pois são os responsáveis pela transferência de conhecimentos necessários para a formação social, além de terem influenciado significativamente o povoamento dos lugares (QUERINO, 1918 *apud* CUNHA JUNIOR, 2023, p. 73).

Portanto, a afirmação do escravismo criminoso é um conceito imprescindível para reafirmar a história de sofrimento do povo africano e seus descendentes e, também, de avançarmos sobre a participação visceral do povo negro na constituição da identidade brasileira. Reflexão urgente na escrita e ensino de história na educação básica e inúmeras vezes na academia

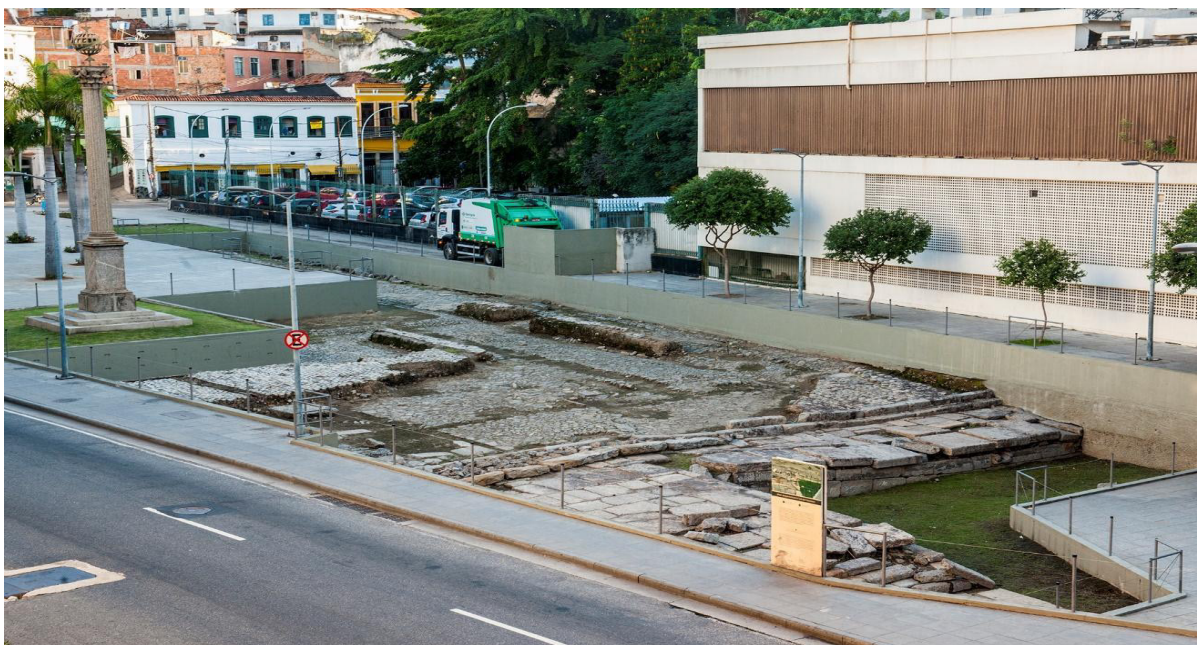
Até 1769, os navios negreiros atracavam na região central da cidade, na Praia do Peixe, atual Praça XIV. No entanto, com o aumento das preocupações com epidemias e as condições deploráveis em que os africanos chegavam, as elites locais pressionaram por mudanças. Foi então que o Marquês do Lavradio, D. Luís de Almeida Soares Portugal Alarcão Eça de Melo ordenou a transferência do desembarque e do mercado de escravizados para o bairro da Saúde, mais especificamente para o Cais do Valongo.

A área da Prainha até meados do século XVIII, quase não tinha construções, era rodeada de chácaras nos Morros do Livramento, da Providência e da Conceição e claro, tinha a presença

da Igreja - a Igreja de São Francisco-, além da fortaleza da Conceição, da cadeia eclesiástica do Aljube e alguns trapiches.

É importante notar que a Região do Cais do Valongo era mais afastada e tinha um obstáculo natural, que era a Pedra da Prainha, que depois veio a ser conhecida como a Pedra do Sal - o que indica a intenção de esconder, ocultar o comércio criminoso.

Fotografia 1 – Cais do Valongo



Fonte: Oscar Liberal, [20--]. IPHAN/RJ. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

O local transformou-se em um complexo voltado para o comércio e a exploração de pessoas escravizadas. Aqueles que não resistiam às condições desumanas da viagem eram descartados em covas rasas, dando origem ao Cemitério dos Pretos Novos, ali eram enterrados/jogados aqueles que não suportaram a horrenda viagem. Havia também o lazareto, onde eram separados os indivíduos com doenças contagiosas, como a hanseníase, e um local conhecido como "engorda", onde os sobreviventes eram preparados para serem vendidos, recuperando a aparência após a terrível travessia.

Entre 1779 e 1831, milhares de africanos desembarcaram pelo Cais do Valongo, carregando consigo não apenas o peso das correntes, mas também, fragmentos de suas culturas, saberes e histórias. Arrancados de suas terras, foram forçados a construir riquezas que jamais lhes pertenceriam, como relata Ynaê:

Entre 1779 e 1831, as imediações da rua Valongo fizeram parte do maior complexo de desembarque de africanos escravizados de toda a história. As estimativas apontam que, dos 12 milhões de africanos escravizados que fizeram a travessia atlântica, aproximadamente um milhão desembarcou no Valongo. Ali milhares de homens, mulheres e crianças foram encaminhados para o lazareto - onde eram isoladas as pessoas com hanseníase - para melhorarem sua condição física antes de serem resuscitados com óleo e vendidos. Outros milhares morriam depois de sobreviver a uma viagem que era sinônimo de morte, seus corpos eram enterrados à flor da terra, num cemitério específico destinado a esses pretos novos (SANTOS, 2023, p. 42).

A região em torno do cais foi sendo ocupada cada vez mais pela população negra, eram eles que trabalhavam no porto, cozinhavam e com seus conhecimentos de ervas curavam os doentes. Assim foram erguendo a cidade do Rio de Janeiro.

Os construtores do Rio de Janeiro foram os africanos escravizados e seus descendentes. A coleta de lixo e dejetos era feita por trabalhadores escravizados, assim como as atividades na alfândega, a venda de comida e refresco nas ruas, o trabalho doméstico nos sobrados e nas casas menos abastadas, a lavagem de roupas, os cortejos de músicos, o calçamento de ruas as plantas do Jardim Botânico. A Presença africana e negra era tamanha e tão capilarizada que eram muitas Áfricas no Rio de Janeiro – e elas estavam longe de ser pequenas (SANTOS, 2023, p. 42).

Curiosamente, não se falava em "casas de aprendizagem" para esses indivíduos, pois eles já traziam consigo um vasto conhecimento. Dominavam técnicas de agricultura, mineração, construção de ferramentas e até a produção de instrumentos culturais. Suas habilidades eram múltiplas, mas foram reduzidas a um único propósito: servir ao sistema colonial.

A transferência da capital do Brasil de Salvador para o Rio de Janeiro em 1763 impulsionou o crescimento populacional devido à exploração do ouro na região das Minas Gerais levando a uma expansão urbana desordenada, semelhante ao padrão das cidades portuguesas.

Um outro fator que impulsionou o crescimento populacional da cidade do Rio de Janeiro foi a chegada da Corte portuguesa em 1808, que como sede da burocracia estatal portuguesa iria precisar cada vez mais de mão de obra, e também adequação da cidade para ser sede do império português; com isso, a cidade crescia, grandes aterramentos foram feitos, ruas foram abertas e novos prédios foram erguidos.

Sabemos que a estrutura portuária é imprescindível para qualquer país, nesse momento de efervescência - na cidade do Rio, em 1811 tem-se investimentos em torno do cais do Valongo, ampliaram os trapiches, e claro os barracões para a venda de escravizados.

A região do Cais do Valongo tornou-se um local movimentado, frequentado por aqueles que buscavam comprar seres humanos. Mas também era, uma mistura de africanos livres,

negros brasileiros vindo da Bahia e/ou das Minas Gerais. O trabalho escravo foi o alicerce da colonização portuguesa, sustentando tanto a colônia quanto o império que se seguiu. A exploração da mão de obra negra não apenas ergueu a economia da época, mas também deixou marcas profundas na estrutura social do Brasil, que perduram até aos dias de hoje.

O comércio escravocrata na região do Valongo, começa a diminuir a partir da Lei Feijó²⁵ em 7 de novembro de 1831 (BRASIL, 1831), que proibia o tráfico de pessoas escravizadas, a lei não foi cumprida, porém o tráfico foi retirado do centro da capital do império e espalhado por outros portos do país (pelo menos o tráfico oficial, mesmo assim sabemos que havia o contrabando desse tráfico). A partir de 1831 com a Lei Feijó, ocorre a tentativa de apagamento do sistema escravocrata, como relata Ynaê Santos:

A construção do Cais da Imperatriz, em 1843, foi uma dessas tentativas de soterrar lágrimas, sangue e horror que as pedras do Valongo carregavam. Mas a Pequena África já escorria pelas ruas e becos do Valongo e de todo o Rio de Janeiro. As imediações do que fora o maior complexo de desembarque e venda de escravizados se mantiveram como uma região de intensa atividade portuária, frequentada e habitada pela população negra da cidade- fossem escravizados, libertos e livres africanos ou nascidos no Brasil (SANTOS, 2023, p. 43).

A partir da segunda metade do século XIX, com a Lei Eusébio de Queirós²⁶, ou Lei nº 581 (BRASIL, 1850), aprovada em 4 de setembro de 1850, proibia-se o tráfico de africanos escravizados no Brasil, ou seja, a proibição do comércio transatlântico. Porém, internamente o tráfico continuava para atender às necessidades da produção cafeeira. Com a decadência da economia açucareira no Recôncavo Baiano, a partir da segunda metade do século XIX, impulsionada pela concorrência internacional e pela exaustão dos solos, milhares de baianos em busca de sobrevivência e novas oportunidades, empreenderam um significativo êxodo rumo ao Rio de Janeiro, então capital do Império e centro urbano em franca expansão. Esse fluxo migratório, também denominado diáspora baiana, intensificado nas décadas finais do século XIX e início do XX, trouxe para a cidade uma enorme leva de trabalhadores, muitos deles negros e mestiços libertos ou descendentes de escravizados, que se estabeleceram principalmente em áreas portuárias e bairros populares como Saúde, Gamboa e Santo Cristo. Esse fluxo migratório, intensificado nas décadas finais do século XIX e início do XX, trouxe

²⁵ Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html. Acesso em: 5 maio 2025.

²⁶ Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-581-4-setembro-1850-559820-publicacaooriginal-82230-pl.html>. Acesso em: 14 maio 2025.

para a cidade uma enorme leva de trabalhadores, muitos deles negros e mestiços libertos ou descendentes de escravizados, que se estabeleceram principalmente em áreas portuárias e bairros populares como Saúde, Gamboa e Santo Cristo.

Com isso, um grande número de pessoas negras, tanto residentes locais quanto a migrantes do Nordeste, além de imigrantes europeus pobres, passaram a se estabelecer na cidade do Rio de Janeiro em busca de trabalho e melhores condições de vida. Com isso houve o aumento da demanda por moradia, os preços dos imóveis tornaram-se extremamente altos, o que levou à formação dos chamados cortiços, como descreve Moura:

Os cortiços não eram só da moradia possível de muitos, mas, principalmente para as mulheres, locais de suas tarefas domésticas e do trabalho feito para fora: as atividades de lavadeiras, doceiras, confeitadeiras, costureiras, sempre trabalhando cercadas por suas crianças, tronavam essas habitações coletivas, pequenas unidades produtivas (MOURA, 2022, p. 114).

Dessas interligações da experiência do povo negro, quer seja a chegada no porto para o trabalho, a sobrevivência e, existência, a reinvenção de modos de vida, é que tem início a história da Pequena África e seu entrecruzamento com a história da cidade do Rio de Janeiro. Como nos relata Ynaê:

Não é por acaso que essa relação se faça evidente no coração do território que ficou conhecido como Pequena África. Ali, na região portuária do Rio de Janeiro, que hoje abrange os bairros de Gamboa, Saúde e Santo Cristo, passando pela Praça Mauá e chegando à Cidade Nova, samba, trabalho, luta por cidadania e liberdade foram orquestrados por milhares de vidas negras. Uma história que, iniciada muito antes do batismo feito por Heitor dos Prazeres, já apontava que o país que viria a se chamar Brasil seria construído por muitas Áfricas (SANTOS, 2023, p. 40).

Portanto a cidade do Rio de Janeiro foi erguida graças ao trabalho e suor do povo negro africano escravizados e seus descendentes. Vendendo alimentos, lavando roupa, coletando lixo e dejetos, construindo igrejas, fazendo as obras de artes que tem dentro delas, trabalhando no calçamento das cidades e na construção de sobrados e nos trapiches. É importante dizer que nesse período circulavam por essa região escravos de ganhos²⁷, que tinham uma certa liberdade de andar pela cidade, desde que cumprissem o combinado com seus proprietários. E ainda

²⁷ Tipo de escravidão urbana comum no Brasil dos séculos XVIII e XIX, em que pessoas escravizadas realizavam trabalhos autônomos (como venda de produtos, transporte de cargas, artesanato ou serviços) nas ruas das cidades. Eles eram obrigados a entregar uma quantia fixa diária a seus senhores, essa modalidade permitia certa mobilidade social, pois alguns conseguiam economizar para comprar sua alforria ou ajudar familiares. Contudo, reforçava a exploração ao transferir ao escravizado a responsabilidade por seu sustento e lucro do senhor, além de gerar tensões pelo controle social sobre sua circulação nas cidades. Foi especialmente relevante em centros como Rio de Janeiro e Salvador.

tinham os africanos livres, que participavam de várias atividades na cidade, principalmente na área do porto, carga e descarga de navios. Fato que costuma ser negligenciado na escrita da história nacional. E assim vai surgindo a Pequena África do Heitor dos Prazeres²⁸.

Depois de um longo debate e também devido a outros fatores, chega ao fim, em 1888, a infâmia do sistema escravocrata. Assim, a cidade do Rio de Janeiro, passou a receber além dos baianos, os ex-escravizados de Minas Gerais e do Vale do Paraíba, onde a produção do café dava sinal de esgotamento.

Vindos dessas e de outras regiões do Brasil, pessoas negras e pobres chegam na cidade, além dos imigrantes de outras partes do mundo, todos em busca da consolidação da liberdade e no sonho de uma vida melhor. Então, a cidade do Rio de Janeiro foi se consolidando como cidade cosmopolita e centro irradiador de cultura(s), na convivência de negros de origens (mina e bantos), ciganos, judeus, italianos e portugueses, que dividiam moradias ou trabalhavam juntos, principalmente no porto, nas oficinas, fábricas e nas diversas ocupações e forma de sobrevivência.

Com o fim do Império e a chegada da República, o trabalho com mão de obra negra manteve-se como pilar central para a construção econômica da nação. No entanto, a elite branca passou a utilizá-lo como justificativa para um projeto eugenista, que visava remodelar a composição racial e social do país. Durante o processo de abolição da escravidão, ainda no final do Império, iniciou-se a chegada dos primeiros imigrantes. Já na República, o "embranquecimento" da população tornou-se uma questão prioritária, refletindo os ideais racistas e excludentes da época. Em 28 de junho de 1890, foi promulgado o Decreto nº 528, que regulamentava a entrada de imigrantes no Brasil. Esse decreto incentivava a imigração de europeus, especialmente de países como Itália, Alemanha e Portugal, enquanto impunha restrições à entrada de africanos e asiáticos, que só poderiam ingressar no país com autorização expressa do Congresso. Essa legislação revela a política racial implementada pela República: o trabalho digno e produtivo era associado às mãos de imigrantes brancos, enquanto os ex-escravizados eram estigmatizados como desprovidos de "gosto pelo trabalho", devido ao trauma e à desumanização vividos durante a escravidão.

Essa visão, além de reforçar estereótipos racistas, servia para justificar a exclusão da população negra das oportunidades econômicas e sociais. Enquanto os imigrantes europeus

²⁸ Heitor dos Prazeres foi um compositor, cantor e artista plástico brasileiro. Em parceria com Noel Rosa compôs a famosa música carnavalesca "Pierrô Apaixonado". Heitor dos Prazeres nasceu no Rio de Janeiro, no dia 23 de setembro de 1898 e foi quem deu esse nome à área, reconhecendo-a como um importante reduto da cultura afro-brasileira e do samba.

eram vistos como agentes de "progresso" e "civilização", os negros eram marginalizados, perpetuando desigualdades que se arrastariam por décadas. O decreto, portanto, não apenas regulava a imigração, mas também consolidava uma hierarquia racial que privilegiava os brancos e relegava os negros à marginalização. Como ressalta Santos:

Uma leitura correta do Código Criminal de 1891 aponta que essa associação entre modernidade, civilidade e brancura já fazia parte do horizonte de expectativa de boa parte das elites brasileiras. Mas não deixa de ser alarmante como esse desejo de embranquecimento foi forjado com base na idealização do negro como um não trabalhador. Essa, inclusive, foi uma das desculpas mais utilizadas para justificar o não aproveitamento dos milhares de trabalhadores negros que viviam no país. Eles não queriam trabalhar, não queriam lembrar o tempo da escravidão. Sendo assim, a candura desejada foi acompanhada de diferentes formas de discriminação e exclusão da população negra. Vadios vagabundos eram os termos constantemente empregados para se referir a pessoas negras, que muitas vezes não encontravam trabalho por serem deliberadamente preteridos pelos empregadores brancos. (SANTOS, 2023, p. 46).

Assim, a política de imigração reforçou a sistema de exclusão e eugenista implantado pela república que estava nascendo, como também ressalta Cunha Junior:

As políticas de imigração produziram uma grande substituição da mão de obra nacional, composta por maioria negra e parcialmente substituída pela imigrante. Imigrantes expulsos pela miséria de lugares de grande atraso na Europa figuram como supostos símbolos de progresso no Brasil e obtiveram grande promoção social em relação ao que deveria ser destinado por direito às populações negras (CUNHA JUNIOR, 2023, p. 85).

A cidade do Rio de Janeiro foi se consolidando com uma identidade cultural muito diversa, mas a presença negra marcava sobremaneira a região central e em torno do porto. Então, tem-se o projeto higienista e excludente da república que acabara de chegar, ou seja, tornar a cidade adequada e compactuada com o pensamento moderno europeu. Logo, pretos e pobres que habitavam os cortiços do centro do Rio eram pessoas inadequadas para o projeto moderno da cidade, eram as “classes perigosas”, ou seja, criminosas e além disso, não tinham condições de higiene. A cidade como capital da república deveria ser eficiente e para isso deveria ser organizada, eliminando da região os cortiços e as pessoas.

Durante o governo de Rodrigues Alves (1902 a 1906) teve início as obras de modernização da capital da República. Para isso foi nomeado como prefeito distrital o engenheiro Pereira Passos, juntamente com o sanitarista Oswaldo Cruz.

O centro da cidade possuía muita memória do Império, que deveria ser esquecido, ruas mal iluminadas e estreitas, saneamento básico precário, essa situação corrobora para as inúmeras epidemias com isso havia muitas epidemias, além da pouca capacidade do porto, que

não atenderia os navios mais modernos, além do transporte urbano ainda feio com animais. A cidade precisava ficar atraente para receber investimentos estrangeiros. Como relata Moura:

[...] a remodelação do porto da cidade, facilitando seu acesso pelo prolongamento dos ramais da Central do Brasil e da Leopoldina; a abertura da avenida Rodrigues Alves; a construção da avenida Central, atual Rio Branco, unindo diagonalmente, de mar a mar, partindo da Prainha, as partes sul e norte da península, atravessando o centro comercial e financeiro do Rio, que seria reconstruído e redefinido – a abertura da avenida Central significava a total reconstrução do Centro, sendo esse filé mignon das transformações e suas partes mais polêmicas – a melhoria do acesso à zona sul, que se configura em definitivo como local de moradia das classes mais prósperas, com a construção da avenida Mem de Sá e pelo alargamento das Ruas frei Caneca e Estácio de Sá (MOURA, 2022, p. 118).

Como capital da República, era necessário repensar e planejar a cidade. Implementaram-se medidas para melhorar o transporte público e ações sanitárias que deveriam beneficiar toda a população. Contudo, o que se verificou foi o “bota-abaixo”, uma medida autoritária que resultou na expulsão da população negra e pobre para justificar a modernidade. Com demolições a todo vapor, essa população foi empurrada em direção à Cidade Nova.

Por razões de saneamento, são demolidas pela saúde pública, cerca de seiscentas outras habitações coletivas no centro e na zona do porto, onde alojavam-se mais de 14 mil pessoas, nordestinas, e europeus recém-chegados na cidade, que são obrigados a procurarem moradias nos morros em torno do Centro, pelas ruas da Cidade Nova além do Campo de Santana, ou ainda nos distantes subúrbios servidos pela via férrea (MOURA, 2022, p. 122).

A capital da jovem República se tornava cada vez mais “maravilhosa” e ao mesmo tempo excludente. As demolições constantes encareceram os aluguéis, empurrando as moradias para os morros - áreas próximas ao centro e ao trabalho. Não eram regiões remotas, fora da vista do “poder”; havia uma complacência com as condições precárias dos grupos subalternizados. Assim, foram surgindo especialmente com relação aos grupos afro-diaspóricos – envolvendo modos de viver, saberes e fazeres culturais e sociais - várias “Pequenas Áfricas”, constituindo o que poderíamos denominar uma Gran África, como aborda o professor José Roberto Rodrigues:

[...] Pequena África é um termo cunhado por Heitor dos Prazeres, Gran África é um termo que o professor e pesquisador José Roberto Rodrigues tem utilizado para determinar a área de predominância negra que - muito maior do que a historicamente demarcada por Heitor dos Prazeres -, se assenta a partir da identificação das inúmeras localidades no entorno de toda a Baía da Guanabara e também constituída (tal como a região portuária do centro do Rio), a partir não apenas da diáspora negra afro-atlântica, mas também resultante da significativa e paulatina diáspora negra interna na direção (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 147).

A história da Praça Onze se inicia ainda no período imperial, quando D. Pedro II em 1842 mandou instalar um chafariz em estilo francês para abastecimento de água e em torno desse chafariz cresceu a capital da Pequena África, a Praça Onze. Aos poucos a região ficou conhecida como Pequeno Rocio, que foi crescendo.

Na última década do século XIX, com as transformações na área portuária, o local da Praça Onze passou a ser ocupado tanto por pessoas expulsas da região do cais do porto, assim a cidade foi sendo desenhada, a cada reforma, ondas de expulsões e remoções forçadas para outras áreas.

No início do século XX, a praça recebeu seu nome definitivo: Praça Onze de Julho, em homenagem a uma batalha da Guerra do Paraguai. Pelas ruas do seu entorno, como rua de Santana, Senador Eusébio, Marquês de Pombal e Visconde de Itaúna circulavam um grande número de pessoas em busca de sustento. Antes de sua demolição em 1942 para a construção da Avenida Presidente Vargas, a Praça Onze era um dos espaços de trabalho e de cultura mais vibrantes e culturalmente significativos do Rio de Janeiro.

Território Negro e Afro-Brasileiro: A Praça Onze era um reduto de comunidades negras, incluindo descendentes de escravizados e migrantes baianos e judeus. Nela, as primeiras agremiações carnavalescas se formaram, e desfiles informais deram origem às futuras escolas de samba. A região era sinônimo de alegria, criatividade e organização comunitária. Nos momentos de descanso, entre missas nas igrejas católicas, rodas nos terreiros ou conversas nos botecos, gradativamente nascia a identidade carioca, gestada a partir de uma matriz afro-baiana.

A Praça Onze se consolida como o coração simbólico dessa comunidade, sendo considerada a "capital" da Pequena África e a Tia Ciata, a liderança desse grande quilombo, como relata Ynaê:

Ali trabalhadores negros e negras conseguiram não apenas trabalhar, mas se organizar como classe trabalhadora e criar outras estratégias e atuação em participação política, estratégias baseadas nos usos e significados que essas atribuíam ao espaço cidadão. Ainda durante a vigência da escravidão, a “futura” Pequena África foi um território no qual muitos Zungus²⁹ se organizaram. Entendidos pelos escravizados e livres que os frequentavam como espaço de descanso e lazer, diversão e alimentação, os zungus chegaram a ser duramente combatidos pelos órgãos de repressão por serem tidos como possíveis células de sublevação. Isso não impediu que muitos deles continuassem existindo em diferentes pontos da cidade e que um dos poucos cuja materialidade ainda existe esteja localizado exatamente na Pequena África (SANTOS, 2023, p. 46).

²⁹ Cortiços coletivos ou habitações multifamiliares improvisadas, geralmente localizados em porões, sobrados degradados ou pátios de casarões. Abrigavam majoritariamente população negra, escravizados de ganho (que alugavam seu trabalho), libertos e africanos recém-chegados.

A modernização excludente integrou o projeto de reformas urbanas que visavam "modernizar" o Rio, seguindo uma lógica de higienização e embranquecimento do centro urbano. A Avenida Presidente Vargas, inaugurada em 1944, substituiu não apenas edificações, mas memórias e territórios afetivos. Além de apagar um espaço físico, a demolição fragmentou comunidades, dispersou tradições e apagou marcos históricos, como igrejas coloniais e pontos de convivência, e dividiu para sempre a chamada Pequena África.

Apesar de demolida, a Praça Onze permanece como referência simbólica na cultura brasileira. Seu espírito sobrevive no samba, no carnaval e na luta contra o apagamento de narrativas negras.

Fotografia 2 – Praça Onze por Augusto Malta (19--)



Fonte: Augusto Malta, [19--], Instituto Moreira Salles. Disponível em: <http://www.almacarioca.com.br/malta.htm>. Acesso em: 7 abr. 2025.

Fotografia 3 – Quiosque na Praça Onze por Augusto Malta (1911)



Fonte: Augusto Malta, 1911, Acervo FMIS/RJ. Disponível em: https://ims.com.br/exposicao/pequenas-africanas_o-rio-que-o-samba-inventou_ims-paulista/. Acesso em: 7 abr. 2025.

Podemos refletir sobre a Pequena África a partir de algumas dimensões vivenciadas pelo povo negro, a dimensão do trabalho, a preservação de suas religiosidades, as práticas de solidariedade e resistência. Nesse sentido, Beatriz Nascimento nos leva a refletir sobre o conceito de quilombo para além de lugar de esconderijo de pessoas escravizadas e fugitivos, mas um local de “resistência ética e política” (NASCIMENTO, 1985 *apud* RATTIS, 2006, p. 124).

Nesse contexto, é fundamental destacar a presença e a influência dos baianos e baianas na formação cultural e social do Rio de Janeiro. Como bem retrata a música de Gilberto Gil, “Se a Bahia deu régua e compasso” para Gil, deu o mesmo para a cidade do Rio de Janeiro, evidenciando a importância dessa contribuição. Muitas mulheres e homens vindos do Nordeste, especialmente da Bahia, trouxeram consigo tradições como o candomblé, a percussão musical, certas práticas de solidariedade e técnicas de trabalho que enriqueceram a vida carioca. Os tabuleiros das baianas, por exemplo, foram essenciais para o sustento de muitas famílias, enquanto o culto do candomblé influenciou no surgimento do samba, hoje uma das manifestações culturais mais importantes do país. O samba não apenas se tornou um ritmo musical, mas também uma fonte significativa de lucro e um impulsionador da economia do Rio de Janeiro. No entanto, ao longo do tempo, essa tradição tem sido apropriada pela elite branca, que se coloca como grande organizadora da festa, na maioria das vezes o povo negro não aparece como protagonista. É nosso dever valorizar o protagonismo do povo negro nessa

construção civilizatória, reconhecendo seu papel central na formação da identidade carioca e brasileira. A história do Rio de Janeiro não pode ser contada sem destacar as contribuições fundamentais desses indivíduos e suas tradições, que continuam a moldar a cultura e a sociedade até os dias atuais.

Temos a presença de várias mulheres, que com resiliência, reinventaram a vida e protegiam suas religiosidades, como Mãe Agripina, Percilina Maria Constança, Tia Bebiana, Tia Perpetua, Tia Verdiana, Tia Amélia e outras mais. Vamos aqui nos debruçar sobre a Tia Ciata, como forma de honrar todas elas, nas palavras de Moura:

Os baianos no Rio frequentavam o candomblé de Alabá³⁰, e eram membros da casa algumas mulheres que ficariam conhecidas como as tias baianas, esteio da comunidade, responsáveis por uma nova geração de africanos e baianos que nascia carioca, mulheres que lideravam as frentes de trabalho comunal, responsáveis centrais pela própria sobrevivência e continuidade do culto, rainhas negras de um Rio de Janeiro chamado por Heitor dos Prazeres de “Pequena África”, reino que se estendia da zona portuária do cais do porto até a Cidade Nova tendo como capital a Praça Onze (MOURA, 2022, p. 188).

Hilária Batista de Almeida, mais conhecida como Tia Ciata, foi uma figura fundamental na formação da cultura popular brasileira. Nascida em Salvador, Bahia, em 1854, ela carregava consigo a rica herança das tradições africanas. Mudando-se ainda jovem para o Rio de Janeiro, consta que primeiro ela residia na região portuária, passando por outras localidades como a Praça Mauá e depois na Rua Visconde de Itaúna, na Cidade Nova (na região da atual Escola Tia Ciata), tornou-se um símbolo da resistência e da fusão cultural. Em sua casa na Praça Onze, ponto de encontro de artistas, sambistas e intelectuais, ela criou um verdadeiro caldeirão cultural. Tia Ciata fez parte do considerado mais antigo terreiro de candomblé do Rio, a casa de Alabá, figurando como liderança espiritual no terreiro. Ali, o candomblé (praticado com discrição, devido à repressão da época) misturava-se ao ritmo dos batuques, dando origem a rodas de samba que ecoarão para sempre na história. Como todo povo preto, Ciata teve que buscar sobrevivência, com talento e sabedoria, sendo uma doceira competente e com um grande senso de identidade, como relata Moura a seguir:

Doceira começou a trabalhar em casa e a vender nas ruas, armando seu tabuleiro na esquina da Uruguaiana com Sete de Setembro, e depois no Largo da Carioca, sempre paramentada com suas roupas de baiana preceituosa, que, após certa idade, nunca mais abandonaria, como era comum entre as mulheres no culto (MOURA, 2022, p. 194).

³⁰ O Candomblé de Alabá: Terreiro de João Alabá, localizava-se na Zona Portuária do Rio de Janeiro, no bairro da Saúde. Ele foi um dos primeiros terreiros de Candomblé a serem estabelecidos na cidade, e pessoas importantes como a Tia Ciata, reconhecida como uma das precursoras do samba carioca, frequentavam este terreiro.

Além do trabalho com doces, Ciata passou a alugar roupas para festas feitas pelas outras tias baianas, sempre no intuito de colaborar para a sobrevivência dos seus e quem chegasse na casa dela. Sua residência tornou-se uma referência para a fé, o samba, negócios e uma demonstração da força da mulher negra.

Na época, Hilária tinha um grupo numeroso em torno de si, moças filhas e amigos que se juntavam à família na feitura e venda de doces ou no comércio com as roupas. O que ficava em sua mão, depois de dividida a renda, era usado no sustento de muitos e no santo, nas festas dos orixás que se sucediam ao longo do ano (MOURA, 2022, p. 202).

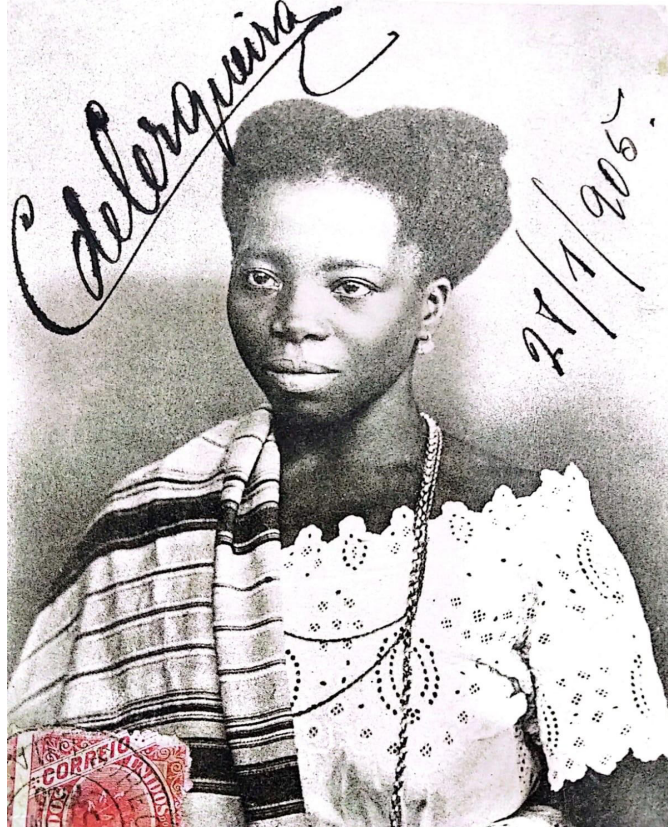
Um modo de vida que precisa ser evidenciado no ensino nas escolas, é o protagonismo das mulheres negras, seu papel na manutenção das tradições religiosas, no sustento das famílias, pois as mulheres negras sempre trabalharam “fora de casa”, muitas tinham negócios próprios, como por exemplo, temos o caso da Tia Ciata.

Em torno das tias baianas e da tia Ciata, temos ainda ensaios do que seria o carnaval do Rio na atualidade e a composição do que seria o primeiro samba, “Pelo Telefone” de Donga e Mauro de Almeida. Os Ranchos - os antecedentes das escolas de samba - eram todos organizados a partir da coletividade e da tecnologia do povo negro, que costuravam as roupas, fabricavam os próprios instrumentos de percussão e; escreviam as letras das músicas que eram cantadas nos desfiles. A família de Tia Ciata saía no Rancho Rosa Branca, e sua casa era um ponto de parada obrigatório do percurso dos ranchos.

A Praça Onze e a casa da Tia Ciata são símbolos fundamentais da história do Rio de Janeiro. Nessa região, o povo negro; movido pela necessidade de existência e reexistência, uniu-se aos negros baianos e aos imigrantes pobres para amalgamar uma identidade cultural outra da cidade. Essa "cidade maravilhosa" foi construída com o sangue e as lágrimas do povo negro, mas fundamentalmente, foi levantada com suas tecnologias e conhecimento do mundo do trabalho além de suas festas, alegria e brilho. Uma riqueza que, apesar dos esforços da elite para apagá-la, permanece viva e pulsante, resistindo como legado de luta e resistência à sua própria existência.

A foto a seguir circula em vários livros, documentos e outras mídias, como se fosse da Tia Ciata, pesquisadores como Roberto Moura (2022), afirmam que não é dela. Mesmo assim, optei por utilizar essa foto e, também, a foto da Tia Amélia, representando todas as mulheres negras que construíram e constroem essa cidade e esse país.

Fotografia 4 – Suposta imagem de Tia Ciata



Fonte: Autoria desconhecida, extraída de Pires (2023, p. 83).

Fotografia 5 – Tia Amélia do Aragão, mãe de Donga



Fonte: Autoria desconhecida [s.d.], Coleção Instituto Donga.
Disponível em: https://ims.com.br/exposicao/pequenas-africanas_o-rio-que-o-samba-inventou_ims-paulista/.
Acesso em: 5 abr. 2025.

Outro grande protagonista dos afrodescendentes, é o artista Heitor dos Prazeres; filho do marceneiro e clarinetista Eduardo Alexandre dos Prazeres e da costureira Celestina Gonçalves Martins, que nasceu em 23 de setembro de 1898 na Rua Presidente Barroso, na Cidade Nova. Aos 7 anos perdeu o pai, seu tio Hilário Jovino Ferreira, um pernambucano de grande presença na comunidade baiana do Rio de Janeiro, passou a ajudá-lo. Ele ganhou um cavaquinho e foi iniciado no mundo da música. Com muito esforço de sua mãe, conseguiu ir para escola técnica, onde aprendeu o ofício de marceneiro. Fez de um tudo na vida: engraxate, entregador de jornal, marceneiro, porém o dom de artista prevaleceu. Teve uma importante presença no mundo do samba e na arte visual, como pintor.

Heitor passou toda sua vida na região da Praça Onze, capital da Pequena África, que ele mesmo batizara com esse nome. Lá era chamado de Mano Heitor do Estácio e compôs seus primeiros sambas. Segundo Geraldo, “Heitor dos Prazeres é figura lendária entre os músicos do início do século XX e passou para a história da cidade do Rio de Janeiro como que teria batizado como Pequena África a região em torno do cais do Valongo” (GERALDO, 2021, p. 59).

A Pequena África foi alargando sua extensão, que a princípio era na região do Cais do Valongo, ou zona portuária e o centro da cidade. A história de uma cidade, ou um lugar é a história das pessoas que ali viveram, sendo assim a chamada Pequena África está ligada a presença do povo africano, indo da região do cais, até a Praça Onze - antigo Rocio Pequeno do Império, que abrangia os bairros da Gamboa, Saúde, Santo Cristo Morro da Providência, da Conceição, do Livramento. Durante o século XIX essa região era conhecida como Freguesia³¹ de Santa Rita até a Freguesia de Santana ou Cidade Nova.

Heitor desde a infância participa de reuniões na casa da tia Ciata e foi um dos idealizadores do projeto embrionário do que seriam as escolas de samba dos dias de hoje. Como relata Sheila Cabo Geraldo:

[...] nas rodas de batuque da casa de Tia Ciata, mãe de santo, quituteira e festeira, que Heitor dos Prazeres-que era ogã no terreiro, apelidado de Mano Heitor do Cavaco e depois mano Heitor do Estácio – compôs os primeiros sambas na década de 20 e, mais tarde instalou seu ateliê e pintou suas primeiras telas no final dos anos 30, ali permaneceu nas três décadas seguintes (GERALDO, 2021, p. 63).

³¹ No Brasil Império, o termo "freguesia" tinha um significado similar ao de paróquia, referindo-se à menor divisão administrativa de uma localidade, tanto do ponto de vista civil quanto eclesiástico. Era um espaço territorial delimitado, onde se localizavam tanto a igreja (paróquia) quanto os serviços administrativos.

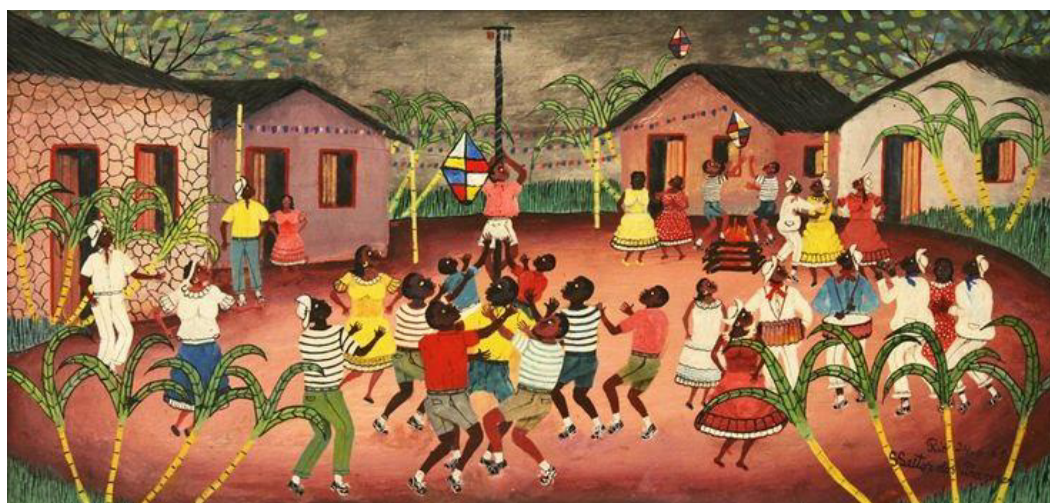
À medida que a chamada Pequena África ia se alargando para o interior da cidade, também ia se alastrando o modo de vida civilizatório, do povo negro.

Junto de outros compositores, como João da Baiana, Alcebíades Barcelos e Ismael Silva, fundaram a Deixa Falar no Estácio, que seria o embrião da primeira escola de samba do Rio de Janeiro.

Iniciou seu caminho como artista plástico, quando fez a ilustração justamente para essa música “O Pierrot Apaixonado”. Heitor passou a se dedicar totalmente à pintura após a morte de sua mulher, Dona Glória em 1936. Mas foi a partir de 1942, que ele apresentou suas obras ao público, em espaços frequentados pela elite branca, como o Museu de Belas Artes do Rio e o Museu de Arte Moderna de Nova York. Devido ao racismo, sua obra só vai ter prestígio quando numa exposição para angariar recursos de ajuda humanitária devido à Segunda Guerra Mundial, a rainha da Inglaterra adquiriu uma obra sua, a Pintura Festa de São João. Como relata, segundo Sheila Cabo Geraldo:

A obra Prazeres obteve, mesmo com ressalvas da crítica, certo reconhecimento de valor, sobretudo quando a rainha Elizabeth II, em visita a uma exposição de artistas brasileiros em Londres, dele adquiriu uma pintura. Se é importante reconhecer sua participação em mostra de arte moderna na década de 1940, na I Bienal de São Paulo (1951), com a tela *Moenda*, e na II Bienal (1953), quando expôs em uma sala especial, cabe lembrar que sua obra sempre foi recebida na categoria moderna-primitiva (GERALDO, 2021, p. 70).

Figura 2 – Pintura Festa de São João, de Heitor dos Prazeres (1943)



Fonte: Heitor dos Prazeres (1943), extraída de Vírus da Arte & Cia. Disponível em: <https://virusdaarte.net/heitor-dos-prazeres-festa-de-sao-joao/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

Nesse contexto histórico abriu-se um debate sobre como classificar a obra de Heitor, o que escancara o racismo e a predominância de um pensamento eurocêntrico no campo

intelectual brasileiro, legitimando o projeto civilizador e moderno da República baseado no pensamento racista vindo da Europa. Em 1953, Rubem Braga lança um livro chamado *Os Três Primitivos*, relevando o caráter eurocentrista dos pensadores da época, como explica Geraldo:

A classificação dos artistas como José Antônio da Silva, Cardosinho e Heitor dos Prazeres – a quem Braga atribui a “imensa riqueza interna” - como primitivos nos leva a discutir a expressão, que embora apresente certa coerência com a leitura modernista da arte no Brasil da primeira metade do século XX, provoca hoje o debate sobre a permanência do pensamento colonialista no Brasil (GERALDO, 2021, p. 58).

Heitor dos Prazeres foi um multi artista que transitou entre a música, a arte têxtil, o design e a pintura. Através de suas telas, retratou o cotidiano do povo negro, capturando terreiros, danças e encontros que iam do centro às periferias. Com técnica apurada e uso vibrante de cores, ele apresentou a negritude com altivez, impondo-se pelo talento e pela originalidade de sua obra.

No entanto o reconhecimento de artistas negros pela intelectualidade branca foi - e ainda é - marcado pelo racismo. Rubem Braga, em seu livro sobre artistas negros, “*Os Três Primitivos*”, acaba por situá-los em um lugar distinto do ocupado por artistas brancos, sejam brasileiros ou europeus. Essa segregação reforçou uma aura de inferioridade em torno da produção cultural negra. No caso de Heitor dos Prazeres e outros artistas africanos, suas obras foram frequentemente classificadas como “exóticas” ou “primitivas”, sendo excluídas do cânone artístico dominante – justamente o espaço reservado aos artistas brancos consagrados. Como revela Clarival Prado Valladares, amigo e incentivador de Heitor dos Prazeres:

[...] que só como exóticos são permitidos e aplaudidos pela elite consumidora de arte... a maior oportunidade para os artistas de cor ocorre quando este se identifica a determinado tipo de produção permitido e aplaudido pelo público consumidor. Essa permissão e aplauso se referem à denominada “arte primitiva” (VALLADARES, 2011 *apud* GERALDO, 2021, p. 64).

Quando nos deparamos com um artista de um talento imenso, de uma sensibilidade e criatividade apurada, com pouco reconhecimento por parte da elite brasileira, como é o caso de Heitor dos Prazeres, isto nos revela o quanto é necessário e urgente fazer da escola um espaço transformador. Trazer a força da obra de Heitor dos Prazeres é necessário para reafirmar seu lugar não como um representante marginal, mas como um grande artista brasileiro. Isto também é um dever de justiça de memória.

Fotografia 6 – Heitor dos Prazeres (1961)



Fonte: Autoria desconhecida (1961), Arquivo Nacional, reproduzido de Wikipedia. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Heitor_dos_Prazeres,_1961.tif?page=1. Acesso em: 7 maio 2025.

Seguindo pelas ruas da Pequena África temos um grande companheiro de Heitor dos Prazeres, o Ismael Silva. Este nasceu em 14 de setembro de 1905 na praia de Jurujuba em Niterói, mas a força dos tambores de África quis que ele viesse morar na região da Praça Onze. Ismael era filho do Benjamim da Silva e da Dona Emília Correia Chaves, era o mais novo de cinco irmãos. Infelizmente seu pai faleceu em 1908, e como na época não tinha direitos trabalhistas, D. Emília se viu obrigada a vir para o Rio de Janeiro para sobreviver. Ela teve que deixar os filhos mais velhos com parentes e trouxe o caçula com ela, o Ismael. Assim, Ismael chega ao bairro do Estácio. Na infância e juventude frequentou os bairros de Rio Comprido, Catumbi e Estácio.

Ismael Silva, foi para a escola com 7 anos de idade, por insistência dele, a princípio não tinha ninguém para acompanhá-lo até à escola. Porém, isto acabou sendo resolvido, pela solidariedade e laços de sobrevivência do povo preto. Logo, Ismael teve destaque na escola como uma criança superdotada. Como relata Soares no texto seguinte:

Apesar dessa dificuldade inicial, Ismael acabou a cartilha antes do tempo exato, o que criou um caso no colégio: como agir com aquela criança tão inteligente, cujo

comportamento fugia aos padrões da época? Seria um superdotado? Mas o problema foi superado: as professoras se reuniram e ficou decidido que ele passaria logo para o primeiro livro (SOARES, 1985, p. 10).

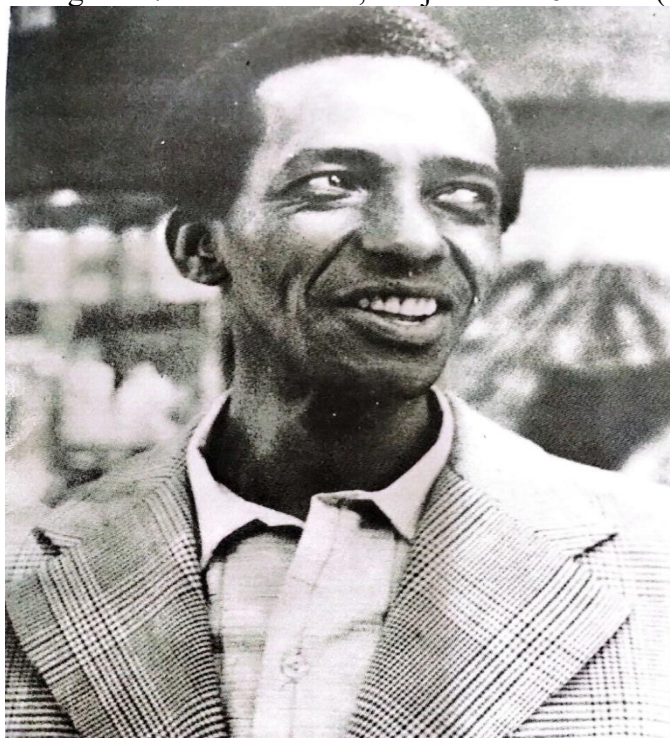
Assim que terminou o primário, Ismael ingressou no curso profissionalizante, no Liceu de Artes e Ofícios. Provavelmente ainda na escola, já esboçava seu talento musical e de compositor, pois seu primeiro samba - “Já desisti” - foi escrito quando ele tinha apenas 14 ou 15 anos.

Em 1920 ele estabelece uma parceria com Francisco Alves, que foi um grande intérprete de suas composições. Francisco Alves, um homem branco, considerado o “rei da voz” levaria o nome de Ismael para o rádio, porém em inúmeras vezes ele não dava os créditos a Ismael Silva, fato que nos indica a questão racial presente, como consta no livro de Soares:

O fato é que Chico Alves veio solucionar uma das maiores dificuldades de Ismael: Encontrar um intérprete para suas músicas. Em troca ele aparecia nos discos e nas partituras como autor também. Mas em certos casos Chico adquiria o samba e o nome do Ismael não era citado nem como parceiro. Francisco Alves constava como único autor (SOARES, 1985, p. 13).

Este trabalho não pretende abarcar a imensa e fundamental obra de Ismael Silva para a música brasileira, cuja contribuição é vastíssima - com mais de 60 composições e participação em cerca de 90 discos, conforme registra Soares (1985).

Fotografia 7 – Ismael Silva, um jovem de 62 anos (1965)



Fonte: Autoria desconhecida (1965), extraída de Soares (1985, p. 61).

Sem dúvida, sua trajetória merece cada vez mais pesquisas que explorem seu legado para a cultura nacional. Nosso foco, no entanto, reside em destacar seu papel decisivo na criação daquela que é considerada a primeira escola de samba, a Deixa Falar, e na elaboração do samba-enredo - gênero musical que será fundamental para o surgimento das atuais agremiações de samba (Escolas de Samba) e um dos fatores que projetaram o nome do Rio de Janeiro para o mundo.

No início do século XX, até por volta de 1920, o Carnaval herdado dos portugueses já havia assimilado sons e instrumentos de origem africana ao modelo do Entrudo. Naquela época, desfilavam blocos carnavalescos chamados de "sujos", que, assim como no Entrudo, frequentemente se envolviam em conflitos entre si, gerando problemas com a polícia. Paralelamente, surgiram os ranchos carnavalescos, que desfilavam delimitados por cordas - uma estratégia para evitar a entrada de desconhecidos e organizar o espaço. Essa estrutura lhes garantiu maior aceitação nas ruas, mas as músicas que executavam eram excessivamente melódicas e seus desfiles assemelhavam-se a procissões. O Carnaval, no entanto, clamava por uma expressão mais vibrante e alegre. Foi então que Ismael Silva e seus companheiros do Estácio criaram um ritmo que permitia desfilhar, cantar e dançar com energia contagiante. Nascia, assim, o Carnaval carioca tal como o conhecemos - fruto da sensibilidade, da inteligência e da visão inovadora desses compositores. Como explica Soares:

Esse foi o motivo que levou sambistas, como Ismael Silva e seus companheiros-compositores que viviam no Largo do Estácio e periferia, a criar um novo ritmo que permitisse cantar, dançar e desfilhar, ao mesmo tempo. Assim nasce o samba carioca, após longa gestação, da África à Bahia, de onde veio para ser batucado nos terreiros da Saúde e, finalmente, tomando nova forma rítmica a fim de adaptar-se ao compasso do desfile de um bloco carnavalesco. Foi dado à luz no Estácio (SOARES, 1985, p. 90).

O samba é hoje uma potência econômica para a cidade do Rio de Janeiro, não apenas durante o Carnaval, mas ao longo de todo o ano, com Rodas de Samba espalhadas pela cidade, promovendo nossa identidade. Além de aquecer corações, o samba gera trabalho e renda para milhares de pessoas. Essa riqueza, no entanto, nasceu do talento e da resistência, especialmente dos compositores negros do Estácio, um legado de enorme relevância histórica.

É essencial que essa narrativa esteja presente nos livros didáticos e nas escolas, especialmente na nossa, que fica tão próxima ao Estácio e recebe jovens negros herdeiros diretos dessa cultura. Reconhecer sua contribuição não só valoriza nossa memória, mas também

fortalece a autoestima desses estudantes, mostrando-lhes que são parte fundamental dessa história. Como já dizia, José Ramos Tinhorão³²:

Fixados que foram os gêneros de música carnavalesca, um pouco antes de 1930, o samba e a marcha, toda sua evolução posterior só fez acompanhar, passo a passo, a evolução social da classe a que se dirigiam: o samba vacilante de Donga, Sinhô e Caninha, da década de 20, ganhou o Estácio o ritmo batucado, com a geração de compositores da camada mais baixa (Ismael Silva, Nilton Bastos, Bide, Armando Marçal e Heitor dos Prazeres [...]) (TINHORÃO, [s.d.] *apud* SOARES, 1985, p. 92).

Talvez muitos estudantes não saibam do valor dessa criação, não por culpa deles, mas sim, por um projeto de apagamento sempre em curso, mantenedor da exclusão e da segregação. Romper com essa lógica é o nosso papel, enquanto professores e militantes por uma sociedade livre do racismo e por justiça social e de memória, também por justiça epistemológica.

Quanto à origem do termo escola de samba, o próprio Ismael apresentou diversas versões. Uma das mais conhecidas remete à existência de uma escola normalista no Estácio, da qual teria se apropriado metaforicamente. É importante lembrar ainda, que a criação de um grupo com esse nome tenha sido estratégia inteligente para contornar a repressão policial imposta pela Lei da Vadiagem³³. Como relata a pesquisadora Soares, “A rapaziada do Estácio gostava de brincar o carnaval, mas já estava sentido que não era mais possível continuar à mercê da polícia, virando saco de pancada nos três dias de folia” (SOARES, 1985, p. 97).

³² José Ramos nasceu em Santos (SP), mudando-se para o Rio aos nove anos. Começou a se interessar por música popular quando tinha entre 10 e 12 anos. Aos 20, tornou-se estudante da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Com 24 anos, ainda estudante de direito e de jornalismo, ganhou o apelido Tinhorão – nome de uma planta ornamental tóxica. Foi jornalista, pesquisador e crítico musical.

³³ Lei da Vadiagem refere-se à criminalização da ociosidade e da falta de meios de subsistência, presente na Lei das Contravenções Penais (Decreto-Lei nº 3.688/1941).

Fotografia 8 – Uma aula do professor de samba



Fonte: Autoria desconhecida, extraído de Soares (1985, p. 7).

Os registros históricos apontam a participação de outros ilustres sambistas, na criação da Escola de Samba Deixa Falar: Nilton Barros, Edgar Marcelino dos Santos e Alcebíades Barcelos (Bida). O nome Deixa Falar, segundo Ismael, “vem das rivalidades entre os agrupamentos (Piedade, Estácio, Mangueira) saímos com esse nome, sabe como é, vamos pra frente, ou seja, deixa falar” (SOARES, 1985, p. 98). No final de 1927, iniciaram-se os primeiros encontros da Deixa Falar em locais próximos ao Colégio Paulo de Frontin, como afirma Maria Thereza Soares Os primeiros ensaios para o desfile inaugural foram realizados numa casa de cômodos da Rua Estácio de Sá, número 29 (numeração antiga), quase esquina com a Maia Lacerda, transferindo-se posteriormente para uma sede definitiva na Rua Haddock Lobo, 142 (SOARES, 1985, p. 99).

A Escola Deixa Falar, de cores vermelho e branco, desfilou por apenas três anos. Embora tenha existido por tão pouco tempo, plantou as sementes que germinaram em gigantes como a Mangueira e a Portela. Este texto não pretende analisar sua trajetória breve, mas sim, destacar seu legado como berço da identidade carioca, cujo protagonismo, como em quase toda a história brasileira, pertence ao povo preto, potente inventor e civilizador do Rio de Janeiro e do Brasil.

Em 1957, entre conflitos e reconciliações, surgia a G.R.E.S. Estácio de Sá, herdeira direta da Deixa Falar não apenas pelas cores vermelho e branco, mas porque ali nasceu o Samba Carioca. Falar da cultura brasileira - da música às artes, do esporte ao mundo do trabalho - é

reconhecer a centralidade negra em sua formação. Esses nomes que citamos carregam grandeza justamente porque viveram, criaram e reinventaram a vida na região batizada por alguns historiadores de Pequena África.

Meu colégio situa-se nesse epicentro histórico, vizinho ao Estácio e à extinta Praça Onze, território que acolheu Tia Ciata, Heitor dos Prazeres, Ismael Silva e outros arquitetos da cidade. Como lembra Beatriz Nascimento (1985 *apud* RATTIS, 2006) em seus estudos sobre quilombos, “Palmares foi um experimento democrático onde negros, indígenas mestiços e brancos coexistiram”. Por analogia, podemos afirmar que na Praça Onze, essa pluralidade se repetiu: negros africanos e baianos, ciganos, judeus e imigrantes europeus brancos pobres teceram, juntos, a identidade da cidade - sempre com o povo negro como eixo.

Em 1941, sob o pretexto da "modernização", a Praça Onze³⁴ foi demolida para dar lugar à Avenida Presidente Vargas, sob o governo do próprio Getúlio Vargas e do prefeito distrital Henrique Dodsworth. Uma reforma tão brutal quanto aquela ocorrida em 1906 com o prefeito Pereira Passos. Famílias foram expulsas sem reassentamento, incluindo a casa de Tia Ciata.

A Praça Onze foi destruída, sem consulta à comunidade local ou aos seus frequentadores. A região que antes tinha uma certa unidade foi rasgada ao meio com a construção da Avenida Presidente Vargas, uma cicatriz profunda naquela Pequena Grande África.

Em 1982, lideranças do movimento negro carioca - como o deputado e pesquisador Abdias do Nascimento, José Miguel, Carlos Alberto de Oliveira (o "Caó"), os atores Milton Gonçalves e Eliana Pittman, e o juiz Gilberto Fernandes - iniciaram debates sobre a criação de um monumento a Zumbi dos Palmares. Após anos de discussão, em 1986, durante o governo de Brizola, foi inaugurada a estátua de Zumbi no coração da Pequena África: a Praça Onze. Os tambores chamam à luta para reafirmar o ponto de referência à Praça Onze, que foi varrida do mapa, mas se perpetuou na história e memória da cidade do Rio de Janeiro.

O Monumento a Zumbi dos Palmares, e sua localização na antiga Praça Onze, é um marco histórico onde a memória do povo negro se faz presente. A presença de Palmares deve ser exaltada, pois é a mensagem de uma experiência de uma outra sociedade, marcada pela democracia e igualitária, pois lá conviveram negros, mestiços, indígenas e brancos, vivendo do trabalho livre.

³⁴ A Praça Onze foi demolida em 1941 para dar lugar à construção da Avenida Presidente Vargas.

Sabemos que a região chamada Pequena África, desde 2011 tem alçando uma visibilidade incrível, em torno da Cais do Valongo, Pedra do Sal, Morro da Conceição e o Instituto dos Pretos Novos. O intuito do nosso trabalho é alargar esse espaço de memórias.

A Praça Onze onde está o Monumento Zumbi dos Palmares e o seu lado esquerdo do sentido Centro para o subúrbio, onde está localizada a Escola de Samba Estácio de Sá, a Praça com a homenagem a Ismael Silva, a Tia Ciata e a Heitor dos Prazeres na região do Estácio, são formas de afirmar a grande influência negra na cidade do Rio de Janeiro e no Brasil.

As aulas de História têm a tarefa fundamental de contribuir para construir o pensamento crítico dos discentes, tirá-los das certezas do senso comum, incentivando o debate com respeito e despertando a curiosidade. Há muito tempo temos debatido a construção de um currículo de história que traga as narrativas do nosso povo, dos afrodescendentes e dos povos originários, não só como sujeitos escravizados, mas principalmente como sujeitos com talentos e habilidades, produtores de saberes e de tecnologias.

O currículo não é neutro, escolher os conteúdos nos quais se aprofundar, também não é uma tarefa que o professor faça de forma neutra, temos que fazer escolhas em quais temas nos aprofundar, temos que ter sensibilidade de perceber acontecimentos do presente para relacioná-los ao passado de modo que esse passado seja interpretado e não dado como pronto.

A Coerência entre a opção político-revolucionária do educador e sua prática lhe é indispensável para que evite sua “burocratização” Quanto mais vigilante na sua vivência desta coerência, tanto mais autenticamente militante se faz, recusando assim, também o papel de técnico ou de especialista neutro, neste ou naquele campo (FREIRE, 1978, p. 14).

Há tempos que temos debatido a possibilidade de currículos diversos, plurais que representem de fato a nossa formação social, já não cabe mais aceitar um currículo que legitima privilégios do homem branco europeu, é urgente o rompimento com o pensamento hegemônico que, silencia, mata, exclui os povos afrodescendentes e os povos originários. Justiça de memória é muito mais de que um direito, é um dever social, como professores e militantes temos a tarefa e o dever de buscar, lutar pela reparação histórica da memória dos grupos subalternizados.

Miranda e Araújo em diálogo com Ricoeur refletem sobre lembrar e esquecer:

Ricoeur (2007) menciona lembranças e esquecimentos – o que queremos lembrar e esquecer –, e todo o trabalho de memória envolve essa tensão com a história. São os esquecimentos que possibilitam a sua reescrita. Dialeticamente, são os esquecimentos e as ausências que permitem a renovação, a reinvenção, o dinamismo, a recriação da história e da própria memória. As memórias contra-hegemônicas nascem no movimento de coletivos interessados em apresentar referências da história local, de

modo a permitir que seus moradores reflitam sobre essas questões e se envolvam nesse processo (MIRANDA; ARAÚJO, 2019, p. 385).

A justiça de memória, como nos ensina Beatriz Sarlo (2007), não é mera retórica de reparação histórica. Ela restitui aos grupos subalternizados o direito de reescrever sua própria narrativa. E isso vai além do direito: é dever ético de educadores militantes. Nossa tarefa é desmontar arquivos de opressão e tecer, nas salas de aula, memórias insurgentes. Só assim transformaremos o currículo em trincheira de libertação.

3 UMA METODOLOGIA PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA

Lá vai o trem da história tocando a todo vapor
Cumprindo com seu papel de um menestrel sonhador
Apita e solta fumaça pelas montanhas gerais
Vivendo só de pirraça do meio das capitais
Unindo trilhos urbanos com outros trilhos rurais
Vem lá de Jequitinhonha, quem sabe do Rio Doce
E toda noite ele sonha, se trem de carga ele fosse
Levava em cada vagão, viola, surdo e pandeiro
Parava em toda estação, chamava o povo inteiro
Pode subir coração que esse trem é brasileiro

Vamos embora gente, olha o apito do trem
Vamos seguir a história com a canção brasileira
Para - que nossa memória não se acabe em poeira.
(DO VALE, Rubinho, 1996)

3.1 Apontando a direção do caminho

Pensando no ensino de História na perspectiva decolonial, é impossível esquecer a minha origem, minha infância na roça, como já afirmei anteriormente, na fazenda Bela Vista perto de Araçuaí-MG no Vale do Jequitinhonha, longe de tudo, com terra vermelha de um povo resistente. O Vale aparece na História nacional colonial ligado ao período da mineração, mas, com a decadência desta, o Vale é ignorado na sua importância e deixado de lado.

O Vale do Jequitinhonha reaparece nos anos 1980 conhecido agora como o Vale da Miséria, que a meu ver, é um exemplo do apagamento das tecnologias e cultura trazidas pelo povo afro diaspórico, que possibilitaram a própria atividade da mineração e outros ofícios e, também a forte presença dos povos originários - mas isso já é outro “causo”!

A cultura do Vale do Jequitinhonha, tão presente nas minhas falas e na minha maneira de estar no mundo, por mais que eu esteja longe de lá há muito tempo, sigo pensando naquela terra vermelha da minha infância, inspiração e energia para investir no Ensino de História que possa romper com certos apagamentos. Essas inquietações foram as quais me moveram a dimensionar pensar em possibilidades “outras” de Ensino de História.

Neste capítulo pretendo apresentar o caminho, aquele “caminho mineiro”, que tem “poeira vermelha” e, até a chegada do destino final, apresentaremos várias paradas para um “cafezin” adoçado com rapadura, um dedinho de prosa com aqueles que trazem histórias que nos ajudam a contar as nossas histórias e, nos orientam em cada encruzilhada desses caminhos. Assim, apresentarei uma proposta teórico-metodológica de possibilidade de Ensino de História através de uma Aula de Campo, na região conhecida como Pequena África (ou Gran África), a região do Estácio próximo à antiga Praça Onze. Defendo a sua utilização como ferramenta didática potente para o ensino de História. Além disso, busco problematizar e fomentar o debate sobre essa área específica desse território que é sistematicamente negligenciada pelos roteiros turísticos e pelo poder público do Rio de Janeiro.

Descrevo o planejamento da atividade, a sua preparação, o modo de sua realização, o percurso feito no dia da visita, as atividades com os estudantes, as reações e respostas dos mesmos, por fim, analiso as reflexões e produções deles acerca do tema explorado durante a aula.

Minha pesquisa surgiu da minha experiência como professora da Educação Básica, onde atuo na defesa do ensino crítico de História e na inclusão de narrativas plurais na historiografia nacional. Com o objetivo de reorientar as práticas pedagógicas no Ensino Médio, dialoguei com autores que contestam a centralidade do pensamento moderno europeu, construindo uma abordagem mais inclusiva para temas do Ensino Médio como o fim da Monarquia, a Abolição da Escravatura e o Rio de Janeiro na Primeira República, uma parte da história nacional que tem a cidade do Rio de Janeiro como palco dos acontecimentos. Esta é uma cidade rica em história(s) e narrativas diferenciadas, o que nos permite estudar e debater o passado e questionar suas continuidades e mudanças

Além de abordarmos os conteúdos elencados anteriormente, pretendemos valorizar a região da Praça Onze - que seria a “capital” da Pequena África-, local histórico de convivência dos povos africanos, seus descendentes, dos povos originários e também, dos ciganos e judeus, segundo Ferraz, Simas, Natal e Santos, como nos escrevem no trecho a seguir:

Capital da Pequena África, a Praça Onze concentrava o espírito multiétnico e cultural que a define na formação e difusão do samba urbano. À expressiva população afrodescendente ali instalada no período pós-abolição, juntaram-se imigrantes judeus, italianos e ciganos que, juntos, reinventaram suas vidas e a cidade nas quatro primeiras décadas do século 20. Batizada em alusão ao 11 de junho de 1875, data da vitória do Brasil na batalha do Riachuelo, na guerra do Paraguai, a praça foi endereço de gafieiras e sinagogas, terreiros de candomblé e igrejas, comércio sofisticados e populares. Foi bem perto dali que se teve notícia da primeira escola de samba, e em torno dela realiza-se o primeiro desfile das agremiações. Sobre seus escombros, o presidente Getúlio Vargas inaugurou, em 1944, uma avenida árida e desumana que recebeu seu nome, em homenagem. Foi quando a Praça Onze saiu do mapa para se perpetuar na história. (FERRAZ; SIMAS; NATAL E SANTOS, 2023, p. 50)

Procuramos trazer para as narrativas escolares, a produção cultural, as tecnologias e o trabalho do povo negro como um dos principais construtores da nação; memórias e histórias que o tempo todo sofrem tentativas de silenciamentos. Até quando se propõe a Pequena África como região importante para a memória do povo negro, parece que querem que essa memória fique presa só ao sofrimento, ao sistema escravocrata e à escravidão.

É notório que a historiografia brasileira tradicional silenciou sistematicamente as histórias dos povos originários e afrodescendentes, privilegiando narrativas que reduzem suas existências ao trauma da escravização. Mesmo em avanços recentes - como a revitalização da região portuária carioca (em andamento), a redescoberta do Cais do Valongo (2011) e o início da reurbanização da área (2009-2016), que conferiram visibilidade à chamada Pequena África, persiste uma ênfase desproporcional nas marcas no território do sistema escravista. Isso revela como a justiça memorial está em constante disputa no Brasil, como revela Mignolo (2017) “a cada conquista de reconhecimento, surge uma tentativa de negação ou limitação das narrativas dos feitos dos povos negros ou originários, a história e o pensamento europeu se coloca como universais”, isto é o que define esse fenômeno como diferença colonial.

Quando as diferenças coloniais são hierarquizadas, transformam-se em instrumentos históricos e contemporâneos para deslegitimar a agência, a produção intelectual e a criatividade de povos negros e indígenas, sujeitos a apagamentos sob a universalidade europeia. Com isso, a história dos colonizadores brancos se impõe como única portadora de sabedoria e progresso, enquanto o "outro" é construído como inferior, incapaz de pensamento ou contribuição civilizatória. Essa lógica permanece quando, por exemplo, a memória da Pequena África é reduzida ao viés escravocrata, negligenciando suas resistências, culturas e tecnologias que produziram. Portanto, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010) há uma produção de ausências. Esta ocorre quando experiências, conhecimentos e grupos sociais são invisibilizados, excluídos ou marginalizados pela cultura hegemônica através do uso da racionalidade ocidental moderna

Essa dinâmica se materializa no espaço urbano quando memórias e patrimônios das elites recebem investimento público, enquanto lugares vinculados a povos originários e negros são frequentemente negligenciados, expostos à depredação ou à má conservação. Paradoxalmente, símbolos de dor e desumanização (como monumentos que reduzem pessoas negras a "coisas") permanecem intocados. As tentativas de apagamento das tecnologias, saberes e feitos desses grupos não é acidental e serve à manutenção de uma sociedade hierárquica, violenta e desigual. Esse extermínio, ou seja, assassinato das memórias, culturas e histórias de indivíduos e coletivos, alguns autores denominam memoricídio (MIGNOLO, 2017), um termo relativamente recente. Nos deparamos assim, com a intenção desse memoricídio e dessa produção de ausências.

Por isso tudo, minha prática pedagógica se ancora na educação libertadora de Paulo Freire (1967) com compromisso radical com o ensino crítico de História e da cultura afro-brasileira, amparada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08. Valorizo a cultura local e parto da realidade dos estudantes, para que juntos possamos reescrever e decolonizar nossas histórias.

Acredito na educação como um caminho possível de transformar a sociedade e que é possível fazer da escola, um espaço onde possamos pensar em outra forma de conviver sem reforçar o sistema dominante. Reafirmo meu compromisso com o ensino, a valorização da cultura local, contextualizando a realidade onde os estudantes estão inseridos e juntos, vamos aprender e reaprender a narrar nossas histórias.

Defendo assim, aulas de campo como um meio de ensinar História, que podem ter um viés interdisciplinar, onde estudantes e professores imersos em lugares de memória tanto tradicionais, como museus, centros culturais, como também, lugares contra-hegemônicos, como museus de favela - construam conhecimentos e sentimentos de pertencimentos gerando empoderamentos identitários. A aula de campo embasada pela pedagogia decolonial, que vai além do somente ensinar história, é um uma prática para semear uma forma de vida além do sistema capitalista, como nos fala Walsh:

[...] o pedagógico e a pedagogia aqui não são pensadas no sentido instrumentalista de ensino e transmissão do saber, tampouco nos espaços escolarizados, pelo contrário como falou Paulo Freire a pedagogia se entende como uma metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas e epistêmicas de libertação (WALSH, 2012, p. 13).

Reafirmamos em nosso trabalho a aula de campo como potencializadora do processo ensino aprendizagem, principalmente ancorada em lugares de “memória contra hegemônicas”, contribuindo dessa forma para defender os conteúdos de história e a luta contra os currículos

baseados exclusivamente em habilidades e competências, orientação alinhada ao neoliberalismo, que perpetua uma sociedade desigual, racista e excludente.

Acredito que a aula de campo é uma proposta pedagógica para lugares de memória, como a própria região portuária da cidade do Rio de Janeiro, territórios dos Povos Originários, comunidades quilombolas, etc., mas também, para outros espaços não formais de educação, como museus e centros culturais.

Para verificar a potencialidade desse método de ensino após a aula de campo, os estudantes fizeram um relato escrito dessa. Um relatório dividido em duas atividades e, a partir de suas respostas, efetuou-se uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados.

Com o intuito de dialogar com o trabalho de campo, vou introduzir nessa conversa um conceito da Educação Infantil que, em minha perspectiva, enriquece a reflexão sobre as aulas de campo como método de ensino, que vai além do conhecimento de conceitos históricos. O emparedamento das crianças. Definido por Léa Tiriba e Christiana Profice (2023, p. 90-91) como "a condição de aprisionamento das crianças em espaços delimitados por paredes nas instituições escolares" elas refletem, amparadas por muitos pensadores como Frei Leonardo Boff e outros, sobre o tempo em que as crianças ficam dentro dos espaços escolares para adquirirem o conhecimento formal, fechadas por paredes e muros, destacando seus impactos negativos como a com a natureza: A restrição a espaços murados pode transmitir a ideia de que o mundo natural é incontrolável e perigoso, privando as crianças de experiências essenciais; Já o outro - Consequências Físicas e Cognitivas: A falta de liberdade e de movimento - está associada a problemas como obesidade infantil, déficit de atenção e outros diagnósticos contemporâneos.

Por que esse debate importa para as aulas de História? As aulas de campo rompem com a lógica do emparedamento, ao promover aprendizagens significativas em espaços abertos ou não formais, como aborda Tiriba e Profice:

Movimento de distanciamento das crianças e jovens do cosmos/ da natureza, o emparedamento é coerente com o pressuposto ontológico da civilização ocidental, ideia fundante da modernidade cartesiana: a de que os humanos são uma coisa e a natureza é outra coisa; pressuposto que assegura aos humanos o lugar de "donos" de tudo que não é humano, que institui a hierarquia antropocêntrica, raiz da ação predadora capitalista, devoradora de tudo que é vivo (TIRIBA; PROFICE, 2023, p. 91).

Trazendo esse conceito para o nosso público juvenil, podemos perceber a continuidade desse "emparedamento", constatamos que os estudantes se limitam na maioria das vezes ao percurso casa - escola. E que muitas vezes, passam por todo o Ensino Médio dentro dos muros

das escolas, tendo no máximo, somente as quadras esportivas ou pequenos espaços vazios para praticarem alguma atividade física, quando a escola possui esse espaço.

Nossos discentes pertencem majoritariamente à classe trabalhadora, grupo cujas condições econômicas limitam o acesso a espaços culturais como teatros, museus e centros culturais. Embora muitos desses locais ofereçam entrada gratuita, persiste entre a população mais pobre a percepção - muitas vezes internalizada - de que "esse lugar não é para mim". Essa barreira invisível reflete o que Boaventura de Sousa Santos chama de linha abissal: “uma divisão estrutural que separa, de um lado, a maioria pobre, destinada a servir e a ocupar funções de baixa valorização, e, de outro, uma minoria que desfruta de direitos plenos, inclusive o de consumir e apreciar cultura” (SANTOS, 2010).

Os relatos dos estudantes são elucidativos: a sensação de serem vigiados ao adentrar certas lojas ou espaços públicos exemplifica como a exclusão se manifesta cotidianamente. Infelizmente, essa lógica abissal também se reproduz no ambiente escolar. Muitos educadores, ainda que inconscientemente, reforçam a ideia de que esses jovens estão "condenados" a ocupar posições subalternas na sociedade. O “emparedamento” dos adolescentes nos espaços formais de educação acaba por perpetuar um sistema excludente, racista e desigual.

Não por acaso, essa realidade atinge principalmente a população negra e parda, que compõem a maioria demográfica do Brasil. A exclusão desses grupos de certos espaços culturais é herança direta do pensamento moderno europeu, que estruturou nossa sociedade sob uma lógica dualista, hierarquizante e racializada. Romper com essa herança, exige não apenas políticas públicas, mas uma transformação radical em como enxergamos o direito à cidade, à cultura e à dignidade. Como nos fala Aníbal Quijano (2005, p. 117), “Não mais existem colônias, nem colonos, mas a colonialidade do poder se mantém em concepções e práticas que organizam o imaginário existencial do sistema-mundo-colonial-moderno”.

A simples experiência de levar os estudantes para além dos muros da escola a espaços de educação não formal pode ser transformadora. Ao circular pela cidade, esses jovens não apenas constroem suas identidades, mas, também ressignificam seu lugar no mundo: desenvolvem auto estima, reconhecem-se como sujeitos de direitos e potencialmente podem ser capazes de exigir, com confiança, a ocupação plena de todos os espaços urbanos.

Da mesma forma que o "desemparedamento" (TIRIBA; PROFICE, 2023) é essencial para uma infância livre e com uma reconexão com a natureza, retirar os adolescentes da rotina de sala de aula pode contribuir muito para o ensino de história na medida que possibilita uma oportunidade para os estudantes ampliarem a construção de uma memória que lhes foi negada pois, nossa narrativa histórica sempre foi na linha eurocêntrica. Penso que atividades fora dos

muros, podem significar para os discentes e professores desde de uma aula diferenciada, até mesmo um início da construção de um pensamento crítico.

O des-emparedamento é condição para o des-silenciamento das crianças, as paredes e muros fazem desvanecer a diversidade de ontologias que os horizontes oferecem aos olhares, obstaculizam o conhecer de corpo inteiro, a alvenaria limita as possibilidades de expansão das potencialidades inconclusas do humano (TIRIBA; PROFICE, 2023, p. 94-95).

Defendo assim que aulas de campo, seja em museus ou lugares de memória como uma importante ferramenta para o ensino de história. A aula de campo tem o potencial de envolver estudantes e professores no processo de aprendizagem dinâmico e interativo, contribuindo dessa forma para a formação da criticidade dos estudantes, contrapor o pensamento hegemônico, abrir caminhos para construção de currículos “outros”, para restabelecer conexões, despertar sentimento de pertencimento.

Essa aula de campo foi fruto de minha prática enquanto professora, mas foi também devido a realidade que nós estamos passadas no cotidiano escolar e na cidade do Rio de Janeiro, no colégio. A cada ano temos visto atitudes de violência dentro das escolas, brigas, entre os discentes, depredação e falta de interesse nos estudos, foi uma maneira de ir contra essa realidade cruel, que me levou a olhar ao nosso redor e tentar trazer beleza para nosso cotidiano.

Então, escolho conhecer, reconhecer, valorizar e demarcar “Memórias Outras” (PAIM; ARAÚJO, 2018; MIRANDA; PAIM; ARAÚJO, 2022), para ascender tradições, restabelecer ligações com ancestralidades e plantar sementes por justiça de memória tornando visível os que foram silenciados na construção da cidade do Rio de Janeiro e o Brasil. Ainda resguardamos o patrimônio, mas precisamos buscar uma perspectiva outra, uma perspectiva proativa, mais engajada (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 147).

Um outro conceito que muito me auxiliou nas aulas, importantíssimo para preparação da aula de campo, foi o de Afroinscrições, um conceito desenvolvido pela professora Renata Aquino Silva³⁵ (2018), em sua brilhante tese sobre as origens africanas e o protagonismo negro na historicidade da cidade de Petrópolis.

Sua pesquisa foi resultado de uma sensação de não pertencimento a sua própria cidade uma vez que as histórias dos seus antepassados foram silenciadas o que foi abordado pela história ficou restrito somente a parte da escravidão.

³⁵ A Dra. Renata Aquino investigou as marcas da presença negra em Petrópolis-RJ, em sua tese de doutorado articulando história, memória e territorialidades para propor o conceito de "Afroinscrições" como ferramenta de análise das resistências e contribuições culturais afro-brasileiras na municipalidade.

A forma como aquele passado era repassado demonstrava a fragilidade na historiografia tradicional. Assim, no campo dos estudos sobre afrodescendência, pesquisas sobre o continente africano e as populações africanas não ganharam notoriedade, pois prevalecia a predileção pelo tráfico e pelo escravismo. Sem as informações adequadas ou vertendo para uma ideologia que privilegia a tradição do racismo à brasileira, a abordagem a quaisquer temas relativos à afrodescendência tem como foco o cárcere e o massacre. Gostaria de ter ouvido que o colono preto foi o empreendedor fundamental ao projeto de um Brasil trabalhador, econômico e previdente, como o africano era [...] (SILVA, 2018, p. 31).

A professora Renata Aquino Silva desenvolveu o conceito de Afroinscrições, partindo das categorias de bens materiais e imateriais do legado do povo negro no Brasil. Segundo a autora, trata-se de um conceito criado para "nominalizar as marcas de contribuições de africanos e afrodescendentes de ordem técnica, científica, religiosa, de intervenção urbana, de flora e de modos de produção em contextos embranquecidos" (SILVA, 2018, p. 33).

Em sua pesquisa, Silva identifica essas marcas em elementos diversos, como a Espada-de-São-Jorge, a babosa, termos linguísticos como dendê e marimbondo, além de ofícios e manifestações religiosas de matriz africana. A relevância de seu trabalho reside não apenas na originalidade do conceito, mas também na documentação inédita que comprova a presença dessas afroinscrições em Petrópolis, revelando um legado muitas vezes invisibilizado.

3.2 Desafios da educação pública

Antes de avançarmos na discussão, gostaria de destacar os inúmeros desafios que enfrentamos na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Além da redução da carga horária, como já mencionado, há também a escassez de profissionais de apoio - fator que tem contribuído para o aumento de conflitos entre estudantes e, até mesmo, com os educadores.

Como professora de História da educação básica, confronto diariamente uma complexa tensão: como conciliar a formação crítica dos saberes históricos com as finalidades do Ensino Médio? Como afirma Helenice Rocha (2015), planejar aulas é conectar aspectos diversos. Mas como realizar essa conexão quando enfrentamos infraestrutura precária, com frequente falta de canetas para o quadro ou aparelhos para exibir filmes, documentários ou mesmo tocar uma música? Essa carência torna o ambiente árido e limita drasticamente os recursos didáticos.

Somado a isso, os livros didáticos do último PNLD³⁶ sequer puderam ser utilizados adequadamente, tornando-se inacessíveis na prática. E ainda há o desafio de superar as barreiras impostas pelo modelo neoliberal e suas consequências na prática pedagógica.

Diante desse cenário, proponho uma breve reflexão sobre a realidade que vivenciamos da situação dos livros didáticos na rede estadual, pois, enfrentamos um grave problema nas escolas devido à Reforma do Ensino Médio (de 2017). Com a diluição das disciplinas em áreas de conhecimento, os livros didáticos distribuídos seguiram essa lógica, resultando em uma abordagem que mistura assuntos sem efetivamente interligá-los.

Temos muitas críticas aos livros didáticos, mas acredito que ele tem a função de apoio ao professor, por exemplo na análise de imagens de mapas, fotos, exercícios, leitura de algum trecho, enfim o professor pode utilizá-lo a seu favor. Quando for o caso, podemos fazer a, até mesmo para fazermos a crítica, junto com os estudantes sobre as ausências e silêncios de determinados assuntos nos livros didáticos assim como a necessidade de novas narrativas. Os professores Araújo e Rodrigues, em diálogo com Boaventura Sousa Santos, nos chamam a atenção para as ausências e as necessidades de consolidar novas reflexões:

[...] outras histórias e memórias, daqueles que foram durante séculos aprisionados, explorados, silenciados etc., pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo (SANTOS, 2010). As ausências não são produzidas por acaso, não são neutras, são produções de vazios e ausências num currículo eurocentrado até hoje. Por outro lado, precisamos potencializar nossos estudos e pesquisas não só nas memórias e histórias de dor, mas também nas de resistências, como produções dos grupos originários e dos grupos afro-diaspóricos, a isso Boaventura chama Sociologia das emergências (2004) (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023, p. 148).

A coleção adotada em nossa escola foi *Conexões: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, da Editora Moderna (COTRIM *et al.*, 2020). Para contextualizar nossas discussões e o que vou acrescentar nas análises a seguir, cito um exemplo de conteúdos abordados no livro *Ciência, Cultura e Sociedade*, Unidade 3 "A Estrutura da Sociedade" (COTRIM *et al.*, 2020, p. 86-120), encontramos os seguintes temas:

- A importância de vivermos em sociedade;
- As crianças selvagens de Aveyron;
- Pinturas rupestres;
- Breve menção à interação entre sociedade e meio ambiente;

³⁶ O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. É um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo.

- Cooperação nas sociedades humanas (com exemplos como a construção das pirâmides do Egito e as enciclopédias dos séculos XVII e XVIII);
- Sociedade em Durkheim, socialização e identidade social;
- Estratificação social: castas na Índia, sociedade estamental, sociedade de classes, divisão de classes no capitalismo;
- Desigualdade no Brasil e período escravista;
- Habitantes originários do território brasileiro e terras indígenas atuais;
- Luta dos afro-brasileiros por reconhecimento e igualdade.

Percebe-se que os conteúdos das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia estão mesclados de forma superficial, como uma "chuva de ideias", com recortes temáticos desconexos, incluindo abordagens pontuais sobre desigualdade social sem aprofundamento. Também encontramos como problemas adicionais dessa coleção de livros didáticos:

- Falta de identificação clara de cada volume, ou seja, a coleção é composta por 6 livros, que deveriam ser distribuídos entre os estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Entretanto, os livros não trazem indicações claras por série. A princípio, planejamos destinar três volumes para o 1º ano e três para o 2º ano, mas, ao analisar a coleção, percebemos que conteúdos essenciais para a 1ª série estavam nos livros separados para a 2ª série, e vice-versa. Não há quaisquer numerações ou títulos específicos, dificultando assim, a organização por ano escolar ou disciplina;
- A quantidade de livros disponíveis na escola não é suficiente para todos os estudantes;
- Incompatibilidade com o planejamento, ou seja, os livros pressupõem um planejamento integrado das Ciências Humanas, mas, as escolas continuam a trabalhar com planejamentos por disciplina, tornando o material inútil na prática.

Esse relato visa demonstrar porque não adotamos os livros em nossa escola e as dificuldades que enfrentamos para suprir essa lacuna; além do que essa situação contribui para a baixa qualidade do processo de ensino aprendizagem, tornando o acesso à educação superior para esses estudantes mais difícil ainda. Sendo assim, parece-nos que a exclusão do ensino superior é um projeto de nossas elites. Mas não o nosso.

Após essas situações e análises que expusemos anteriormente, temos como consequência o fato de que sem livros adequados, recorremos a *xerox* de materiais próprios.

Entretanto, a quantidade é limitada por disciplina, o que reduz o acesso a imagens, mapas e recursos visuais essenciais, prejudicando em muito a qualidade do ensino público.

Cabe ressaltar que temos a preocupação de orientar os estudos para os discentes realizarem o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Portanto, o tempo para dar todo conteúdo de história sempre é insuficiente. Assim, tenho a responsabilidade de tentar aproximar o máximo possível desses conteúdos, por isso de certa forma, tive apenas um bimestre para trabalhar o conteúdo da Aula de Campo.

Nunca me conformei em me silenciar diante dos descasos com a educação pública - uma postura que, embora tenha seus custos, sigo em frente com um café e as inspirações de Bell Hooks para iluminar o caminho:

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral os indivíduos mais dispostos a correr riscos acarretados pela pedagogia engajada de fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (HOOKS, 2017, p. 36).

3.3 Preparação da aula de campo

A Aula de Campo foi elaborada para turmas do 2º ano do Ensino Médio, alinhada ao planejamento anual de história desenvolvido por nós professores do Colégio Estadual Paulo de Frontin, com base no currículo determinado pela SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro) que incluem: o fim da Monarquia, o processo de abolição do sistema escravista e o início da República, bem como a História da Cidade do Rio de Janeiro.

Utilizei dois pequenos textos para abordar a história do Rio de Janeiro no contexto do declínio do sistema escravocrata e da Proclamação da República. Discutimos as reformas urbanas da época, a formação da Pequena África e seus personagens históricos relevantes. Todo esse conteúdo foi trabalhado ao longo de um bimestre, proporcionando aos estudantes uma base para a atividade extraclasse.

Aulas teóricas foram ministradas sobre os conteúdos elencados anteriormente, em seguida, defini o dia da aula de campo e enviei as autorizações para permissão da participação dos estudantes pelos responsáveis assinarem. Enviamos com uma semana de antecedência.

O material didático citado anteriormente, com os conteúdos trabalhados antes da aula de campo, o modelo de autorização para os responsáveis autorizarem a ida dos estudantes, o

planejamento anual e o currículo da SEEDUC, estão todos disponibilizados como anexos deste documento.

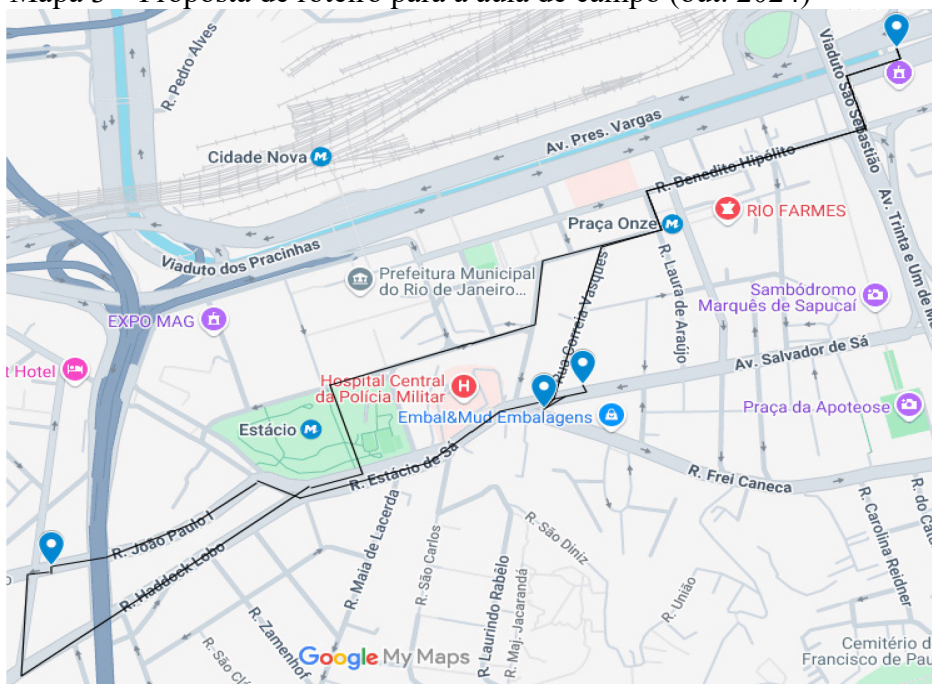
Os conteúdos foram trabalhados entre os meses de agosto e setembro de 2024 e as datas das Aulas de Campo, dentro do planejamento do colégio, ocorreram nos dias 17 e 18 de outubro do ano passado - turmas do turno da tarde e manhã, respectivamente.

3.4 Aulas teóricas dadas, autorizações entregues e o “Grande Dia”

Em nossa prática docente, o planejamento é essencial para desenvolver os saberes históricos junto aos estudantes, articulando não apenas os conteúdos exigidos em avaliações, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), mas também conceitos, noções e categorias que fundamentam uma compreensão crítica da História.

Conforme o planejado para a aula de campo, o início da caminhada acontece no Colégio Estadual Paulo de Frontin, de lá desloca-se até o monumento do Zumbi dos Palmares, em seguida vamos até a Praça Ismael Silva e depois nos direcionamos para a Escola de Samba Estácio de Sá e, por fim, retornamos ao colégio.

Mapa 3 – Proposta de roteiro para a aula de campo (out. 2024)



Fonte: GOOGLE. Google Maps, [20--]. R. Estácio de Sá, 20, Estácio, Rio de Janeiro [Mapa]. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/SH1RsK41GFp4BBhd8>. Acesso em: 2 set. 2024.

Estando tudo certo para o dia 17 de outubro de 2024 - sendo nosso primeiro grupo para a Aula de Campo -, seguimos com o planejamento. Para esse primeiro dia, num total de 30 estudantes, referentes às duas turmas do turno da tarde. Mas, compareceram apenas 20 estudantes para a nossa aula. Sendo essa atividade um trabalho de campo, o percurso planejado fica sujeito a sofrer modificações, devido a várias intercorrências. Nesse dia 17/10, eu e os professores que me auxiliaram - o professor Cleber e a professora Nathalia -, avaliamos que a temperatura no dia estava excessivamente alta, sendo assim, resolvemos não ir até o Monumento Zumbi dos Palmares.

Como educadores, sabemos que o replanejamento é uma constante em nossa profissão, exigindo adaptação contínua para alcançar os objetivos pedagógicos, devemos ainda ter em mente a complexidade desse processo, pois o repensar o planejamento é uma realidade, como nos alerta Rocha:

Visando o singular e o rotineiro, a aula requer um planejamento por parte do docente que a realizará junto com seus estudantes. É o professor que vai estabelecer margens ao imponderável, administrando a interação com a turma, o período da aula e os conteúdos a serem ministrados e aprendidos. E essa administração envolve planejamento e replanejamento (ROCHA, 2015, p. 85).

Saímos assim do Colégio (Rua Barão de Ubá - Rua Haddock Lobo - Praça da Estação de Metrô Estácio), fomos em direção ao prédio da Prefeitura, (próximo ao Monumento do Zumbi dos Palmares), passamos pelo Centro de Operações Rio (Rua Ulysses Guimarães - Rua Neri Pinheiro) e chegamos na Praça Ismael Silva e, em seguida fomos à Escola de Samba Estácio de Sá (Avenida Salvador de Sá) e, por fim, retornamos ao colégio (Rua Estácio de Sá - Rua João Paulo I).

Como decidimos reduzir o percurso nesse dia, avaliamos que seria melhor replicarmos para o segundo dia também.

Mapa 4 – Roteiro implementado na aula de campo (out. 2024)



Fonte: GOOGLE. Google Maps, [20--]. Rua Estácio de Sá, 20, Estácio, Rio de Janeiro [Mapa]. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/SH1RsK41GFp4BBhd8>. Acesso em: 2 set. 2024.

Para essa atividade, foram tomados alguns cuidados para a realização da aula de campo, já que são trechos percorridos a pé em ruas de grande circulação de pessoas e veículos. Assim, utilizou-se pelos menos dois professores para auxiliar na segurança dos estudantes. Um professor ficava atrás do grupo de discentes e outro professor à frente conduzindo-os em cada um dos trechos a serem percorridos. Nos “pontos” de cada parada, procurou-se um espaço físico em condições adequadas para a organização dos estudantes em roda, pois, potencializava a atenção e interação dos mesmos com os professores sobre os assuntos abordados e, também, minimizava-se riscos com a segurança.

Assim foi realizada nossa aula de campo, com uma primeira parada na Rua Haddock Lobo para algumas observações do parceiro professor de geografia Cleber Gonçalves Pacheco, um pequeno momento para reflexão sobre as mudanças na arquitetura. Em seguida, fomos para o Largo do Estácio, onde fiz algumas explicações - sobre a importância histórica do local, quem denominou a região como Pequena África e um breve relato da história do Heitor dos Prazeres. Continuando nosso percurso, chegamos na Rua Ulysses Guimarães. Onde eu e o professor Cleber apontamos a direção do Monumento Zumbi dos Palmares explicando a história da Praça Onze. Como estava muito quente já tínhamos resolvido não ir até lá. O professor Cleber explicou sobre a construção da prefeitura, o centro de operações da cidade do Rio de Janeiro e

depois seguimos pelas ruas Rua Neri Pinheiro até chegar na praça do Compositor Ismael Silva e depois a Escola de Samba Estácio de Sá.

Na Praça Compositor Ismael Silva, a curiosidade deles foi evidente. Muitos se interessaram pelas placas no chão, lendo os nomes e comentando sobre o estado de abandono do espaço. Em seguida, visitamos a sede da Escola de Samba Estácio de Sá, onde um diretor nos recebeu e falou sobre a importância histórica da agremiação e como o samba movimenta a economia do Rio de Janeiro. Os estudantes prestaram atenção e exploraram a quadra com entusiasmo; alguns até mencionaram que frequentavam a escola. Depois retornamos para o colégio sem grandes paradas.

Fotografia 9 – Portaria do Colégio Estadual Paulo de Frontin



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 10 – Rua Barão de Ubá



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 11 – Rua Haddock Lobo



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 12 – Entroncamento entre as Ruas Haddock Lobo e Estácio de Sá



Fonte: Professor Cleber Pacheco, 2024.

Fotografia 13 – Rua Ulysses Guimarães



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 14 – Largo do Estácio



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 15 – Rua Ulysses Guimarães, Cidade Nova



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 18 – Entrada da Escola de Samba Estácio de Sá



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 19 – Quadra da Escola de Samba
Estácio de Sá



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 20 – Estátua de Ismael Silva, em frente à quadra da Estácio de Sá



Fonte: A autora, 2024.

Ao longo do percurso, os estudantes seguiram as orientações e mostraram interesse nas explicações do professor Cleber, de Geografia, sobre as transformações urbanas da região. Nos últimos anos, temos observado um crescente desinteresse dos discentes durante as aulas, além de um aumento nos conflitos entre eles no ambiente escolar. No entanto, durante nossa aula de campo, o comportamento deles mudou radicalmente: demonstraram respeito, diálogo e atenção — uma interação rara em sala de aula.

Acredito que atividades pedagógicas fora dos muros da escola são ferramentas poderosas para fortalecer o ensino-aprendizagem, pois promovem uma relação mais horizontal entre professores e estudantes.

3.5 Atravessamentos das falas dos estudantes

Nos dois dias de aula de campo observamos algumas situações e comentários dos estudantes, onde tive a percepção de anotar algumas delas mais relevantes, as quais estão elencadas abaixo.

"Professora, como pode ter prédios tão ricos e outros caindo aos pedaços?", questionou uma menina, tocando no cerne das desigualdades urbanas. Esses prédios em questão são os da Prefeitura, e do centro de Operações Rio (COR). *"Seremos vigiados aqui?"*, indagou outro, revelando uma consciência crítica sobre vigilância e poder. *"Não posso cantar essa música porque moro no São Carlos"*, em uma conversa sobre música, mencionei gostar de "Samba do Morro dos Prazeres", do Zeca Pagodinho.

Destaco, a seguir, as situações observadas, pertinentes ao contexto analisado. Uma discente que mora no Morro do São Carlos pediu para pararmos na entrada do Morro - que é na Rua São Carlos -, onde seu pai estava. Percebi que os outros estudantes, que não eram dali, ficaram receosos³⁷, então, seguimos rapidamente. Imediatamente dois estudantes debateram qual grupo dominante era pior em suas comunidades: a polícia, a milícia ou o tráfico. Também ocorreu a conversa entre os discentes referente à construção do novo consulado dos Estados Unidos na Cidade Nova, próximo ao prédio administrativo da prefeitura do Rio; isto gerou em alguns deles, a reflexão de que estaríamos junto a um "poder/influência paralela" estrangeira e de um possível controle sob nossas ações enquanto país ...

A revelação feita pelo professor Cleber - de que a imponente construção próxima à Prefeitura e ao Centro de Operações Rio abrigará a nova sede do Consulado dos Estados Unidos- gerou perplexidade e apreensão nos estudantes. Essa descoberta conjunta coloca em evidência um contraste significativo: a região da Cidade Nova, limítrofe à antiga Praça Onze e ao Morro de São Carlos, está destinada a se tornar uma das áreas mais vigiadas da cidade, possivelmente do mundo. A instalação do Consulado neste local, historicamente marcado pela ocupação de populações negras, originárias e outros grupos discriminados (como judeus e ciganos), oferece uma dimensão palpável de poder e controle geopolítico, como eles perceberam.

³⁷ Cabe lembrar que diversas regiões da cidade do Rio de Janeiro vivem situações de conflitos e por vezes, violência direta devido à disputa do controle local pelas polícias, milícias e traficantes, gerado pela falha ou ausência histórica da atuação do Estado/ governo nas regiões conflituadas

As aulas de campo, como espaços de educação não formal (ARAÚJO, 2012), além de possibilitar aos estudantes uma compreensão maior entre presente e passado, nos permitem a oportunidade de escuta e ensino-aprendizagens entre docentes e discentes (FREIRE, 1996).

Outro momento marcante, foi no primeiro dia, quando uma decisão nossa gerou um protesto: evitamos a Rua Joaquim Palhares - local do assassinato de Marielle Franco³⁸ por precaução não queríamos gerar uma tensão e medo com a morte trágica e política da Marielle, que merece um estudo específico, ainda mais caminhando pela rua que ela foi assassinada. Mas uma estudante da tarde protestou: *"Voltem por lá. Ela merece esse gesto."* Seu pedido, firme e emocionado, silenciou o grupo. Naquele instante, a aula de campo deixou de ser apenas uma aula de campo, tornou-se um ato de memória e resistência e de conscientização política e racial, mais adiante voltaremos as nossas análises sobre as respostas e falas dos jovens.

Nossa aula de campo durou cerca de três horas diárias em cada dia e transcorreu sem imprevistos, embora os estudantes tenham reclamado de cansaço. Concluir atividades como essa é sempre um alívio e uma grande alegria. Levar grupos de estudantes para fora da escola, com poucos colegas para auxiliar, em uma cidade cercada de violência - onde esses jovens frequentemente são alvos e, por vezes, reproduz essa realidade no cotidiano escolar - representa um enorme desafio. Por isso, a sensação de dever cumprido que ao final traz uma felicidade ainda maior.

Quando retornamos para o colégio, ao final do trabalho os discentes foram orientados quanto à atividade que seria desenvolvida posteriormente sobre a aula de campo.

3.6 Analisando os dados da aula de campo

A proposta de aula de campo foi pensada para as minhas cinco turmas do Colégio Estadual Paulo Frontin. Como a aula de campo era próxima ao colégio e não necessitaríamos de transporte, convidei todos os meus estudantes dos 2^a anos do Ensino Médio, duas turmas à

³⁸ Marielle Franco (1979–2018) foi uma mulher, negra, favelada, bissexual, socióloga, feminista e vereadora do Rio de Janeiro eleita pelo PSOL, conhecida por sua luta pelos direitos humanos. Foi assassinada a tiros em 14 de março de 2018, na Rua dos Inválidos, nº 305, no centro da cidade. Seu motorista, Anderson Gomes, também foi morto no ataque. O crime, até hoje não foi completamente esclarecido e é amplamente visto como um feminicídio político e uma execução encomendada misturando injustiças raciais e político-sociais.

tarde com o total de 39 estudantes (como já dito) e, mais três turmas da manhã com o total de 89 estudantes.

No dia 17 de outubro de 2024, no período da tarde, dos 39 estudantes, 20 estiveram presentes e 12 deles realizaram as atividades solicitadas.

No dia 18 de outubro de 2024, no período da manhã, o grupo foi maior, dos 89 estudantes 55 estiveram presentes. Recolhi 39 atividades deste grupo que foram realizadas dentro da sala de aula.

Nos dias da aula de campo ficou combinado que os jovens iriam redigir um relatório sobre o que foi visto durante o trabalho de campo, relacionar com o conteúdo trabalhado no bimestre numa atividade a ser feita na sala de aula durante nossas aulas nos dias trinta e um de outubro e primeiro de novembro respectivamente.

A totalidade de relatórios realizados pelos discentes nos dois dias somaram 51 registros, ou seja, apenas 24 estudantes não entregaram a atividade no dia combinado e, portanto, não entraram na análise deste trabalho.

Com o Trabalho de Campo realizado e o retorno à sala de aula, os estudantes foram orientados a observarem pontos próximos às suas moradias, que possuam afroinscrições que poderiam ser pontos de um roteiro turístico, pois no nosso encontro seguinte iriam fazer o relatório contendo duas atividades: a primeira sobre a Aula no campo e a segunda um roteiro turístico. As questões que foram apresentadas aos estudantes são:

- 1) Descreva como foi nossa aula de campo, a preparação, como foi o caminhar pelas ruas da cidade e o que você observou.
- 2) Como nosso colégio é próximo da Pequena África, muitos de vocês também moram dentro dessa área ancestral ou nas imediações. Assim, como essa parte da História está sendo deixada de lado, também existem na comunidade, morro, favela, onde vocês moram, lugares, personagens, objetos, alimentos e lembranças dos antepassados, que muitas vezes são esquecidos; vamos pesquisar essas situações e elaborar um roteiro turístico afetivo com Afroinscrições para um possível roteiro turístico.

Tendo em vista termos feito uma pesquisa qualitativa, realizamos a análise das respostas dos estudantes tentando interpretá-las por meio de alguns critérios por nós estabelecidos. Primeiramente as dividimos em temáticas básicas; em seguida, a repetição de respostas entre vários deles, ou por aproximação de algumas, nos permitiram fazer inferências devido a tais indícios e possibilidades percebendo aprendizagens decoloniais e interculturais críticas nas respostas dos mesmos. Assim, pude separar as respostas em níveis de gradação.

Para avaliar, qualitativamente, as respostas, dividi em gradações de aproximação, com marcações de *sticks* de cores gerando uma tabulação. Assim, fui lendo os relatórios e marcando como os *sticks*, os que contemplavam todas as perguntas, aqueles que contemplavam

parcialmente, os incompletos e objetivas. Por exemplo, o relatório que respondeu a todos os questionamentos solicitados, marquei com amarelo, assim por diante.

Os dados da 1ª atividade estão elencados na tabela abaixo para facilitar a visualização:

Tabela 1 – Resultados da atividade 1

Item	Cor	Critérios da Resposta	Quantidade
1	Azul	Descreveu o conteúdo da pré-aula e citou um ou dois personagens ou lugares históricos	6
2	Rosa	Citou dois ou três personagens históricos e apresentou um pensamento crítico um pouco elaborado	10
3	Roxo	Apenas descreveu os fatos	19
4	Amarelo	Resposta completa: descreveu o conteúdo da pré-aula, citou três ou mais personagens históricos e apresentou	16

Fonte: A autora, 2024.

Pudemos constatar que os discentes participaram e responderam as atividades solicitadas, mesmo sem ter nenhum material didático impresso e tendo passado duas semanas. Eles conseguiram elaborar essas respostas, de início tiveram uma resistência ao exercício da escrita, mas com um pouco de insistência, conseguiram fazer e entregar no mesmo dia.

Vencendo essa primeira dificuldade, pude perceber que mesmo tendo o prazo de duas semanas para o dia de fazermos o relatório, 16 estudantes demonstraram que interpretaram corretamente a minha solicitação, colocando fatos históricos como o Bota Abaixo, falando das afroinscrições, da importância da Pequena África e principalmente, citando os personagens históricos como Heitor dos Prazeres, Tia Ciata, Ismael Silva, e descrevendo também situações de apagamento da memória.

Devido ao grande número de relatórios, muitas vezes repetitivos, vou descrever na íntegra algumas respostas que considero mais relevantes. Vou identificar o estudante somente pela turma. Seguem algumas respostas separadas por temáticas.

Aprendemos sobre a História dos povos Africanos. Também falamos sobre o cenário da atualidade, o primeiro intuito da aula de campo era conhecer os pontos que são desvalorizados. Para esses pontos serem valorizados é importante criar roteiros que investem nesses pontos (Turma 2004).

Há indícios nessa resposta anterior, que o estudante compreendeu a questão da desvalorização dessa região da chamada Pequena África. Outra fala que traz sentido de memória, lembrança e apagamento:

O aprendizado que fica ao final da aula de campo é o quanto é deliberadamente apagada essa parte da nossa história. Isso fica claro quando vemos a situação da homenagem, de uma pessoa tão importante é tão mal conservada e esquecida. Vemos com os próprios olhos como essa parte tão importante da história é deixada de lado e apagada das nossas vidas. Essa parte da Pequena África é tão importante quanto a dor e sofrimento (Turma 2002).

Sobre a importância da aula de campo, outro estudante responde:

Achei muito necessário fazer essa aula de campo, acabei tendo bastante conhecimento e assim tendo uma visão ampla sobre a Pequena África próxima nossa escola e acabei descobrindo que não é nada valorizada e não deveria ser assim³⁹ (Turma 2010).

Já sobre o cuidado com a memória outro discente respondeu:

Com essa aula, eu aprendi, que precisamos cuidar da pequena África, pois faz parte da origem do Brasil, e da nossa história, a estátua de Ismael Silva esta largada no local de qualquer jeito e precisamos cuidar da nossa origem e tratar com respeito nossa Pequena África” (Turma 2002).

Em relação ao esquecimento, destacamos:

Foi uma experiência muito legal, conhecer essa parte da história que foi “esquecida”, não só esquecida mas também podemos ver que foi abandonada e mal cuidada, enquanto em outros pontos da cidade são investidos milhões e não representam a cultura e a história do nosso povo (Turma 2002).

Sobre o conceito de Afroinscrições, destacamos:

Observei que algumas histórias foram abandonadas e deixadas para trás, esquecidas toda sua importância. Por trás de prédios e museus existem muitas histórias e vivências, que acho que poderiam serem trazidas de volta, vários conhecimentos e histórias, gostei de conhecer africanidades (Turma 2010).

Fala sobre o conteúdo dado durante as aulas e reconhecido pelo estudante na aula de campo:

Falamos também sobre o Bota abaixo que consistia na criação de ruas pelo Rio de Janeiro (Turma 2004).

Sobre a preparação da Aula de campo:

³⁹ Cabe registrar que as respostas dos estudantes foram transcritas para esta dissertação conforme eles escreveram, sem consertarmos a ortografia ou pontuação.

Antes nos falamos sobre o bota abaixo que foi um plano de reformas urbanas realizadas no Rio de Janeiro no início do século XX (Turma 2001).

Relacionando personagens históricos, o samba e a praça tivemos essa resposta:

O samba foi criação do povo negro e gera muito turistas para o Rio, gerando emprego e renda, parece que a prefeitura não dá a devida importância pôs a praça Ismael Silva e essa parte da pequena África que ficava a praça onze largada e quase abandonada (Turma 2002).

Outro estudante respondeu sobre os personagens históricos:

Eu aprendi sobre a pequena África e também conheci pessoas importantes como Tia Ciata, Heitor dos Prazeres e Ismael Silva (Turma 2001).

Por outro lado, uma resposta que demonstra pensamento crítico, mesmo sem referências históricas maiores, podemos perceber a seguir:

Este passeio ajudou a abrir meus olhos, eles querem tampar meus olhos, os nossos olhos, para que a gente não perceba que eles estão dando o poder na mão do povo branco criando o consulado americano na Pequena África, oprimindo os negros. E graças a este passeio eu consegui ver isto e foi por isso que amei o passeio (Turma 2010).

Exemplos de relatório com textos originais estão como anexo deste documento. Essa vivência pedagógica revela o poder transformador da educação que ultrapassa os muros da escola e se faz no chão da história. Como bem demonstraram os depoimentos dos discentes, não se trata apenas de adquirir informações, mas de vivenciar um processo de (re) existência: ao (re) construir narrativas silenciadas, os estudantes desenvolvem não apenas pensamento crítico, mas uma verdadeira arqueologia da memória que lhes permitem se reconhecerem como herdeiros dessa ancestralidade e também como construtores/ protagonistas dessa nação. Podemos notar, que mesmo os 19 estudantes que responderam de maneira objetiva, eles citaram um ou dois personagens históricos, como Tia Ciata, Ismael Silva em suas respostas, dando indícios da potencialidade do trabalho de campo.

A mudança em nosso roteiro – a não ida ao Monumento do Zumbi dos Palmares devido ao calor intenso – mesmo assim revelou, de maneira singular, a potência das aulas de campo como impulsionador de um aprendizado dinâmico. Como não fomos até lá, a maioria dos estudantes acabaram não citando o Monumento ao Zumbi dos Palmares. Ficou mais uma vez evidenciado que a aula de campo em lugares não formais de educação se constitui como

possibilidade potente no processo de ensino aprendizagem. A ausência de citações dos estudantes sobre o Zumbi nos faz inferir também que deveríamos aprofundar o debate em torno de Zumbi e o conceito de quilombo.

Com relação à segunda atividade do relatório observei que estudantes tiveram uma certa dificuldade, ou falta de disposição (por diferentes motivos, não sabemos) no processo de escrita, uma vez que 16 estudantes não quiseram responder a segunda atividade, embora tenham feito a primeira, como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 2 – Resultados da atividade 2

Item	Cor	Critérios da Resposta	Quantidade
1	Laranja	Descreveu sobre possíveis pontos que poderiam compor um roteiro turístico com Afroinscrições	26
2	Vermelho	Descreveu copiando texto de internet	9
3	Roxo	Não fez a atividade	16

Fonte: A autora, 2024.

Selecionei algumas das respostas da atividade 2 mais relevantes para o nosso trabalho, que refletem o conceito da Afroinscrições (SILVA, 2018). Outra fala que traz sentido de memória, lembrança e apagamento:

No local onde eu moro tem um centro de Umbanda, o nome da minha rua é São Roberto, o coração da africanidade. Lá perto tem o Museu da História e cultura Afro-Brasileira, o Terreiro do Ilê Oxé Apô Afonjá. Lá também tem a planta de São Jorge (Turma 2004).

Na rua travessa carneiro tinha uma benzedeira e também uma na rua São Roberto. Hoje em dia tem uma na rua Santos Rodrigues, só que ela parou de rezar a um tempo (Turma 2004).

As rodas da família Agulhas, na Praça Juan Espanhol - Meier são animadas e receptivas contando como ensinamento do Contra Mestre Agulha. Para fechar nada melhor do que a culinária do Dida Bar (Rua Barão de Iguatemi, 379, Praça da Bandeira (Turma 2002).

Caso você queira ir na Pavuna, existe vários lugares para você visitar como a Arena Jovelina Pérola Negra onde acontece eventos de roda de samba, capoeira, festas culturais e outros eventos. Também tem vários terreiros, sendo dois deles localizados nas ruas Caripé e Herculano Pinheiro. Na rua Mercúrio existe a loja de moda e artefatos de umbanda e Candomblé chamada Ateliê Religião de fé (Turma 2009).

Na segunda atividade, apesar de certa impaciência e a recusa da escrita, deu para observar ainda cópias da internet em alguns relatos, no ano de 2024 ainda não tinha a lei da proibição do uso do celular para os estudantes.

No entanto, os discentes responderam às questões e me surpreenderam ao demonstrar compreensão do conceito de Afroinscrições, apresentado a eles por mim, mas teoricamente desenvolvido pela professora Renata Aquino Silva (2018). Isso comprova a potência do trabalho dessa pesquisadora, que, por meio de um rico levantamento documental, evidenciou a presença negra em Petrópolis e fundamentou esse conceito, que utilizei em aula.

Embora não tenham desenvolvido um roteiro turístico completo, todos os que participaram trouxeram exemplos concretos de Afroinscrições, reforçando a relevância da discussão. Nomearam uma quantidade de locais de práticas de religião de matriz africana que a meu ver demonstra a força viva da religiosidade ancestral do povo negro atualmente, uma vez que a todo momento temos notícias de destruição de locais sagrados. Paradoxalmente, temos constatado com certa frequência perseguições religiosas na cidade do Rio de Janeiro. Muito embora ainda se fale pouco sobre esse racismo religioso, até mesmo dentro da minha escola esse assunto ainda é pouco desenvolvido e acredito que merece mais atenção.

Segundo Chagas (2008), os “lugares de memória” são espaços profundamente marcados por relações de poder, nos quais as memórias das elites tendem a ser sistematicamente valorizadas em detrimento das classes populares. De fato, as memórias estão constantemente em disputa, sujeitas a processos de apagamento ou generalização - como ocorre com a memória da população negra, frequentemente reduzida à dor e ao trauma da escravidão. Mas onde estão as memórias de suas potencialidades, dos sujeitos históricos que desenvolveram tecnologias, disputaram espaços de poder e contribuíram significativamente para a formação nacional? Nesse contexto, torna-se fundamental disputar esses lugares de memória inserindo-os como complementos importantes nos espaços formais de educação. O estudo da Pequena África ampliado para o conceito de “Gran África” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2023), apresenta-se como potente ferramenta pedagógica. Essa abordagem não apenas enriquece o ensino de História, mas também fortalece identidades e fomenta sentidos de pertencimento, ressignificando narrativas contra hegemônicas, uma vez que estaremos contando, por exemplo, a criação do samba, da Escola de Samba, trazendo personagens históricos do povo negro, dentre outros feitos que constantemente sofrem tentativas de apagamentos na escrita da história nacional. Portanto acredito que todos os “lugares de memória educam”, como diz a professora Helena Araújo:

[...] os “lugares de memória” nos permitem reconstruir o passado, relembra-lo, logo lembrar ou esquecer o que grupos sociais desejam e querem ensinar. Por excelência os “lugares de memória” são espaços educativos não formais que possibilitam “guardar” o passado (id), ressignificar a história, construir a memória e fortalecer valores, práticas sociais e culturais-identidades culturais (ARAÚJO, 2017, p. 222).

Mediante a participação dos estudantes e suas respectivas respostas, nos são fornecidos indícios de que a aula de campo é uma ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem de história, ficando evidente a relevância e a aplicabilidade desse produto pedagógico no processo de ensino aprendizagem. Percebe-se, uma nítida contribuição do trabalho de campo no debate sobre a região da Pequena África, uma área ocupada historicamente por povos marginalizados, nos oferecendo a oportunidade para que os estudantes pudessem fortalecer identidades, ampliar o conhecimento formal e desenvolver o sentimento de pertencimento como herdeiros dos povos que realmente colonizaram essa cidade, esse país.

Mais do que aprender os conceitos básicos de história, a aula de campo proporcionou uma aula que não ocorre dentro da sala de aula. Muitos desses estudantes - uma grande maioria deles que foram, não prestam muita atenção. Mas, nas aulas tradicionais, eles conversam o tempo todo e muitas vezes com um certo nível de indisciplina e não interagem muito durante as aulas, fatos que não ocorreram durante a aula de campo, quando eles tiveram mais atenção e afeto, com isso não tivemos nenhum problema de indisciplina e o melhor interagiram, observaram e fizeram perguntas coisas que não ocorrem no cotidiano da nossa escola.

Meu intuito é que este produto pedagógico Aula de Campo seja uma ferramenta alternativa pedagógica voltada para docentes, que possa contribuir no complemento às aulas tradicionais e envolvam os estudantes e estudantes no lugar em que vivem.

A participação dos estudantes e a qualidade de suas respostas evidenciam, dentre vários fatores, o potencial pedagógico das aulas de campo no processo de ensino-aprendizagem de História. Ao visitar a região da Pequena África (Gran África) - território fundamental para compreender a presença negra e os processos de marginalização na formação da cidade -, observamos como essa metodologia ultrapassa os limites da sala de aula tradicional.

A experiência revelou impactos significativos: os estudantes, muitos dos quais costumam apresentar dificuldades de concentração e participação nas aulas convencionais, demonstraram um engajamento incomum. Durante a atividade externa, não houve registros de indisciplina; pelo contrário, os estudantes interagiram ativamente, fizeram perguntas pertinentes e demonstraram curiosidade sobre o espaço visitado. Esse comportamento contrasta radicalmente com o que observamos diariamente na escola, onde parte dos discentes tende a se

mostrar dispersa ou desinteressada e até agressiva. Tal comportamento é derivado de uma confluência de fatores e do contexto histórico vivido, mas uma certeza temos de que um dos fatores que desagregam a escola e seus estudantes é com certeza a violência cotidiana a que estão submetidos.

Além do aspecto disciplinar, a aula de campo possibilitou uma aprendizagem mais profunda e significativa. Ao percorrer as ruas e espaços da Pequena África, os estudantes não apenas aprenderam conceitos históricos, mas também ressignificam suas próprias identidades, reconhecendo-se como herdeiros daqueles que, apesar da marginalização, foram/são protagonistas na construção da cidade. Essa vivência permitiu que estabelecessem conexões emocionais e críticas com o passado, algo difícil de alcançar apenas com aulas expositivas e ainda alimentou e inspirou nosso dia dedicado às Africanidades.

Seguem as fotos das atividades realizadas na Semana de Africanidades, que ocorre todo ano, no Colégio Estadual Paulo de Frontin. Os discentes apresentaram as fotos que eles mesmo tiraram durante a Aula de campo.

Fotografia 21 – Semana de africanidades no Colégio Estadual Paulo de Frontin (1)



Fonte: A autora, 2024.

Fotografia 22 – Semana de africanidades no Colégio Estadual Paulo de Frontin (2)



Fonte: Professor Cleber Pacheco, 2024.

Diante desses resultados, defendo que a aula de campo deve ser incorporada como uma estratégia pedagógica permanente, especialmente no ensino de História. Ela não apenas complementa as aulas, mas também democratiza o acesso a outros saberes, transformando a cidade em um laboratório vivo de aprendizagem. Mais do que uma atividade pontual, essa metodologia pode ser uma ferramenta poderosa para engajar os estudantes, combater a evasão escolar e promover uma educação antirracista e decolonial. O desafio, agora, é fazer com que essas experiências deixem de ser exceções e se tornem parte essencial do currículo.

CONCLUSÃO

Nosso colégio está situado na região conhecida como Grande Tijuca, área cercada por comunidades - dentre elas, São Carlos, Turano, Morro do Pinto – territórios da “Gran África”, conforme já nos referenciamos ao termo cunhado pelo professor José Roberto Rodrigues da Silva.

Historicamente tais localidades das comunidades citadas anteriormente e outras, foram sendo ocupadas especialmente pela população negra, sendo a maioria resultado de intervenções urbanas excludentes, revelando o desenho segregador da cidade do Rio de Janeiro. Essa configuração espacial remete ao conceito de Pensamento Abissal, desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2010). Segundo o autor, o colonialismo moderno estabeleceu "linhas abissais" que dividem a sociedade: de um lado, o asfalto - espaço do "mundo civilizado"-, meritocrático e branco; de outro, os morros, onde a maioria da população preta é condenada a servir - em trabalhos desvalorizados e exploradores dessa mão de obra em geral não qualificada - quem habita as áreas formalmente urbanizadas. No Rio de Janeiro, essa linha, embora abstrata em teoria, é dolorosamente concreta na prática e espalhada por vários lugares da cidade e da Baixada Fluminense.

O sistema educacional, infelizmente, reproduz essas divisões abissais. As escolas públicas, em vez de romper com essa lógica, frequentemente oferecem um ensino que reforça a manutenção das desigualdades estruturais, logo das colonialidades. A violência cotidiana a que os jovens das comunidades estão submetidos acaba se refletindo em suas práticas sociais – vivendo em um ciclo de opressão, muitos terminam por reproduzi-lo. Esse fenômeno é fruto da colonialidade ainda vigente em nossa sociedade, onde o passado colonial permanece vivo nas estruturas de poder.

É fundamental compreendermos a diferença entre colonialismo e colonialidade. Como explicamos já nesta pesquisa e é importante reforçar em nossa conclusão, que o primeiro se refere ao período histórico das navegações europeias, que culminou na invasão deste território de Abya Yala (denominado pelos colonizadores "América") no século XV e na implantação de um sistema militar, econômico e cultural de dominação. Esse processo terminou formalmente com as independências das nações americanas. Já a colonialidade é a presença das relações hierárquicas de poder estabelecidas durante a colonização e atravessadas pela racialização que persistem até os dias atuais, como denunciava Walter Mignolo: “a colonialidade é o lado obscuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017, p.12).

Vivemos em uma sociedade profundamente racista, cuja realidade foi por muito tempo ocultada pelo mito da democracia racial. Quando discutimos a desvalorização da região da Praça XI, ou parte do território conhecido como Pequena África pelo poder público, estamos, justamente, denunciando a colonialidade que ancora as estruturas do nosso presente criando até mesmo linhas abissais em nossos territórios, gerando bolsões de pobreza e miséria com profundas exclusões socioeconômicas e raciais.

No Rio de Janeiro, testemunhamos diariamente a brutalidade de um projeto civilizatório que nunca deixou de ser colonial. As operações policiais - verdadeiras ocupações militares - ceifam vidas negras periféricas com uma regularidade que naturaliza o extermínio. Nossos jovens, encurralados entre o fuzil do Estado e a precarização estrutural, veem-se forçados a reproduzir essa lógica violenta nos espaços cotidianos, da escola às relações sociais. O caso de nosso aluno de 17 anos (turma 1016) alvejado por agentes do Batalhão Tático de Motociclistas (BTM) em 18 de novembro de 2024, mais uma vez demonstra como os nossos jovens são alvos da violência e que isso não pode ser naturalizado. Não cabe aqui desenvolver mais sobre o ocorrido, mas não podia ficar calada diante desse ocorrido. Foi realizado um ato dentro do colégio.

Fotografia 23 – Faixa elaborada pelo grêmio do colégio em homenagem a um aluno assassinado



Fonte: Professor Douglas Thomaz de Oliveira, 27/11/2023.

Esta não é uma violência accidental, mas colonial, como nos alerta Enrique Dussel (2005, p. 30), "a modernidade foi inventada a partir da violência colonial". Para Dussel a modernidade europeia legitimou genocídios, destruiu os saberes dos povos originários, produzindo ausências e até mesmo memoricídios e afirmou hierarquias raciais. Para isso apresentou-se um modelo universal de progresso, enquanto reduzia os povos não europeus a bárbaros, selvagens e não produtores de conhecimento. Dussel então, nos mostra o conceito de Transmodernidade, como um projeto político de superação do paradigma da modernidade europeia, mas não pela rejeição propriamente dita da modernidade e da própria razão, mas por propor atravessar a modernidade carregando suas marcas também. Por outro lado, a transmodernidade descortina seus mitos, incorporando alteridade e procurando promover novas cartografias sociais, econômicas e raciais através de um diálogo intercultural crítico. A Transmodernidade dusseliana não é um modelo acabado, mas a meu ver um caminho ético de luta pautado numa razão solidária, que nos leva a pensar em futuros onde nenhuma cultura seja o centro e todas caminhem em diálogo.

Voltando para a escola e a educação, temos certeza de que tudo isso precisa ser ensinado nas escolas através de uma racionalidade outra, que permite o fortalecimento identitário desses grupos afro diaspóricos onde haja mais justiça social, econômica e racial. O que vemos hoje nas favelas cariocas é a atualização desse mesmo dispositivo de dominação, onde corpos negros continuam sendo alvos preferenciais de um Estado que mantém suas raízes no projeto eurocêntrico de controle racializado das colonialidades.

A escola foi e continua sendo, na grande maioria dos casos, um espaço que legitima o pensamento moderno europeu, com tendências homogeneizadoras e racistas. Para a superação desse estado de coisas, Catherine Walsh, Luiz de Oliveira e Vera Candau (2018), nos guiam em direção à educação intercultural crítica, onde as diferenças sejam apresentadas como positivities. A superação de uma sociedade estruturalmente desigual, violenta e racista exige mais que educação - demanda uma pedagogia descolonizadora. Romper com a epistemologia europeia reproduzida pelos currículos oficiais é um desafio que exige de nós, educadores, uma formação crítica constante para identificar e ampliar as "brechas decoloniais" (WALSH, 2016). Essas brechas são espaços de insurgência onde se gesta a possibilidade de outro mundo possível.

Como nos ensina Paulo Freire, a verdadeira educação só se realiza na dialética entre afetividade e compromisso político. Num contexto onde a violência colonial - materializada em ataques a docentes e discentes - busca paralisar nossa ação, a práxis decolonial que também se baseia em Paulo Freire, nos oferece um norte freiriano: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se

liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2013, p. 66). Essa comunhão é nossa trincheira.

Enquanto professora de História comprometida com uma educação transformadora, dialógica, antirracista, decolonial, antihomofóbica, entendo que nosso ofício exige olhar o passado com intencionalidade política, como propõe bell hooks ao afirmar: "Minha experiência com Freire reacendeu minha fé na educação libertadora. Nunca quis abandonar a convicção de que é possível ensinar sem reproduzir os sistemas de dominação" (HOOKS, 2017, p. 31). Esse compromisso se torna ainda mais urgente diante do projeto neoliberal que domina a educação em geral, e particularmente, a educação fluminense, onde escolas viram depósitos de estudantes e o conhecimento se reduz a simulados padronizados.

Nessa resistência, a aula de campo na Pequena África se apresenta como ato pedagógico "revolucionário", transformador e emancipador. Esse território é um local de memória pulsante que desmonta a narrativa eurocêntrica, visibilizando ausências produzidas e desmontando memoricídios sistemáticos sobre memórias e história das populações afro diaspóricas; um espaço de reexistência negra onde o samba emerge como tecnologia ancestral de conhecimento e economia criativa, e um laboratório de pertencimento que reconecta jovens com suas matrizes identitárias. Ensinar na Pequena África é mais que uma atividade escolar, é um ato de reparação histórica. Quando pisamos naquele chão de memórias silenciadas, transformamos a aula num quilombo epistemológico, onde o conhecimento deixa de ser arma de dominação para se tornar ferramenta de libertação!

Temos um complexo debate sobre memória negra: enquanto se fala em "valorizar heranças" especialmente pelo poder público, os holofotes permanecem fixos nos mesmos marcos da dor - o Cais do Valongo, os cemitérios de escravizados, a violência do sistema escravista, que sabemos ser importante. Porém, é como se quisessem nos confinar eternamente ao lugar de vítimas, apagando nossas criações e alegrias. Logo, buscamos também celebrar as potencialidades inventivas do povo negro, como o samba - gênero musical que sintetiza resistência, arte e comunidade, nascido precisamente nesses territórios marginalizados, como o da Praça XI e arredores -, dentre outros exemplos.

Precisamos ir além da dor, sem esquecê-la, mas mostrando que nossa história não se reduz a ela. Mais do que ensinar conceitos históricos, entendo a aula de campo como um processo educativo transformador, tanto para estudantes quanto para docentes, ao romper com a rotina escolar tradicional. Ao trazer esses lugares de memória para o espaço da escola, não apenas ouvimos os silenciados e fazemos justiça de memória, justiça epistemológica, justiça racial, mas também educamos nossa comunidade escolar.

É essencial ampliar as narrativas apresentadas em sala de aula: em vez de reduzir a cultura negra a capítulos sobre escravidão e sofrimento, por que não explorar as tecnologias africanas, as filosofias de matriz Bantu e Yorubá, ou a economia resistente dos quilombos? Romper com a colonialidade significa, numa certa dimensão, tirar o povo preto do lugar de objeto histórico para torná-lo sujeito de sua própria história. Tenho escutado frequentemente na sala de professores frases como "*Não existe racismo no Brasil*", "*Não vou participar do Dia da Consciência Negra*", além de uma naturalização da baixa qualidade educacional: "*Só de os estudantes estarem aqui já é um ganho; não dá para exigir mais*". O episódio que marcou a violência cotidiana enfrentada pelos jovens do Colégio Paulo de Frontin – e tantos outros no Rio de Janeiro – foi o assassinato de meu aluno da 1ª série (turma 1016) do ensino médio, em 17 de novembro de 2024. Foi um momento de impotência, revolta e luto, que escancarou o medo em uma cidade estruturalmente violenta.

Quando eu e outro professor propusemos um ato de solidariedade, ouvimos de colegas: "Nós, professores, não devemos nos envolver; se os estudantes quiserem, que organizem sozinhos". Será que ficou repetitivo? Sabemos que a escola não resolverá sozinha as violências de nossa sociedade, mas podemos construir uma educação para a liberdade, a autonomia. Atividades que despertem curiosidade, criem laços de pertencimento e reconectem os estudantes com um passado onde eram protagonistas, onde são caminhos possíveis para uma sociedade mais justa.

Por isso, defendo a aula de campo – seja meu roteiro ou outros projetos - como uma ferramenta pedagógica poderosa. Não é uma tarefa simples: exige planejamento detalhado, parcerias com colegas engajados e até a sorte com o clima (um dia de chuva ou calor excessivo pode comprometer tudo). Mas o resultado - ver os olhares se abrirem, os debates se aprofundarem - é incomparavelmente recompensador.

Como Paulo Freire também nos ensinou, a educação não é um ato frio. A aula de campo aproxima educador e educando, fortalece identidades e exige, paradoxalmente, tanto rigor quanto afeto. A escola não será a "salvação" da sociedade, mas é um espaço de possibilidades, onde um compromisso pulsante com a educação pode romper "linhas abissais" e atuar pela libertação coletiva e o rompimento de colonialidades e racismos seculares.

Neste trabalho, eu propus elaborar pedagogias que tem como objetivo superar o currículo homogeneizante eurocentrado, que sempre coloca o pensamento do homem branco europeu como o único civilizado, o único capaz de produzir riqueza econômica e cultural. Somos um país diverso e, como professores e militantes, temos a obrigação de construir currículos que prestigiem a diversidade e acabe com a mítica da democracia racial, que

conseguiu ao longo do tempo manter a “linha abissal” (SOUSA, 2010) em nossa sociedade. Através da colonialidade do poder, do saber e do ser. Temos debatido e combatido há muito tempo, o eurocentrismo no ensino de história, que a História do Brasil aparece como parte menos importante em relação à história mundial, dentre outros aspectos. Defendo um currículo em que a nossa história tenha uma outra narrativa, que traga os reais protagonistas da história brasileira - os povos afrodescendentes e os povos originários. Para isso, precisamos impulsionar a diversidade como nossa essência e beleza, mas também uma questão que foi negativada na escrita da história nacional, como nos alerta Kabengele Munanga:

O Brasil, um país que nasceu justamente do encontro de culturas e civilizações, não pode se ausentar desse debate, o melhor caminho, ao meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial que, por dezenas de anos congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil – vista apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça (MUNANGA, 2016, p. 22).

Como já foi dito a reforma do ensino médio de 2017, diminuiu o tempo de aula de história de 240 horas para todos no Ensino Médio, disponibilizando apenas 160 horas; aqui no Rio de Janeiro ficou estabelecido para a primeira e segunda séries, já na terceira série a disciplina de história, assim como outras foram excluídas. Então, tive que fazer escolhas, pois o currículo como diz Tomaz Tadeu da Silva (1999) o currículo é uma ferramenta de poder que pode ser usada para reproduzir ou desafiar as relações de poder existentes na sociedade, podem refletir e reforçar visões de mundo dominantes, mas também podem ser espaços de resistência e transformação.

Nosso roteiro de aula de campo foi pensado a partir dos arredores da nossa escola que fica próxima ou dentro da chamada Pequena África - termo cunhado por Heitor dos Prazeres - onde estava localizada a Praça Onze. Ao redor dessa praça última, nasceu o samba carioca abençoado e benzido pelas tias, entre elas Tia Ciata. Ali nasceu ainda o termo escola de samba com Ismael Silva, que traz a alegria e festa como resistência a tantas mazelas.

É importante ressaltar que a intenção não é romantizar, ou idealizar, as práticas pedagógicas, atribuindo toda a responsabilidade aos professores e professoras, como se a realização de aulas diferenciadas – como as aulas/ trabalhos de campo - dependessem exclusivamente de nossa vontade. Não são necessários grandes estudos para comprovar que temos uma carga horária semanal extensa e salários baixos, condições de trabalho por vezes precárias etc, gerando que qualquer atividade fora de sala de aula, exige obrigatoriamente que o docente tenha tempo e recursos próprios para previamente visitar os lugares de memória e

museus – sejam hegemônicos ou contra- hegemônicos. Tudo isso muitas vezes impede o docente de planejar e executar as aulas de campo. Portanto, enfrentamos esse cotidiano escolar, às vezes muito desgastante, agregado à falta de agentes educativos suficientes na escola, a violência e o *bullying* entre estudantes cada vez mais presentes, dentre outros problemas e desafios da contemporaneidade.

Juntos, com consciência crítica e ação pedagógica afetiva, podemos fazer uma transformação que não só denuncie estruturas opressoras, mas construa, nas fissuras do sistema, alternativas concretas de educação libertadora, decolonial e intercultural crítica. Como Freire lembra, é na *práxis* coletiva - reflexão e ação indissociáveis - que encontraremos o caminho para superar os racismos, a violência e as desigualdades que ainda nos assombram através de tantas colonialidades!!!

REFERÊNCIAS

ARARIPE, Francisco das Chagas de Alcântara. **Das Pedras pisadas do Cais: O trabalho de Campo na Pequena África como caminho para uma educação patrimonial decolonial.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Maria Marques Araújo. UERJ-FFP, Rio de Janeiro, 2022.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Educar através da(s) Memória(s). **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 214–225, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30260>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Departamento de Educação. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. Rio de Janeiro, 2012.

ARAÚJO, Helena Maria Marques; RODRIGUES José Roberto da Silva. Construindo Currículos de História Decoloniais, Interculturais, antirracistas e transmodernos nas salas de aula da educação básica. In: CANDU, Vera (Org). **Cotidiano, educação e cultura: Realizações, tensões e novas perspectivas.** 1. ed. Editora da Autora: Rio de Janeiro, 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. Ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio – agosto, 2013, pp. 89-117.

BARBADO, Adilson; CARVALHO, Jair de; PORTELA, Jorge. **Sorriso negro.** Intérprete: Dona Ivone Lara. Rio de Janeiro: EMI, 1981. 1 disco sonoro (LP: Sorriso Negro).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 5^ª edição, São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Lei de 7 de novembro de 1831 (Lei Feijó).** Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1831. Portal da Legislação, Brasília. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura da África e Afro-Brasileira”. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1850. Portal da Legislação, Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-581-4-setembro-1850-559820-publicacaooriginal-82230-pl.html>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 1 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDAU, Maria Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b, p. 13-37.

CHAGAS, Mário. **Cultura, Patrimônio E Memória**. Ciências e Letras, Porto Alegre, v. 31, p. 15-29, 2002a.

CHAGAS, Mário. Memória e Poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 19, n. 19 (11), 2002b. Museu e políticas de Memória. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/367>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CHAGAS, Mário. **Museos, educación y movimientos sociales: solo la antropofagia nos une**. Memorias del V Encuentro Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos. CECA – ICOM, 2008.

CORRÊA, Douglas. **Governo do RJ reúne grupo de combate à violência em escolas**. Agência Brasil: Rio de Janeiro, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/governo-do-rj-reune-grupo-de-combate-violencia-em-escolas>. Acesso em: 15 abr. 2025.

COTRIM, Gilberto, *et al.* **Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ciência, Cultura e Sociedade** (manual do professor). São Paulo: Editora Moderna, 1ª edição, 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Espaços Públicos, Urbanismo e Bairros Negros**. Curitiba: Appris, 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. O Escravismo Criminoso no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.l.], v. 23, n. 241, p. 72-88, 20 out. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 55-70, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Tempo de nos aquilombar**. In: O GLOBO. Em textos inéditos, escritores expressam desejos para 2020. O Globo, Rio de Janeiro, 31 dez. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/em-textos-ineditos-escretores-expressam-desejos-para-2020-1-24165702>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra (O Mundo, hoje, v. 22), 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. Editora: Cortez & Moraes. São Paulo, SP, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDO, Sheila Cabo. Heitor dos Prazeres: a imensa riqueza interna e a instauração da arte. **MODOS: Revista de História da Arte**. Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 54–73, jan. 2021

GOMES, Ângela de Castro. É a história uma ciência?: o IHGB e os historiadores da Primeira República. In: GOMES, Ângela de Castro. **A República, a História e o IHGB**. Belo Horizonte: Fino traço, p. 21-52, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petropolis, RJ: Vozes, 2017.

GOOGLE. Google Maps, [20--]. Cidade Nova, Rio de Janeiro. Mapa. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/NGpuV6dQmqjhAAzJ6>. Acesso em: 2 abr. 2025.

GOOGLE. Google Maps, [20--]. Rua Barão de Ubá, 399, Praça da Bandeira, Rio de Janeiro. Mapa. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/9jyUr6R3GbPM8bBT6>. Acesso em: 2 abr. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017. <https://entrevistasbrasil.blogspot.com/2009/01/ilmar-rohloff-de-mattos-ensinar.html>. Acesso em: 12 jul. 2024.

IPN Pretos Novos. **Circuito Histórico de Herança Africana**. Cartaz. Out. 2021. Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/educativo/circuito-de-heranca-africana/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão, *et al.* 2º Ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

LIBERAL, Oscar. **Sítio Arqueológico Cais do Valongo**. Fotografia. IPHAN/RJ, [20--]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

MALTA, Augusto. **Praça Onze**. Fotografia. Instituto Moreira Salles, [19--]. Disponível em: <http://www.almacarioca.com.br/malta.htm>. Acesso em: 7 abr. 2025.

MALTA, Augusto. **Quiosque na praça onze**. Fotografia. Acervo FMIS/RJ, 1911. Disponível em: https://ims.com.br/exposicao/pequenas-africanas_o-rio-que-o-samba-inventou_ims-paulista. Acesso em: 7 abr. 2025.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Ensinar é provocar. Entrevista de 1 set. 2006. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, [S.l., S. n., n.p.], 2006. Disponível em:

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2017, p. 71-103.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

MIRANDA, Claudia; PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Em busca de Histórias outras: perspectiva decoloniais na América Latina**. Curitiba, PR: Was Edições, 2022.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O ensino de História do Brasil e seus pesquisadores: breve notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Escritas do Tempo**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 92-116, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1335>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio**: o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. São Paulo: Todavia, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 32, dez. 2016, p. 123-151.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NORA, Pierre. Entre memória e história a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

PAIM, Elison Antônio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros e, decolonialidades: Contribuição teórico-metodológicas para o estudo e história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** [S.l.], v. 26, n. 92, 2018.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou o epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 16–33, 2021.

PINHA, Daniel. Autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luiz Salgado Guimarães. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida. **Teorizar Aprender e Ensinar História**. Rio de Janeiro: FGV, pp. 305-326. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana. Buenos Aires: CLACSO, p. 55-70, 2005.

PRATES, Joaquim; SANTACAN, Jonh. Ciudad, educación y valores patrimoniales: La cidade educadora, um espacio para aprender e ser ciudadanos. In: GRAÓ EDUCACION. **La cidade y el patrimonio histórico como recursos educativos**. Volume 59 de Iber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Barcelona: Graó Educacion, 2009.

PRAZERES, Heitor dos. **Pintura Festa de São João**. Extraída de Vírus da Arte & Cia, Lu Dias Carvalho. [s. l.], 1943. Disponível em: <https://virusdaarte.net/heitor-dos-prazeres-festa-de-sao-joao/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PRETOS NOVOS IPN, 2005. **Quem Somos**. Website. Disponível em: <https://pretosnovos.com.br/ipn/>. Acesso em: 25 mai. 2024

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **A lógica do direito e a lógica do mercado na educação brasileira**: uma Análise da Declaração Mundial de Educação para Todos. [S.d., S. l.]. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-logicado-direito-e-a-logica-do-mercado-na-educacao-brasileira-umaanalise-da-declaracao-mun.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Kuanza, 2006.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. Coleção Retratos do Brasil Negro. São Paulo: Selo Negro. 2020.

RICARDO, Igor. **Quadra da Estácio**. Extraído de Extra (Globo S/A). 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/carnaval/estacio-de-sa-comemora-titulo-ve-camisas-sumirem-do-estoque-15382525.html>. Acesso em: 20 abr. 2025.

RIO DE JANEIRO. Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro–Ensino Médio. **Educação Gov-RJ, SEEDUC/RJ**, 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-curriculo-referencial-do-estado-do-rio-de-janeiro-ensino-medio,a85ee0a2-a645-492f-a6cf-7ec8912779ba>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ROCHA, Helenice. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v.21, n. 2, p.83-103, Jul/dez. 2015. Disponível em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852/17740>. Acesso em : 4 abr. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, pp. 23-71, 2010.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: 4.ed. São Paulo: Editora USP, 2020.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: Território e Sociedade no início do século XXI**. 4. ed. São Paulo: Record, 2002. p. 303.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Quem fez e faz história, segurando este país no braço: o tralhador negro no Brasil. In: FERRAREZ, Angelica; SIMAS, Luiz Antonio; NATAL, Vinicius; SANTOS, Ynaê Lopes dos (org.). **Pequenas Áfricas**: o Rio que o samba Inventou. Instituto Moreira Sales (IMS). São Paulo: SP, 2023.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

SESC, Polo Educacional; CHAGAS, Mario. **Museologia Social, Espaços de Poder, Disputas e Práticas afins com Mario Chagas**, YouTube, 23 de junho de 2021, Disponível em: <https://www.youtube.com/live/rK4d8rCU4og?si=ZEIVOk4L9MPIt0DL> Acesso em: 7 abr. 2024

SILVA, Renata Aquino. **Afroinscrições em Petrópolis: história, memória e territorialidades**. Tese (Doutorado) Fortaleza: UFC (Universidade Federal do Ceará), 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47694>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Maria Thereza Mello. **São Ismael do Estácio: o sambista que foi rei**. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

TIA AMÉLIA do Aragão, mãe de Donga. Autoria desconhecida, Coleção do Instituto Donga [s. l., s. d.]. Disponível em: https://ims.com.br/exposicao/pequenas-africanas_o-rio-que-o-samba-inventou_ims-paulista/. Acesso em: 5 abr. 2025.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias:contracolônialidades para recontar a vida, maio agosto de 2023. **O Social em Questão**, Ano XXVI, nº 56, maio a ago., 2023, pp. 89-112. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62303/62303.PDF>. Acesso em: 2 maio 2025.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: huya, 2016.

VALE, Rubinho do. Trem da História. In: VALE, Rubinho do. **Ser Criança** [álbum]. Minas Gerais: [S.n.], 1996.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decolônias. In: CANDAU, Vera (Org.). **Interculturalizar, descolônizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, p. 64-75, 2016.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decolônias: Práticas Insurgentes de resistir, re(existir) e re(viver)** 2012

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera. onialidade e pedagogia decolônial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a BNCC**. Editora Autores Associados, Campinas: SP, 2020.

APÊNDICE A – Roteiro para uma aula de campo na Pequena África

Caro colega professor,

Vamos fazer algumas sugestões e ponderações pedagógicas sobre a possibilidade de você fazer uma Aula de campo com seus estudantes e aquela requer metodologia própria e um adequado planejamento.

A Aula de campo - seja como trabalho de campo estruturado, ou uma simples saída com os estudantes, além dos muros da escola - configura-se como uma ferramenta pedagógica de grande valor. Ela não só aproxima a teoria da realidade, como também aprofunda e consolida conteúdos específicos, previamente trabalhados em sala de aula, conferindo-lhes maior significado e amplitude. Além disso, sua natureza é intrinsecamente interdisciplinar: ao explorar lugares de memória e construções urbanas, onde passado e presente se entrelaçam, a experiência fortalece o estudo da memória, da percepção do tempo, da construção identitária, do sentimento de pertencimento e do empoderamento identitário.

Grande número da população brasileira não se reconhece nas histórias e memórias dos livros didáticos, porque enquanto grupos subalternizados foram oprimidos e explorados pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo inúmeras vezes. Por isso, é preciso que, especialmente nas aulas de História, mobilizemos caminhos pedagógicos para a construção de histórias e memórias outras. Especialmente, quando privilegiamos construir e desvelar memórias contra hegemônicas, memórias outras, combatemos o epistemicídio⁴⁰ e o memoricídio⁴¹ praticados em nosso país contra os grupos afro-diaspóricos e/ou povos originários brasileiros, ou de outras nações latino-americanas!!

Esse trabalho apresenta um roteiro específico para uma aula de campo na região do Estácio, Zona Norte do Rio de Janeiro. Historicamente essa região é parte da chamada Pequena África, porém, essa área encontra-se frequentemente negligenciada nos roteiros turísticos contemporâneos. Sem pretender esgotar o complexo debate sobre a abrangência geográfica e simbólica da Pequena África – desafio que envolve dimensões tanto materiais, quanto imateriais –, reconhecemos a pertinência do conceito de Gran África, proposto pelos

⁴⁰ Epistemicídio refere-se à destruição, negação ou marginalização de formas de conhecimento e saberes, especialmente aqueles produzidos por grupos sociais não hegemônicos, como povos indígenas e comunidades negras.

⁴¹ Memoricídio refere-se ao ato de apagar, destruir ou suprimir a memória coletiva ou individual de um grupo ou indivíduo, seja por meio da destruição de registros, da censura, da propagação de falsidades ou de outras formas de silenciamento.

professores Helena Araújo e José Roberto Rodrigues (2023), para potencializar essa discussão. Observa-se que o poder público tende a focalizar seus esforços em partes específicas da "Gran África", como a região portuária, enquanto o Estácio apresenta indícios de descaso e abandono. Essa realidade contrasta, por exemplo, com a recente construção do novo Consulado dos Estados Unidos nas proximidades da histórica Praça Onze, bem próxima ao bairro do Estácio.

Sendo assim, o roteiro pedagógico proposto pode ser eficazmente utilizado no ensino de História, adaptando-se tanto ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, quanto à 2ª série do Novo Ensino Médio conforme planejamento anual do colégio. Ele se mostra particularmente adequado para abordar os seguintes eixos temáticos:

- Transição da Monarquia para a República no Brasil;
- Diáspora Africana interna;
- A cidade do Rio de Janeiro como capital da Primeira República e seus processos urbanos e sociais;
- Formação da cultura afro-brasileira.

Os temas anteriores listados foram apresentados dentro dessa perspectiva da BNCC:

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, Impérios, Estados Nacionais e Organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas (BRASIL, 2018, p. 573).

Nas aulas preparatórias que antecederam a Aula de campo, apresentei em sala de aula dois textos sobre as obras de modernização na cidade do Rio de Janeiro: o primeiro se referiu ao período conhecido como "Bota-Abaixo" - que englobou reformas urbanas realizadas na cidade do Rio de Janeiro, então capital da república, durante o mandato do Presidente Rodrigues Alves (1902 a 1906), tendo como prefeito distrital Francisco Pereira Passos. O segundo texto abordou a história dos personagens negros de grande importância para o surgimento do samba e das escolas de samba. Além disso, destaquei também, a importância da Praça Onze, que foi demolida para a construção da Avenida Presidente Vargas, entre os anos de 1940 a 1944.

O objetivo com essa atividade, é que os estudantes percebam as múltiplas historicidades presentes em nosso cotidiano. Dessa forma, os estudantes, ao participarem da aula de campo, possuem uma base do conteúdo histórico. Isso possibilita uma maior compreensão da relação entre passado e presente, além de incentivá-los a refletir sobre memória e apagamentos.

Indicamos que essa proposta de trabalho de campo pode ser interdisciplinar, uma vez que fica quase inviável sair sozinha com os estudantes, o trabalho pode ser feito através da ligação dos conteúdos em comum na Geografia, Sociologia, Artes, Língua Portuguesa e outras mais, reforçando assim os laços de afeto e trabalho em conjunto. Além disso, sabemos que o trabalho interdisciplinar auxilia.

Assim, acredito que a Aula de Campo deve ser incorporada como uma estratégia pedagógica permanente, especialmente no ensino de História, pois complementa as aulas e democratiza o acesso a outros saberes, transformando a cidade em um laboratório vivo de aprendizagens. A Aula de campo, além de ser uma atividade pontual, é uma ferramenta poderosa para engajar os estudantes, combater a evasão escolar e promover uma educação antirracista e decolonial. Em tempos difíceis em que o individualismo impera, devemos apostar no trabalho coletivo e no afeto.

Esse trabalho de campo tem como objetivo destacar lugares de memória próximos à nossa escola, que fica localizada na Rua Barão de Ubá no Rio Comprido - bem próximo ao Bairro do Estácio. Assim, podemos contribuir para ampliar a perspectiva de nossos estudantes e professores parceiros sobre as tecnologias, saberes ancestrais e produções culturais desenvolvidas pelo povo preto – conhecimentos sistematicamente marginalizados por narrativas eurocêntricas e epistemicídios e memoricídios cometidos pelos grupos dominantes ou elites. Buscamos valorizar o trabalho, a resistência e a inovação tecnológica gerada no entorno da Praça XI, reconhecendo-a como um centro irradiador de cultura africana e negra na diáspora.

Acreditamos que essa proposta pedagógica possui o potencial de inspirar trabalhos de campo semelhantes em outras regiões do país. Sugerimos que o leitor se baseie no conceito ampliado de Quilombo⁴², elaborado por Abdias Nascimento (1978) e Beatriz Nascimento (1985 *apud* RATTS, 2006), e que amplie seu olhar buscando as brechas decoloniais (WALSH, 2012).

Segundo Walsh (2012), a brecha decolonial se refere a espaços dentro da estrutura da colonialidade. São fissuras no sistema, onde grupos subalternizados conseguem romper tal lógica e produzem aspectos outros de vida, saber e poder. Essas fissuras emergem de práticas cotidianas (por exemplo, rodas de capoeira, religiosidades afro-brasileiras, etc). Sua potência está em desestabilizar a colonialidade (WALSH, 2012, p. 13). Nos currículos são potentes

⁴² Quilombo é uma comunidade formada por pessoas que descendem de escravizados africanos fugitivos, que estabeleceram locais de resistência e refúgio durante a escravidão no Brasil. Hoje em dia tem se ampliado esse conceito para metáforas a grupos de resistência e reexistência afrodescendentes e afro diaspóricos.

resistências necessárias para uma educação antirracista e decolonial, como a Aula de campo ao território da Pequena/Gran África.

Também nos inspiramos nas leituras de Paulo Freire (1996) para fazer todo esse trabalho. Sendo assim, é pensando nele que certamente será possível identificar, nas proximidades de sua própria escola, lugares de produção de tecnologia, ofícios tradicionais e cultura viva desenvolvidos por povos originários e/ou afrodescendentes tornando possível você docente elaborar outros roteiros de Aula de Campo inspirados nesse. Assim, você também tornará o ensino mais significativo e fortalecerá identidades contra hegemônicas de nossos estudantes, além de laços de afetos. Como bem observa Bittencourt:

Organizar saídas dos estudantes da escola é, normalmente, algo bem aceito e visto de maneira positiva, quer pela motivação que provoca nos estudantes, quer pelas oportunidades pedagógicas que pode oferecer (BITTENCOURT, 2018, p. 273).

Essa aula de campo fundamenta-se e encontra-se respaldada legalmente nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Essas leis constituem um instrumento crucial para garantir a abordagem desses conteúdos, especialmente num contexto em que as sucessivas reformas educacionais de viés neoliberal têm fragilizado as especificidades e a profundidade do ensino de História; além do crescimento da extrema direita no Brasil e no mundo, que não costuma ver com bons olhos a aplicabilidade dos conteúdos facultados nessas duas leis.

Nosso roteiro foi pensado a partir da transição da Monarquia para a República e as reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro. Vamos conhecer a Pequena África próxima da nossa escola?!

Pensando em nossa própria escola, construímos um roteiro, onde todos juntos, professores e estudantes possam conhecer e se reconhecer nesses lugares de memória tão importantes para a história afro-brasileira.

Fotografia 24 – Monumento Zumbi dos Palmares na Av. Presidente Vargas (ponto 1)



Fonte: A autora, 2024.

Sáimos do Colégio Estadual Paulo de Frontin em direção ao monumento a Zumbi dos Palmares⁴³, que foi erguido na Avenida Presidente Vargas - nas proximidades da antiga Praça Onze, nas suas redondezas foi fundado o primeiro Rancho⁴⁴ por Hilário Jovino Ferreira⁴⁵. Segundo Moura (2022), ele nasceu em Pernambuco, de pais presumivelmente forros, foi levado para Salvador ainda criança e veio para o Rio de Janeiro já adulto. Tornou-se um personagem importante no meio da população baiana na cidade carioca.

Em torno da Praça XI foram sendo estruturadas redes de solidariedade e proteção. Vários ofícios se organizaram, ou seja, o trabalho e o lazer se encontravam. Ali conviveram negros, ciganos, judeus e povos originários. Com as reformas urbanas, a população foi sendo

⁴³ Zumbi dos Palmares foi um dos maiores líderes da resistência negra no Brasil colonial. Nascido livre em Palmares, foi capturado e escravizado, mas fugiu para o quilombo, tornando-se seu principal comandante. Sob sua liderança, Palmares resistiu por décadas aos ataques portugueses e holandeses. Zumbi foi traído, capturado e morto em 1695, mas seu legado permanece como símbolo da luta pela liberdade.

⁴⁴ Ranchos carnavalesco era um tipo de agremiação, ou organização popular que existiu na cidade do Rio de Janeiro, entre o final do século XIX e início do século XX para brincar o carnaval.

⁴⁵ Hilário Jovino Ferreira (1853–1933) foi um importante líder cultural e musical no Rio de Janeiro do século XIX e início do XX. Nascido em Pernambuco e radicado no Rio, ele se tornou uma figura central na preservação e difusão das tradições afro-brasileiras, especialmente o jongo, uma dança de origem bantu que mistura música, poesia e espiritualidade.

deslocada do centro para a Cidade Nova. Nesses espaços, conviveram e elaboraram formas de resistência e trabalho, assim fundando também o Rio de Janeiro de hoje.

Para marcar esse lugar ancestral, após intensos debates, foi construído o monumento a Zumbi dos Palmares, inaugurado em 9 de novembro de 1996. Sua finalidade é incentivar a luta contra o racismo e a desigualdade social e racial que marcaram e ainda marcam a sociedade brasileira.

Fotografia 25 – Grêmio Recreativo Escola de Samba (G.R.E.S) Estácio de Sá (ponto 2)



Fonte: Igor Ricardo (2015), extraído de Extra (Globo S/A). Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/carnaval/estacio-de-sa-comemora-titulo-ve-camisas-sumirem-do-estoque-15382525.html>. Acesso em: 20 abr. 2025.

O Grêmio Recreativo Escola de Samba Estácio de Sá tem suas origens na Deixa Falar - uma primeira agremiação carnavalesca fundada por amigos no bairro do Estácio. Esta foi a primeira a usar o termo escola de samba, termo que segundo Soares (1985), teria sido elaborado por Ismael Silva. Também no bairro do Estácio, temos a Unidos de São Carlos, uma agremiação do Morro São Carlos. Foi fundada em 27 de fevereiro de 1955 e sua quadra funcionava na Avenida Salvador de Sá. O nome Estácio de Sá só foi adotado em 1983. O IPHAN, em 2011, passou a reconhecer como a primeira escola de samba do Brasil, assim passou-se a comemorar seu aniversário a partir da data de fundação da Deixa falar, ou seja, 12 de agosto de 1928, dentre os fundadores da Deixa falar estão Heitor dos Prazeres e Ismael Silva.

Fotografia 26 – Praça Compositor Ismael Silva (ponto 3)



Fonte: A autora, 2024.

Mais do que um grande compositor, Ismael Silva (nasceu em 14 de setembro de 1905 em Jurujuba-Niterói-RJ, veio a falecer em 14 de março de 1978 na cidade do Rio de Janeiro) foi um verdadeiro arquiteto do samba carioca. Sua contribuição foi fundamental para moldar o Carnaval como o conhecemos hoje. Embora nascido em Niterói, Ismael mudou-se muito jovem para o Rio de Janeiro, crescendo no bairro da Saúde e imergindo na cultura popular e nos primeiros grupos de samba da cidade. Mas sua marca mais indelével na história da música brasileira está intimamente ligada ao conceito de "escola de samba".

Em 1928, junto com outros bambas como Bide, Brancura e Nilton Bastos, Ismael foi um dos fundadores da "Deixa Falar", no bairro do Estácio de Sá. Foi ele quem cunhou o termo "escola de samba"* para o grupo. Ismael Silva se inspirou, para colocar esse nome de escola, na Escola Normal (que formava professores) que ficava na mesma rua. Ismael via a "Deixa Falar" como uma escola onde se ensinava e aprendia o novo samba, um samba mais ritmado e adequado para desfilar, que se diferenciava dos ranchos carnavalescos e dos blocos. O termo pegou e se tornou a denominação para as agremiações que hoje são o símbolo máximo do Carnaval carioca e até mesmo do Carnaval brasileiro.

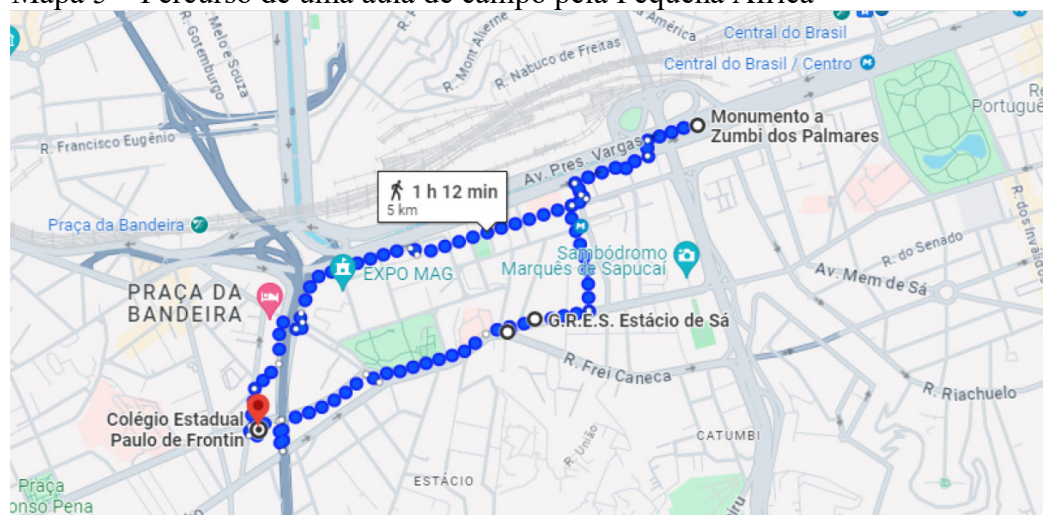
Por todos os elementos elencados acima, a região da Pequena África, em torno dos bairros da Cidade Nova e Estácio, tem um grande significado para a história do Rio de Janeiro, referência simbólica na cultura brasileira, terra onde grandes personagens negros viveram e construíram formas de sobrevivência e resistências. Seus espíritos sobrevivem no samba, no

carnaval e na luta contra o apagamento de narrativas negras. Hoje, essa região, encontra-se abandonada pelo poder público, onde esse projeto busca dar visibilidade, para enaltecer a memória dos personagens históricos que ali viveram.

Sugestão de roteiro da aula de campo:

Inicia-se no Colégio (Rua Barão de Ubá) - ou na Rua Haddock Lobo, ou na Praça da Estação de Metrô Estácio -, segue-se em direção ao prédio da Prefeitura (próximo ao Monumento do Zumbi dos Palmares), passa-se pelo Centro de Operações Rio (Rua Ulysses Guimarães - Rua Neri Pinheiro) chegando à Praça Ismael Silva e, em seguida, indo à Escola de Samba Estácio de Sá (Avenida Salvador de Sá) e, por fim, retornando ao ponto de origem (Mapa 5).

Mapa 5 – Percurso de uma aula de campo pela Pequena África



Fonte: GOOGLE. Google Maps, [20--]. Rua Barão de Ubá, 399, Praça da Bandeira, Rio de Janeiro [Mapa]. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/9jyUr6R3GbPM8bBT6>. Acesso em: 2 abr. 2025.

Proposta pedagógica:

Atividade 1:

Após a aula de campo, os estudantes devem responder aos questionamentos a seguir:

1) Descreva como foi nossa aula de campo, a preparação, o caminhar pelas ruas da cidade e o que observaram.

2) Como nosso colégio é próximo da Pequena África, muitos de vocês também moram dentro dessa área afro-diaspórica, ou nas imediações. Assim como essa parte da História está sendo deixada de lado, também existem na comunidade, morro ou favela onde vocês moram, lugares, personagens, objetos, alimentos e lembranças dos antepassados, que muitas vezes são esquecidos. Vamos pesquisar essas situações e elaborar um roteiro turístico afetivo com Afroinscrições, para um possível roteiro turístico⁴⁶.

Atividade 2:

Os estudantes montaram um painel com as fotos da Aula de Campo durante a Semana de Africanidades.

Atividade 3:

Os discentes irão fazer uma Roda de Conversa sobre a relevância da região do Estácio para a cultura e trabalho na cidade do Rio de Janeiro.

⁴⁶ Fizemos pequenos ajustes na escrita das perguntas após a pesquisa.

APÊNDICE B – Atividade proposta à turma**COLEGIO ESTADUAL PAULO DE FRONTIN***Paulo de Frontin*
1871**Atividade da aula de campo - 4º bimestre - 2ª série - 2024****Nome do professor: Daniela Couto****Nome do aluno:** _____ **Turma:** _____

- 1) Descreva como foi nossa aula de campo, a preparação, como foi o caminhar pelas ruas da cidade e o que vocês observaram.
- 2) Como nosso colégio é próximo da Pequena África, muitos de vocês também moram dentro da área dessa área ancestral ou nas imediações. Assim, como essa parte da História está sendo deixada de lado, também existem na comunidade, morro, favela, onde vocês moram, lugares, personagens, objetos, alimentos e lembranças dos antepassados, que muitas vezes são esquecidos; vamos pesquisar essas situações e elaborar um roteiro turístico afetivo com Afroinscrições para um possível roteiro turístico.

“Quem fez e faz a história, segurando este país no braço
O trabalhador negro no Brasil”
Ynaê Lopes dos Santos (2023).

APÊNDICE C – Material produzido com base no roteiro de campo

A Praça Onze e seus ilustres personagens

Hilária Batista de Almeida, mais conhecida como Tia Ciata, foi uma figura fundamental na formação da cultura popular brasileira. Nascida em Salvador, Bahia, em 1854, ela carregava consigo a rica herança das tradições africanas. Mudando-se ainda jovem para o Rio de Janeiro, consta que primeiro ela residiu na região portuária, passando por outras localidades como a Praça Mauá e, depois na Rua Visconde de Itaúna, na Cidade Nova, onde Tia Ciata tornou-se um símbolo da resistência e da fusão cultural. Em sua casa na Praça Onze, ponto de encontro de artistas, sambistas e intelectuais, ela criou um verdadeiro caldeirão cultural. Tia Ciata fez parte do considerado mais antigo terreiro de candomblé do Rio, a casa de Alabá, figurando como liderança espiritual no terreiro. Ali, o candomblé (praticado com discricção, devido à repressão da época) misturava-se ao ritmo dos batuques, dando origem a rodas de samba que ecoariam para sempre na história.

-Influência política. Teve prestígio até no Palácio do Catete, curando o presidente Venceslau Brás e garantindo proteção policial para suas festas.

Heitor dos Prazeres (1898-1966)

Outro grande protagonista dos afrodescendentes, é o artista Heitor dos Prazeres; filho do marceneiro e clarinetista Eduardo Alexandre dos Prazeres e da costureira Celestina Gonçalves Martins, que nasceu em 23 de setembro de 1898 na Rua Presidente Barroso, na Cidade Nova. Aos 7 anos perdeu o pai, seu tio Hilário Jovino Ferreira, um pernambucano de grande presença na comunidade baiana do Rio de Janeiro, passou a ajudá-lo. Dele ganhou um cavaquinho e foi iniciado no mundo da música. Com muito esforço de sua mãe, conseguiu ir para escola técnica, onde aprendeu o ofício de marceneiro. Fez de um tudo na vida: engraxate, entregador de jornal, marceneiro, porém o dom de artista prevaleceu. Teve uma importante presença no mundo do samba e na arte visual, como pintor.

Ismael Silva (1905–1978)

Nascido em Niterói (RJ) e criado no bairro do Estácio, no Rio de Janeiro, revolucionou o samba brasileiro. Órfão de pai aos três anos, mudou-se com a mãe para o Estácio, onde conviveu com sambistas como Nilton Bastos e Brancura. Em 1928, cofundou a Deixa Falar,

considerada a primeira escola de samba, criada para estruturar desfiles carnavalescos com sambas adaptados à cadência das ruas. Silva introduziu o "paradigma do Estácio": um ritmo contramétrico marcado por tamborim, surdo e cuíca, que substituiu a batida do maxixe e permitiu que o samba "andasse" (ou desfilasse). Sua onomatopeia "bumbumpaticumbumprugurundum" sintetizava essa nova identidade rítmica.

Herança da Praça Onze

Sua música "Se você jurar" (1931) sintetizou a estética do samba moderno, influenciado pelas rodas na casa de Tia Ciata e pelos terreiros do bairro.

O Legado da Praça Onze

A região, demolida em 1942 para abertura da Av. Presidente Vargas, foi o "laboratório" da cultura negra carioca. Nesse microcosmo, Tia Ciata propiciou o diálogo entre tradição africana e criação popular; Heitor dos Prazeres ligou o samba ancestral às escolas; e Ismael Silva moldou a sonoridade urbana do gênero. Juntos, eles forjaram identidades artísticas que definiram o Rio como capital do samba.

A Reforma Urbana do Rio de Janeiro no Início da República: Modernização e Exclusão

No início do século XX, o Rio de Janeiro, capital da então recente República, já contava com cerca de um milhão de habitantes, consolidando-se como o centro irradiador de cultura e poder do país. Após os conflitos iniciais do período republicano e uma bem-sucedida renegociação da dívida externa, o governo de Rodrigues Alves (1902-1906) assumiu em um cenário de relativa estabilidade política e econômica. Isso permitiu destinar verbas para a tão almejada modernização da capital federal. A cidade, no entanto, enfrentava graves problemas: a quase inexistência de serviços de saneamento básico, tratamento de água e rede de esgoto contribuía para a disseminação de doenças e o surgimento frequente de epidemias.

A reforma concentrou-se na região central, caracterizada por ruas estreitas e alta densidade populacional, especialmente nos cortiços – habitações coletivas precárias que abrigavam milhares de pessoas, majoritariamente pobres, incluindo ex-escravizados e seus descendentes.

O Olhar Excludente das Elites

A concepção da reforma urbana refletiu prioritariamente a visão das elites, com pouca preocupação em planejar uma cidade inclusiva. Como denunciou o escritor Lima Barreto em sua sátira à "República dos Estados Unidos da Bruzundanga", o processo foi abrupto: "de uma hora para a outra, a antiga cidade desapareceu e outra surgiu como se fosse obtida por uma mutação de teatro. Havia mesmo na cousa muito de cenografia". Barreto apontou que as reformas dividiram o Rio em "uma parte europeia e outra indígena" (entendido como nativo), esta última destinada aos negros, nordestinos, imigrantes latinos e demais populações pobres.

Historiadores corroboram essa crítica ao autoritarismo do projeto. A historiadora Mônica Velloso destaca que "o projeto urbanístico das elites visava esconder essa parte da cidade como se fosse uma vergonha, sinônimo de atraso". O professor de arquitetura Luiz Guilherme Rivera de Castro pondera: não se trata de negar a necessidade de saúde pública ou de espaços urbanos agradáveis, "mas, por outro lado, (...) não se pode louvar essas intervenções justificando os danos colaterais provocados como se fossem questões de menor importância".

Expulsão e Consequências

A reforma forçou a população pobre do centro a abandonar seus lares. Sem alternativas acessíveis próximas aos locais de trabalho, muitos migraram para os morros circundantes, onde ergueram habitações precárias (as futuras favelas), sem qualquer assistência estatal. Paralelamente à reforma arquitetônica, a Diretoria Geral de Saúde Pública (DGSP), sob o comando do sanitarista Oswaldo Cruz, implementou uma ampla campanha sanitária contra a febre amarela, peste bubônica e varíola.

A Revolta da Vacina (1904)

A aprovação da vacinação obrigatória contra a varíola em 1904, imposta de forma autoritária e sem campanhas de esclarecimento – com brigadas sanitárias invadindo casas –, foi o estopim para a eclosão da Revolta da Vacina em novembro daquele ano. A população revoltou-se também contra o despejo forçado promovido pela reforma urbana. Durante mais de uma semana, barricadas foram erguidas, trilhos de bondes destruídos e violentos confrontos com a polícia ocorreram.

Rodrigues Alves reprimiu a revolta com tropas do exército e decretou estado de sítio. O saldo foi trágico: 31 mortos, 110 feridos e 461 pessoas degredadas para o Acre.

Conclusão

Embora as epidemias tenham sido controladas, o custo social foi imenso. A modernização do Rio de Janeiro, sob Rodrigues Alves e Pereira Passos, consolidou-se através de um projeto autoritário e excludente. A população trabalhadora e pobre não apenas foi expulsa do centro remodelado para áreas periféricas e morros sem infraestrutura, como também teve seus direitos violados durante o processo sanitário. A reforma criou uma cidade cenográfica para as elites, enquanto aprofundava a segregação socio espacial e o abandono estatal das camadas mais vulneráveis.


Referências consultadas

MORAES, Renata Figueiredo. A cidade de Lima Barreto e o centenário de sua morte: algumas linhas autobiográficas. **Revista Maracanã**, [S. l.], n. 31, p. 25–42, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/70179>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Os negros da terra e os negros na terra: Escravidão e a organização do mundo colonial; Corpo na América, alma na África: a aposta na escravidão e no tráfico transatlântico. In: SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo Brasileiro: Uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

ANEXO A – Plano anual de aula (2º Série Ensino Médio/RJ)

Figura 3 – Plano anual de aula (2º Série Ensino Médio/RJ)

		 GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DIRETORIA REGIONAL PEDAGÓGICA METROPOLITANA VI					
U.E: Colégio Estadual Paulo de Frontin Equipe História Disciplina: História Ano/série: 2º série 2024 Nível de ensino: Nem Modalidade: Regular		BASES PARA CONFECCIONAR O PLANO DE ENSINO: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Currículo Mínimo/SEEDUC (1ª série); ✓ Portaria SEEDUC/SUGEN 419/2013; ✓ PNLD 2021 – Objeto 1(Projeto de Vida) - Objeto 2 (Áreas de Conhecimento); ✓ Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro; ✓ Orientações Gerais – Novo EM; OBS: 2024 60 anos do golpe militar Rio de Janeiro Capital do G20 no ano de 2024					
	TEMA	HABILIDADES/COMPETÊNCIAS	PROCEDIMENTO DIDÁTICO		Nº DE AULAS	FORMA DE AVALIAÇÃO	VALOR DA AVALIAÇÃO
1º BIM.	O Mundo do trabalho e as revoluções . Conceito de revolução. Revolução industrial Imperialismo Revolução Russa 1º Guerra Mundial	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar revolução. • Contextualizar o advento das máquinas industriais e das fábricas; • Refletir sobre as desigualdades sociais nas sociedades industriais. • Compreender as lutas operárias por melhores condições de vias e analisar as conquistas. 	<ul style="list-style-type: none"> •desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (jornais, revistas, livros filmes, fotografias) •solicitar resumos orais ou em forma de textos, imagens, gráficos. Trabalhar linha do tempo / Periodização da História	Aula dialogada Livros didáticos Data show Textos, documentos, Mapas	05/02 a 16/04	Análise de documentos Trabalhos Resumos Realizações de exercícios	Conforme orientação do Colégio
2º	Processo de abolição da Escravidão Fim da Monarquia e início da República 1º República do Brasil(1889 1930) Primeiro Governo de Vargas 2º Gerra mundial Período Democrático Segundo Governo de Vargas Nacional desenvolvimentismo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os personagens que lutaram pelo fim do sistema escravista. • Analisar a transição do Império para república • Analisar as características da primeira República do Brasil. • Analisar a atuação da república nas revoltas da republica velha. • Analisar os motivos da Segunda Guerra • Identificar o papel das tecnologias nos conflitos mundiais • Reconhecer as transformações técnicas e políticas que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços urbanos e rurais 	. Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (jornais, revistas, livros filmes, fotografias). Solicitar resumos orais ou em forma de textos, imagens, gráficos. Trabalho com análise de letras de musica Aula de campo	Aula dialogada Livros didáticos Data show Textos, documentos	17/04 a 05/07	Análise de documentos Trabalhos Resumos Realizações de exercícios	Conforme orientação do Colégio
3º BIM.	Ditadura Militar no Brasil Guerra fria Contestação da ordem na década de 1960. Com destaque para os movimento negro e feminista	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar e cidadania e democracia na organização das sociedades. • Analisar a importância dos valores éticos na estrutura políticas das sociedades. • Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades. 	Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (jornais, revistas, livros filmes, fotografias) <ul style="list-style-type: none"> •solicitar resumos orais ou em forma de textos, imagens, gráficos, charges) 	Aula dialogada Livros didáticos Data show Textos, documentos	22/07 a 27/09	Análise de documentos Trabalhos Resumos Realizações de exercícios	Conforme orientação do Colégio

4º BIM.	<p>História social da Nova República.</p> <p>Questões agrárias e ambientais.</p> <p>Neoliberalismo e precarização das relações de trabalho</p> <p>Movimentos sociais</p>	<p>Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação histórica.</p> <p>Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.</p> <p>Identificar estratégias que promovam inclusão social.</p> <p>Analisar as lutas sociais e conquistas no que se refere as mudanças nas legislações ou nas políticas públicas .</p>	<p>Desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (jornais, revistas, livros filmes, fotografias)</p> <p>•solicitar resumos orais ou em forma de textos, imagens, gráficos, charges)</p>		30/09 a20/12	<p>Análise de documentos</p> <p>Trabalhos</p> <p>Resumos</p> <p>Realizações de exercícios</p>	Conforme orientação do Colégio
---------	--	---	--	--	--------------	---	--------------------------------

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2024).

ANEXO B – Currículo referencial do Estado do Rio de Janeiro para História (Ensino Médio)

Figura 4 – Currículo referencial do estado do Rio de Janeiro para História (1º ano do Ensino Médio)

Bimestre	Competência Específica da BNCC	Habilidades	Habilidades Específicas	Objetos de conhecimento
1º	1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	(EM13CHS106.RJ01) Estimular o letramento digital, promovendo ações de diferenciação de uma notícia real para uma "fake news", incentivo à leitura de imagens, interpretação de textos e vídeos, além da discussão do conceito de privacidade online e navegação segura na Internet. Investigar as formas pelas quais a tecnologia pode ser utilizada para interferir em padrões de consumo através da atuação de empresas de mineração, análise e uso dos dados eletrônicos.	Fontes históricas: Tipologia e metodologias. Cultura de Massa e História do Tempo Presente.
		(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS101.RJ01) Valorizar o conjunto de conhecimentos legados pelas sociedades humanas ao longo do tempo e relacionar com a realidade de cada território em que a escola está inserida.	As relações entre História e Memória a partir da produção do conhecimento histórico e suas narrativas na origem dos povos das diversas regiões do mundo. História das Ideias: do Iluminismo à Modernidade Líquida e Pós-modernidade.
		(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	(EM13CHS104.RJ01) Compreender a apreciação, a frequentação e a produção de cultura material e imaterial como elementos da elaboração do conhecimento, parte do patrimônio cultural de todo o país.	As disputas simbólicas sobre a herança cultural, a valorização da memória e do patrimônio histórico material e imaterial para a construção das identidades nacionais (Brasil, Estados Unidos e Europa). Conceitos e Práticas de Patrimônio material e imaterial; A criação do SPHAN na Era Vargas e a discussão sobre tradição x modernidade.
		(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.	(EM13CHS105.RJ01) Compreender o conflito entre as formas tradicionais de estratificação e o desenvolvimento das sociedades modernas.	As bases históricas presentes nos discursos políticos e sociais e o processo de crítica e revisão na organização da sociedade contemporânea. Os sistemas políticos e de governo: Da formação dos Estados Nacionais às Revoluções burguesas.
2º	1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. - Lei Federal nº 12.068/2012, Lei Federal nº 10.639/2003, Lei Federal nº 11.645/2008, Lei Federal 11.769/2008, Decreto Federal nº 7.037/2009 e Lei Federal nº 13.010/2014.	(EM13CHS102.RJ01) Desenvolver um pensamento crítico a respeito dos processos políticos, econômicos, sociais, culturais em termos locais, regionais, nacionais, mundiais, entendendo a existências de múltiplos pontos de vista e conexões entre vários fenômenos.	O processo de construção do discurso civilizatório em diferentes contextos e suas aplicações (Iluminismo, Imperialismo e Neocolonialismo) gerando embates na inter-relação entre os indivíduos e os sistemas políticos a partir dos diferentes conceitos (etnocentrismo, cultura, dependência, subdesenvolvimento). Os sistemas socioeconômicos na Europa: Do Feudalismo ao neoliberalismo capitalista.
3º	5 - Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizam a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).	(EM13CHS501.RJ01) Compreender as motivações da violência e da desigualdade como herança de ações passadas, mas com consequências impactantes até os dias atuais.	A historicidade de valores e normas que orientam as ações e relações de indivíduos e grupos sociais. Respeito às diferenças culturais como forma de amenizar o impacto gerado pela violência oriunda da ideia de superioridade.
		(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.	(EM13CHS502.RJ01) Analisar experiências de culturas e grupos sociais distintos desconstruindo o olhar e exercitando a alteridade.	As diversidades dos indivíduos e grupos sociais sem preconceitos de qualquer natureza. Relações entre ética e cidadania, ética e política, ética e ciência comparando as concepções que as estruturam.
4º	5 - Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.	(EM13CHS503.RJ01) Identificar as situações que estejam em desacordo com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH - tanto no entorno da escola, quanto em sua comunidade.	O mecanismo de exploração e de subordinação do "outro" nos processos coloniais existentes. Conceitos de pobreza, desigualdade social, desemprego estrutural como grandes problemas da humanidade e que dão origem a conflitos ambientais, políticos e sociais. Origens da DUDH e da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022.

Figura 5 – Currículo referencial do estado do Rio de Janeiro para História (2º ano do Ensino Médio)

1ª	1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.)	(EM13CHS103.RJ01) Perceber o impacto da existência ou falta de políticas públicas voltadas às juventudes no território onde se vive, analisando os processos de produção cultural e elaborando sugestões que os possam identificar de forma quantitativa e qualitativa.	As transformações do sistema capitalista, a partir da Revolução Industrial, Imperialismo, as duas grandes Guerras e demais momentos históricos no desenrolar do século XX (Revolução Russa e Mexicana). As lutas democráticas e anticolonialistas na construção da democracia nas Américas, África e Ásia. Participação política e protagonismo da Juventude ao longo do século XX. Os sistemas políticos contemporâneos.
	2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.	(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.	(EM13CHS203.RJ01) Reconhecer os conceitos de território, fronteira e cultura em sociedades diversificadas.	Conflitos étnicos no contexto do período das duas Guerras Mundiais e da criação do Estado de Israel pela ONU. Diferenças Étnicas e culturais no Brasil: Do processo de colonização portuguesa aos dias atuais.
2ª	2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.	(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	(EM13CHS202.RJ01) Compreender as relações entre conhecimento, autoridade, verdade e poder dentro das sociedades democráticas.	As Revoluções Industriais históricas e a emergência da Revolução 4.0. Sistemas de Governo (Teocracia, Monarquias, Repúblicas e Regimes ditatoriais e totalitários).
3ª	2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	(EM13CHS204.RJ01) Contrastar as diferentes formas de ocupação territorial levando em conta os aspectos sociais, culturais e políticos que exerceram influência nesse processo.	As transformações nas relações de Trabalho na Europa industrial e o conceito de Luta de Classes. As consequências das guerras de conquista e do escravismo (século XIV-XVI) para a economia em diferentes territórios no Brasil e no mundo.
		(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	(EM13CHS205.RJ01) Extrair a complexidade das relações de poder culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo. Colocando as culturas juvenis como agentes influenciadores desta mudança de ações.	Particularidades de povos e culturas fora do contexto urbano. Os desafios políticos e ambientais no século XX e seus desdobramentos para o século XXI.
4ª	6 - Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.	(EM13CHS604.RJ01) Relacionar as situações sociais do Brasil com os artigos da DUDH.	Os tratados e acordos multilaterais: ONU, UNESCO, OMS, OEA entre outros. A criação da DUDH como resposta às atrocidades da II Guerra Mundial.
		(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.	(EM13CHS605.RJ01) Atuar individual e coletivamente sendo responsável, flexível com resiliência e determinação a fim de garantir o cumprimento dos princípios da justiça, igualdade e fraternidade.	O impacto dos movimentos sociais na promoção de índices de violência, acesso à educação, etc. Os processos históricos que se deram na sociedade brasileira relacionados às dimensões dos direitos civis, políticos e sociais, essenciais para a construção da cidadania.
		(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.	(EM13CHS601.RJ01) Valorizar e defender a conscientização do povo brasileiro como resultado da miscigenação e com isso lutar para que não haja retaliação quanto aos traços físicos ou culturais que nos diferencia.	A relação entre o modelo de exploração colonial com a expropriação cultural e material dos povos indígenas no Brasil argumentando criticamente suas consequências e impactos nos dias atuais. As influências de culturas indígenas e afrodescendentes no território onde se insere a escola.

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2022.

ANEXO C – Autorização de saída para atividade extraclasse

Figura 6 – Autorização de saída para atividade extraclasse

	Governo do Estado do Rio de Janeiro Secretaria Estadual de Educação Cordenadoria Regional Metropolitana VI Colégio Estadual Paulo de Frontin	
AUTORIZAÇÃO DE SAÍDA PARA ATIVIDADE EXTRACLASSE		
Autorizo o aluno (a) _____ matriculado (a) nesta Unidade de Ensino, na _____ série do Ensino Médio, turma _____ a participar de atividade externa no dia _____, no horário das _____, em Visita Integrada do Colégio Estadual Paulo de Frontin ao Bairro Estácio de Sá - RJ, com os professores desta unidade escolar.		
OBSERVAÇÕES: 1. Para a atividade o estudante deverá estar uniformizado. 2. No caso do responsável autorizar o retorno do estudante sem o acompanhamento dos professores, deverá escrever no verso a autorização e assinar. 3. Autorização: AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho SIM () NÃO ()		
_____ Assinatura e CPF do Responsável Rua Barão de Ubá, 399- Praça da Bandeira- RJ		

Fonte: Colégio Estadual Paulo de Frontin (2024).



ANEXO D – Relatório dos estudantes

Figura 7 – Relatório Alexander Wesley (Turma 2001)

Nome do professor: Daniela Couto

Nome do aluno: Alexander Wesley Borges Lino - Turma: 2001

1)

Antes nós aprendemos sobre o baixo algarve que foi um plano de reformas urbanas realizadas no Rio de Janeiro no início do século XX. Também aprendemos um pouco sobre o Imaél Silva que foi um dos fundadores da primeira escola de samba do Brasil.

Seamos da escola em direção a região chamada pequena África, passamos próximo ao prédio que fica nas proximidades do monumento Quilômetro das Palmeiras. Também passamos perto de onde está sendo construído um complexo de edifícios unidos. Podemos perceber que a prefeitura com tecnologia para vigiar a cidade e também nos os perigos climáticos. Em seguida chegamos a Imaél Silva e criador de terceira escola de samba.

Aprendi que as construções do século passado tem a data de construção na faixada, também aprendi um pouco mais sobre o Imaél Silva, herdeiro das praias e a lira ciata.

2)

Perto da minha casa tem um pi de maizena eu passo pela escola de samba Império da lógica e unidos

da lógica eu também passo pelos que vendo comidas típicas de África, também vi balões e gongolou que são coisas que vivem de África!

Figura 8 – Relatório Ana Beatriz (Turma 2010)

NOSSA ESCOLA
 Nome do professor: Daniela Couto
 Nome do aluno: Ana Beatriz Soares Nicolau - Turma: 2010

1)

No dia, 17/10, eu fui numa aula em campo e foi muito divertido ter uma aula diferente do cotidiano.

- Foi eu descobrir "varias riquezas" que o povo negro tem, mas que o povo branco/governo estão roubando, como por exemplo a estatua de Ismael Silva, que estava mal cuidada e a redor dela tinham varios nomes importante da comunidade negra como por exemplo, Dona Ivone, Tim Maia... Só que assim, como a estatua estava esquecida os nomes estão grudado no chão, como se por eles serem negro fosse inferior, como se não quizesse que o povo ali mesmo o próprio povo negro reconhecesse os "riquezas do povo negro". Eles querem fazer nós esquecer da nossa raiz, de nosso povo, mas não vão conseguir.

- É este passeio ajudou abrir os meus olhos, para o que eles querem esquecer, eles querem tapar os meus olhos e nossos olhos, para que a gente não perceba que eles estão dando o poder na mão do povo branco criando o

2)

consuladado americana como na pequena África, Oprimindo os negro. É graças a este passeio eu consegui ver isto e foi, por isso que eu amo o passeio.

2) Paulo de Frontin: saindo da C.E da Paulo de Frontin, andando pelo pegando o ônibus, 426.2020.415, vai consigo ver o vestigio da Pequena África como por exemplo, as antecoras, babosa, mamonas...

• Noano Lino (Tijuca): Naquelle local, era onde o meu povo morava: perto do avião deste local você consegue ver os vestigios nas casas, botânicas, nas ruas...

... Só que nós expulsaram de lá:

• Morro do Borel (Rua São Miguel): Chegamos a o ponto final, o morro do Borel, e ali onde eu morei para da pequena África, e onde o meu povo foi oprimido, mas ao contrario que o povo fala nós somos forte e guerreiros, não tem só guerra, fome, tristeza, tristeza. Lá tem a cultura do povo Africano, como por exemplo, nas religiões como Umbanda e Candomblé, o povo dança se divertem e cantam cultivam seus saberes, tabaco, Espada e São Jorge, mamonas... É a escola de Samba Unidos de Tijuca, ela abriu muitas portas pro nosso morro e samba vive lá e nós devemos honra-lo.

VIDAS NEGRAS IMPA-
 NAM. SALVE JÃO JORGE

Fonte: A autora, 2024. Reproduzido com autorização dos estudantes.

Figura 9 – Relatório Ana Alice (Turma 2002)

NOSSA ESCOLA
 Nome do professor: Daniela Couto
 Nome do aluno: Ana Alice Aparecida F. Maceda - Turma: 2002

1)

Ao longo do ano tivemos aulas e discussões sobre afro-inocência e como a herança deixada e preservada e a de dar e seprimido. Vimos em sala de aula exemplos de artigos históricos e planejamos a aula de campo para ver esse outro lado da história, de um patrimônio histórico brasileiro, que é segurado.

A aula de campo começa com a turma saindo do colégio estadual Paulo de Frontin e indo em direção ao centro, primeiro nome, pela rua Haddock Lobo. Seguimos em direção a praça: Estácio de Sá. Pelo caminho observamos: fachadas de prédios e casas antigas, em meio as construções mais novas. Já na praça, podemos ver dois lados distintos da cidade: De um lado vemos o monumento de São Carlos e do outro, a parte da cidade mais virgida, a sede da prefeitura e o centro de operações do Rio de Janeiro. Avançamos para o último ponto da aula: a praça Ismael Silva onde fica uma estatua em sua homenagem. Lá vimos a condição em que a homenagem se encontra e observamos que o caminho até a escola de samba fundada por ele, é repleta de placas homenageando grandes personalidades do samba.

2)

O aprendizado que fica ao final desta aula de campo é o quanto é delicado e apagada essa parte da nossa história. Isso ficou muito claro quando vimos a situação da homenagem, de uma pessoa tão importante e mal conservada e esquecida. Vimos com os próprios olhos como essa parte tão importante da história é deixada de lado e apagada das nossas vidas. Essa parte da Pequena África é tão importante quando a de dar e seprimido.

2) Patrimônio Africano - Com a grande e bela herança afro-brasil de São Paulo podemos criar um roteiro com diversas atividades. Foi lá com a família em zona norte da cidade, começamos por um tour de umbanda: Lançamento de amuleto, suplicio e luz, o Centro Estrela Guia (travessa Afonso, 15 - Tijuca) é um ótimo lugar para se conectar e aprender sobre nossas raízes. Depois pedamos ir à rede de capoeira, espaço afro-brasilista. As raízes na família Aguiar Negras, na Praça João Espanhol - Méier, são animadas e receptivas contando com os ensinamentos de contra-mestre Aguiar. Para fechar nada melhor do que a culinária, o Dida Bar (rua Barão de Lamartini, 379 - Pq. da Bandeira) é dos lugares para celebrar a cultura africana não só através dos pratos típicos, mas também pela sua decoração e representações culturais com shows e eventos no espaço do restaurante.

Fonte: A autora, 2024. Reproduzido com autorização dos estudantes.

Figura 10 – Relatório Paulo Vitor (Turma 2009)

NOSSA ESCOLA

Nome do professor: Daniela Couto

Nome do aluno: Paulo Vitor Miguel Branco - Turma: 2009

1)

A Professora Daniela durante os aulas nos ensinou sobre muitas figuras importantes. Como a Tia Cioba, Ismael Silveira, Heitor das Braguesas entre outros, e preparou uma aula de Campo para se aprofundar mais no assunto.

A aula de Campo foi na Pequena África no bairro de Estácio, onde vimos estruturas de época, a Prefeitura, as obras do Consulado Americano, o Centro de Operações, a estatua de Ismael Silveira, as placas em homenagem a outras figuras históricas e por fim visitamos a Quadra da Escola de Samela Estácio de Sá.

Foi uma experiência muito legal, conhecer essa parte da história que foi "degradada", não só degradada mas também podemos ver que foi abandonada e mal cuidada, enquanto em outras partes da cidade há investimentos milhões e não representam a cultura e história de todas partes.

2)

Caso você queira ir na Botafogo, existe vários lugares para você visitar, como a Arena Teresinha Pérola Negra onde acontece eventos de Samba de Samela, Capoeira, festas

culturais e diversos outros eventos.

Também temos vários terreiros sendo dois deles localizados nas ruas Caripari e Hercubro Pinheiro.

Na Rua Mercúrio existe a loja de moda afro e artefatos da umbanda e candomblé chamada Ateliê Religião e Fé.

Fonte: A autora, 2024. Reproduzido com autorização dos estudantes.

Figura 11 – Relatório Sebastião França (Turma 2009)

Nome do professor: Daniela Couto

Nome do aluno: Sebastião de França Almeida - Turma: 2009

1)

A Professora, Daniela falou, sobre a Africanidade. Contou sobre tia ciã e outras pessoas negras que ajudaram o povo negro a se sentir mais livre. Também nos falou sobre o que foi o Botafogo? Foi o conjunto de obras onde o Governo expulsou os moradores negros e pobres de suas residências para demoli-las. Ela também explicou sobre o conceito africanidade, Ela disse que são ideias e invenções realizadas pelo Povo Africano, Além das coisas que eles trouxeram da África e Partimos para aula de campo.

Na aula campo ela nos levou no Estácio. Uma Escola de Samba muito bem cuidada, uma das mais Raiz do Brasil, Saímos da Escola e fomos caminhando até lá, fomos olhando vários Arquitetura da zona em que foi finalizado tiramos fotos e ela passou em cada lugar para contar sobre as histórias, falou sobre uma rua aonde tem Pedro 2, Passava. E foi na Praça perto do Estácio.

2)

A onde nos vimos como as cultura Africana e Abandonada, não tem nem uma Atenção para esses lugares que deveriam se bem cuidadas, Assim como

todos cultura.

bom, sobre Africanidade perto do local aonde mais, em São Cristóvão não sei bem o que tem perto, tem a feira de São Cristóvão, lá dentro tem loja de Ubanda, Perto também tem vários ferrero de comida e também tem Escola de Samba.

Fonte: A autora, 2024. Reproduzido com autorização dos estudantes.

Figura 12 – Relatório Camila de Sena (Turma 2010)

CADERNO DE REGISTRO
NOSSA ESCOLA

Nome do professor: Daniela Couto

Nome do aluno: Camila de Sena Paz - Turma: 2010

1)

Iniciamos a aula falando sobre a Pequena África, falando sobre Heitor dos Prazeres, tia Ciota e Smael, fomos iniciando o passeio fazendo um rodinho para discutirmos sobre os assuntos africanos, paramos no centro de operações rio prefeitura, conhecendo toda a história, a parada foi na praça do Estácio e gostei muito de saber as histórias dos africanos e todo o povo, por trás do Estácio conhecemos o museu público Eloy Silva (o criador da ~~história~~ escola de samba), e por último conhecemos a escola de samba (G.R.E.S. Estácio de São Berço do Samba).

Observei que algumas histórias foram abandonadas e deixadas pra trás, esquecendo toda a sua importância por trás de prédios e museus existem muitas histórias e vivências, acho que poderiam trazer de volta, vários conhecimentos e histórias, mas gostei de conhecer as africanidades.

2)

No morro dos Prazeres, na rua Cândido de Oliveira existe um onde acontecem encontros de umbandistas existe também pes de Barbosa e a espada de São Jorge

Figura 13 – Relatório Lucas Felismino (Turma 2002)

NOSSA ESCOLA

Nome do professor: Daniela Couto

Nome do aluno: Lucas Felismino dos Santos - Turma: 2002

1)

Antes de nós ir para rua, tivemos muitas aulas sobre a pequena África, vimos a importância que foi a tria ceter, vimos que ela foi uma revolução e curandeira, vimos também sobre Bismail Silva, que foi um grande compositor da música brasileira.

Assim que saímos da escola, passamos pela rua Glorioso de Barros, Essa rua é muito importante, pois liga direta para Zona Sul. Saímos de lá, fomos para a praça Estácio, onde a praça que estava na marra do castelo, foi substituída por terra demolida. Depois passamos por a contor de Operações Rice (CER), e logo depois passamos pela estatua de Bismail Silva, e encontramos a curta de frente a escada de Samba Estácio de Sá, que teve origem na marra do São Carlos, onde está localizada a pequena África.

Com essas aulas, eu aprendi, que precisamos cuidar da pequena África, pois faz parte da origem do Brasil, da nossa história, a estatua de Bismail Silva está localizada no local de Quelquém Jota, e precisamos cuidar da nossa

2)

origem e tratar com mais respeito nossa pequena África.

Ratona cipitina

A gente começa na rua Siqueira no bairro de Nova Lima, no Rio de Janeiro, que foi fundada por escravos africanos. Depois para no restaurante Afro-Brasileiro no Tijuca, e em seguida vamos para a casa de cultura do Grajaú, na rua Camerino, 416, onde tem apresentação de danças africanas. E depois encontramos na feira de artesanato Afro-Brasileiro, na rua Madureira, 550.

Fonte: A autora, 2024. Reproduzido com autorização dos estudantes.