



**PROF HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE**  
**HISTÓRIA**

**MARCUS VINICIUS ROCHA VIEIRA**

**MEU BAIRRO, MINHA ÁFRICA:**  
**Pedagogia decolonial, educação antirracista e ressignificação da história em Oswaldo**  
**Cruz (Rio de Janeiro - RJ)**

Niterói

2024

MARCUS VINICIUS ROCHA VIEIRA

**MEU BAIRRO, MINHA ÁFRICA:**

**Pedagogia decolonial, educação antirracista e ressignificação da história em Oswaldo  
Cruz (Rio de Janeiro - RJ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Nível: Mestrado.

Área de concentração: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Livia Nascimento Monteiro

Niterói

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

V657m    Vieira, Marcus Vinicius Rocha  
          Meu Bairro, Minha África: Pedagogia Decolonial, Educação  
          Antirracista e Resignificação da História em Oswaldo Cruz  
          (Rio de Janeiro/RJ) / Marcus Vinicius Rocha Vieira; Livia  
          Nascimento Monteiro, orientadora. Niterói, 2024.  
          180 f.: il.

          Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
          Federal Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2024.

          1. Ensino de História. 2. Educação Antirracista. 3.  
          Pedagogia Decolonial. 4. História Local. 5. Produção  
          intelectual. I. Monteiro, Livia Nascimento, orientadora. II.  
          Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III.  
          Título.

CDD - XXX

MARCUS VINICIUS ROCHA VIEIRA

**MEU BAIRRO, MINHA ÁFRICA:**

**Pedagogia decolonial, educação antirracista e ressignificação da história em Oswaldo**

**Cruz (Rio de Janeiro - RJ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Nível: Mestrado.

Área de concentração: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Aprovada em 26 de março de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Livia Nascimento Monteiro (Orientadora)

Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Iamara da Silva Viana

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Larissa Moreira Viana

Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dra. Patrícia Teixeira de Sá (Suplente)

Universidade Federal Fluminense

Niterói

2024



## AGRADECIMENTOS

À Luz que ilumina cidadãos que lutam por um mundo mais justo e igualitário. Iluminar sempre é o lema do Sol e o lema que me orienta, como dizia Maiakovski. Aos meus pais que sempre acreditaram na Educação como caminho para a evolução da minha vida: Dona Nelma e seu Ledir. Aos familiares e amigos que me acompanharam nessa jornada, em especial Edvandro, Luana, Tathiana, Maria Clara, Milena, André e Paloma. Obrigado pela paciência, pelas dicas, sugestões e compreensões.

Meu agradecimento especial à minha orientadora Livia Nascimento pela parceria e pela belíssima orientação. Com sua humildade e sabedoria, passo a acreditar mais ainda numa universidade parceira da sociedade.

Estendo meus agradecimentos à professora Martha Abreu, uma das minhas referências da graduação. Tive o prazer de tê-la na minha banca de qualificação. Por motivos de saúde, ela não pôde participar da defesa. Contudo, suas colaborações foram essenciais para que eu pudesse lapidar a pesquisa.

Agradeço também à professora Marina Mello da UNIFESP pelas sugestões apresentadas no II Congresso Nacional do ProfHistória. Suas contribuições amadureceram minha pesquisa e ampliaram minha visão sobre a descolonização.

Às professoras Iamara Viana e Larissa Viana que enriqueceram minha banca. Obrigado pelos ensinamentos e pelas sugestões. Cada palavra foi fundamental para o resultado obtido.

Meu agradecimento especial ao parceiro Elias José, do Agbara Dudu, e à Ana Paula Simões, da Gerência de Educação da 5ª Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação. Vocês foram fundamentais para que esse trabalho ganhasse uma dimensão extraordinária e pudesse ultrapassar os muros da escola, num diálogo com o bairro que não ficou apenas sugerido nas linhas do debate teórico.

Por fim, agradeço à comunidade escolar, em especial aos professores que colaboraram com essa pesquisa/ prática pedagógica. À equipe gestora, Cláudia Alves e Felipe de Menezes, que sempre me deu autonomia e viabilizou tudo aquilo que um dia parecia impossível. Aos moradores de Oswaldo Cruz que dialogaram com a escola e aos estudantes que me ensinaram com sua vivência e me tornaram mais humano.

Dedico este trabalho a todos que nas suas práticas diárias me serviram de referência para que eu pudesse mostrar minha evolução como ser humano através dessa dissertação.

É para fazer justiça ao povo que sou educador, servidor público e hoje volto a fazer pesquisa!

## RESUMO

A dissertação a seguir apresenta uma experiência pedagógica decolonial e antirracista desenvolvida na Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, situada no bairro de Oswaldo Cruz, na cidade do Rio de Janeiro, como parte do mestrado profissional em Ensino de História da Universidade Federal Fluminense (UFF). Partimos dos estudos promovidos pelo grupo transdisciplinar Modernidade/Colonialidade para problematizar conceitos como história local, patrimônio, memória, processos identitários e experiência, promovendo diálogos dos estudantes com diferentes gerações e com o patrimônio local, a fim de ressignificar espaços e narrativas colonizadoras e, assim, fortalecer identidades a partir das memórias compartilhadas pela comunidade escolar. A partir dessas ações, os resultados obtidos se materializaram na produção de acervo e na elaboração de um Espaço de Pertencimento dentro da unidade escolar, promovendo um giro descolonizador que se diferenciou dos diagnósticos iniciais que retratavam estudantes que limitavam ou apagavam as histórias das populações afro-brasileiras. Trata-se de um Espaço em permanente (re)construção, produzido pelos estudantes e protagonizado pelas suas histórias e raízes africanas representadas na Portela, no quilombo urbano Agbara Dudu e na Feira das Yabás – três territórios negros do bairro. Numa perspectiva decolonial, apostou-se na história local para aproximar o alunado da realidade enfrentada diariamente, ofertando sentido ao ensino e ao aprendizado de História e, consequentemente, potencializando as legislações antirracistas da Educação Básica (10.639 de 2003 e 11.645 de 2008).

Palavras-chave: educação antirracista; patrimônios locais; ProfHistória.

## **ABSTRACT**

The following dissertation presents a decolonial and anti-racist pedagogical experience developed at the José Emygdio de Oliveira Municipal School, located in the Oswaldo Cruz neighborhood, in the city of Rio de Janeiro, as part of the professional master's degree in History Teaching at the Universidade Federal Fluminense (UFF) . We start from studies promoted by the transdisciplinary group Modernity/Coloniality to problematize concepts such as local history, heritage, memory, identity processes and experience, promoting student dialogues with different generations and with local heritage, in order to give new meaning to colonizing spaces and narratives and, thus, , strengthen identities based on memories shared by the school community. From these actions, the results obtained materialized in the production of a collection and the creation of a Space of Belonging within the school unit, promoting a decolonizing turn that differed from the initial diagnoses that portrayed students who limited or erased the stories of Afro-Brazilian populations. Brazilians. It is a space in permanent (re)construction, produced by students and led by their African stories and roots represented in Portela, in the urban quilombo Agbara Dudu and in Feira das Yabás – three black territories in the neighborhood. From a decolonial perspective, local history was invested in to bring students closer to the reality they face on a daily basis, offering meaning to the teaching and learning of History and, consequently, enhancing anti-racist legislation in Basic Education (10,639 in 2003 and 11,645 in 2008).

Keywords: anti-racist education; local heritage; ProfHistory.

## SUMÁRIO

<b>Introdução – Eu vou para Oswaldo Cruz, eu vou: o embarque rumo ao antirracismo .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Onde se canta o samba o ano inteiro: os desafios curriculares e a história local como ferrovia de possibilidades para uma educação antirracista .....</b>	<b>20</b>
1.1 <i>A escola, os problemas tradicionais e os desafios atuais .....</i>	20
1.2 <i>O ensino de história e as tendências democráticas .....</i>	24
1.3 <i>Por uma educação antirracista e descolonizadora .....</i>	26
1.4 <i>A história local como potente ferramenta para a lei nº 10.639/03 .....</i>	28
1.5 <i>Por uma outra história local: o diálogo entre a África e Oswaldo Cruz .....</i>	34
<b>2 Da conversa nasce a luz: o recorte espacial e o confronto com a malha colonial.....</b>	<b>40</b>
2.1 <i>Caminhos iniciais para uma educação decolonial antirracista .....</i>	40
2.2 <i>O desembarque da decolonialidade na estação Oswaldo Cruz.....</i>	43
2.3 <i>O confronto com as ruínas da colonialidade .....</i>	58
<b>3 Terra de grandes artistas, subúrbio de grandes sambistas: giro decolonial e o desembarque que ressignifica .....</b>	<b>68</b>
3.1 <i>O diálogo entre gerações, a batalha das memórias e a reapropriação do patrimônio .....</i>	68
3.2 <i>Ressignificar: histórias outras a partir da experiência do estudante .....</i>	82
3.3 <i>O diálogo interdisciplinar em diferentes espaços de memória .....</i>	86
3.4 <i>O acesso à informação a partir do cinema: a democratização a partir do diálogo da decolonialidade com a história pública .....</i>	97
3.5 <i>O antirracismo e a história local no diálogo entre os segmentos escolares .....</i>	103
3.6 <i>A produção horizontal do espaço de pertencimento .....</i>	114
<b>Considerações finais.....</b>	<b>138</b>
<b>Referências.....</b>	<b>140</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>146</b>
<b>O espaço de pertencimento: portfólio do produto.....</b>	<b>147</b>

## Introdução – Eu vou para Oswaldo Cruz, eu vou: o embarque rumo ao antirracismo

*Eu vou para Oswaldo Cruz,  
Eu vou!  
Quilombo do Samba.*

Pra Oswaldo Cruz (Edinho Oliveira e Odê Amin José)

Grada Kilomba, intelectual negra nascida em Lisboa, apontou seu espanto com a glorificação da colonização iniciada nos séculos XV e XVI que ainda está presente em Portugal. No livro *Memórias da Plantação* (2019), a autora compara o imaginário português sobre o colonialismo com o tratamento ofertado ao Nazismo na Alemanha. Segundo ela, o país ibérico espantosamente ainda trata com heroísmo o processo que provocou o genocídio dos povos originários e o sequestro de populações africanas, enquanto a sociedade alemã demonstra maior maturidade sobre o processo histórico que provocou a Segunda Grande Guerra. Diante dessa espantosa constatação, também podemos afirmar que esse processo de banalização da colonização e das suas heranças heroicizadas fazem parte da rotina das áreas que foram colonizadas, como no Brasil e nos países do continente africano. Sendo assim, uma ampla “descolonização” se torna necessária porque a colonialidade sobreviveu aos processos emancipatórios e abolicionistas na América e na África: ainda respiramos o ar da colonização em cada passo que damos diariamente.

Hélia Santos (2005) cita uma série de autores africanos que evidenciam a violência do processo colonizador na África até os dias atuais, ampliando referenciais teóricos para que possamos entender a agressão colonial e o seu persistente imaginário que naturaliza a subalternização e a inferiorização. Valentin-Yves Mundibe, Eduardo Mondlane e Amílcar Cabral são alguns dos nomes citados pela autora.

O filósofo congolês Valentin-Yves Mundibe afirma que a ideia que temos de África e da própria história africana é uma construção ocidental. Em *The Idea of África*, ele reconta as histórias europeias sobre a região, destacando as imagens e narrativas estereotipadas sobre o continente. O autor aponta o caráter fictício de uma bibliografia eurocêntrica e universal, muitas vezes tomada como científica. Baseando-se na obra de Robert Burton, *The Anatomy of Melancholy*, ele ilustra como o discurso ocidental foi inventando a África com mitos e utopias. O filósofo traz uma reflexão sobre a influência da arte africana sobre a Europa, porém taxada de primitiva no desenvolvimento da arte de modernistas europeus. Mundibe também apresenta a trajetória do aniquilamento de memórias e conhecimentos locais, baseado na realidade do Congo, mostrando que esses processos de branqueamento não ocorrem apenas na Europa, mas também na própria África (SANTOS, 2005). No Brasil, podemos afirmar que pouco se conhece

das histórias afro-brasileiros, muito menos dos africanos em solo africano. Assim, qualquer movimento na sociedade para tratar do assunto acaba reproduzindo visões generalizadoras sobre uma África supostamente atrasada.

Eduardo Mondlane em *Lutar por Moçambique* (1995) aponta que as escolas para africanos naquele território eram difusoras do idioma e da cultura portuguesa. As disciplinas História e Geografia africanas foram ignoradas, tendo como matéria principal a Língua Portuguesa, Geografia das descobertas e conquistas portuguesas, moral cristã, trabalhos manuais e agricultura. O autor africano denuncia a política de conversão, cuja educação cumpria um papel central, sendo implementada como uma educação para as massas, centrada em valores judaico-cristãos como a família e a responsabilidade cívica (SANTOS, 2005). Não parece diferente nas outras colônias portuguesas. No Brasil, as disciplinas humanas ocupam papel secundário, priorizando a língua oficial que é produto do processo colonizador. Privilegia-se as narrativas europeias sobre os episódios históricos, o que permite apenas um protagonismo branco, baseado em referenciais teóricos europeus e “norte-descendentes”. A escola, de maneira geral, é estruturada sobre os valores coloniais cristãos, mesmo que o Estado seja constitucionalmente laico.

A própria unidade escolar pode ser um agente da descolonização. Amílcar Cabral, “pensador guerrilheiro” com destaque em Cabo Verde e Guiné, aponta que a cultura popular pode ser uma arma contra a dominação colonial. Em *A Cultura e o combate pela Independência* defende um investimento em escolas e educação como meio de emancipação anti-colonial e afirmação nacional (SANTOS, 2005). Isso só reforça a proposta que temos sobre a presente dissertação: acreditar na comunidade escolar como agente descolonizador que pode servir de referência para “protagonismos outros” de diversas localidades do Brasil.

Não basta “falar sobre”, é preciso um diálogo intercultural que se propõe emancipatório dentro da escola, que considera e inclui o “outro” nos mais variados processos de construção do saber histórico. Trata-se de um campo espinhoso e conflituoso, mas necessário no propósito de conscientização de que as diferenças não são um problema, mas sim uma virtude.

Sou um homem branco, professor de História formado em 2008 numa universidade federal que era predominantemente branca, com um currículo que referenciava intelectuais europeus, numa organização temporal que focava a Europa como condutora da humanidade. Ao ingressar na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro como professor de Ensino Fundamental II em 2013, encontro um alunado predominantemente negro que limita a história africana e afro-brasileira ao processo escravagista. Trata-se de um cenário que marca a cidade que tem a segunda maior população negra do Brasil, detentora de uma das maiores redes públicas do

mundo. Kilomba (2019) afirma que a conscientização coletiva é uma ação de responsabilização: todos os cidadãos assumem papel primordial, inclusive os brancos. “Nesse sentido, em vez da clássica pergunta moral ‘eu sou racista?’ e esperar uma resposta confortável, o *sujeito branco* deveria se perguntar: ‘como eu posso dismantelar meu próprio racismo?’ Tal pergunta já inicia esse processo” (Kilomba, 2019, p. 46).

Sendo assim, o papel de um professor branco não pode ser de omissão: deve aprender com aqueles que têm lugar de fala<sup>1</sup> e ofertar seu privilégio para uma escuta atenta de vozes que sempre foram ativas, mas subalternizadas pelo ego eurocêntrico e colonizador. Não estou isolado nesse desafio: boa parte dos professores foram formados em universidades brancas na sua composição e no seu referencial teórico e hoje precisam enfrentar o desafio de colocar em prática, sem folclorização e intensificação de visões estereotipadas, as legislações que reparam a exclusão das histórias dos povos negros e originários. O sistema de cotas nas universidades<sup>2</sup> e as leis que obrigam o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas<sup>3</sup> são avanços que precisam ser fomentados, tendo em vista que se chocam diariamente com uma sociedade sustentada por pilares cimentados pelo patriarcado colonial, perceptíveis em cada suspiro que damos diariamente. Nesse contexto, um professor que não tem lugar de fala pode ofertar seu lugar de escuta nesse processo de protagonismo dos povos historicamente minorizados.

Nessa ação, deve-se dialogar cada vez mais com referenciais que propõem “outros saberes”. Para isso proponho não apenas apresentar um referencial teórico alternativo ao que costumamos utilizar rotineiramente na Academia, mas também me pautar no protagonismo de mulheres negras que no chão da escola da vida me ensinam diariamente. Foram elas que me conscientizaram sobre a importância de uma educação antirracista, junto à demanda dos alunos por democracia e cidadania, expressões ausentes quando não se conhece a própria história.

---

<sup>1</sup> O conceito se tornou conhecido depois que a filósofa Djamila Ribeiro lançou o livro “O Que É Lugar de Fala?”. Para ela, lugar de fala se refere à discussão de poder a partir da localização de um indivíduo dentro da estrutura social. É a forma como cada pessoa se posiciona e debate questões a partir do seu lugar social. O objetivo é trazer pluralidade aos debates, permitindo que grupos historicamente subalternizados possam pautar discussões e contribuir para a quebra de um discurso oficial promovido por uma sociedade padronizada como branca, patriarcal, cisgênero e heterossexual. O debate se constrói permitindo que todas as experiências sejam consideradas, mas o enfoque maior em quem é pertencente ao local social de tal opressão traz um enriquecimento ao debate. Disponível em: <https://www.dicasdemulher.com.br/lugar-de-fala/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

<sup>2</sup> Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012: atendendo a reivindicações de movimentos sociais, o Estado teve de criar leis específicas para estabelecer ações afirmativas para ingresso de grupos historicamente minorizados no Ensino Superior como parte das ações necessárias para combater o racismo estrutural no Brasil. Apesar da legislação federal, algumas universidades já estabeleciam sistema parecido a partir de leis regulamentadas na esfera estadual, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 26 jul. 2023.

<sup>3</sup> Leis nº 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, que tornaram obrigatórios os ensinamentos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas brasileiras.

Nesse caminhar antes do mestrado e da sistematização dessa minha pesquisa, meus referenciais práticos são mulheres negras que pautam o início dessa dissertação. Como professor de História e consciente do meu lugar nesse processo de dinamização curricular, pauto minha prática pedagógica na fomentação dos protagonismos locais simbolizados por estudantes, principalmente mulheres negras, que em diálogo com outras gerações, nos ajudam a pensar na história local como potente ferramenta para o fortalecimento de identidades e para a redução da evasão escolar.

Apesar dos avanços legais promovidos pelas lutas dos movimentos sociais, a revoltante história do sequestro de milhares de pessoas em África ainda é abordada numa perspectiva de objetificação da população escravizada. Trata-se de seres humanos que não podiam carregar bens materiais, mas traziam histórias que construíram e ainda sobrevivem como ato de resistência. É a partir dessa perspectiva, que precisamos mudar nossas abordagens diárias, seja na imprensa, na sala de aula, nos museus, nas ruas e em outros espaços.

A viagem era longa, e muitas vezes, demandava tempos de espera em armazéns e fortalezas. No caminho desde a escravização até a chegada ao Novo Mundo, os cativos foram criando significados a partir da sua herança imaterial e constituindo novas realidades culturais (...). Criaram, construíram e transformaram o continente, por sua própria iniciativa ou em resposta às relações de poder que com eles eram estabelecidas (LIMA, 2018, p. 103).

Torna-se necessário uma abordagem que não silencia diante da escravização, mas que possa permitir que esse episódio não apresente suas vítimas como objetos ou personagens que figuram uma história narrada pela opressão europeia. A África começa bem antes dos navios escravagistas e sua história pelo mundo pode ser pautada por referenciais não clássicos, mas igualmente importantes, em diálogo temporal e espacial que desafia a mecânica cronológica do eurocentrismo ou do nortecentrismo.

“Como resultado da desconstrução desse silêncio, terão que ser ouvidas as vozes que (in)surgem e que nem sempre (quase nunca) virão no formato de um discurso academicamente enquadrado” (LIMA, 2018, p. 105). O caminho que escolhi como professor de História de uma escola localizada numa região com fortes raízes africanas foi propor um diálogo com o bairro de Oswaldo Cruz, subúrbio carioca. Entende-se aqui uma visão ampliada de patrimônio, facilitando o diálogo com pessoas mais experientes e com espaços “outros”: quilombo Urbano Agbara Dudu, Portela, Feira das Yabás, entre outros locais que guardam memórias capazes de ressignificarmos o patrimônio local não musealizado e recontarmos a história dentro de uma perspectiva decolonial, onde os grupos historicamente subalternizados assumem o



protagonismo dessas histórias “outras” através de produções colaborativas, cuja relevância é o legado que ficará, em permanente construção, para a comunidade escolar.

Mas antes de chegar na prática pedagógica e no debate teórico sobre história local, memória e patrimônio através do caminho da decolonialidade, cabe retomar o assunto já iniciado sobre o que chamo de quadro prático: falo de quem me serviu de inspiração para uma pedagogia antirracista ao longo da minha trajetória docente. São mulheres negras brasileiras que admiro pelas letras e mulheres negras amigas que agradeço ao universo por ter colocado no meu caminho. Peço licença para homenageá-las e, assim, ampliar referenciais que descolonizam o saber há muito tempo.

Sobre o encantamento das letras, acredito que muitas mulheres negras construíram pontes para que hoje eu somasse à construção de uma educação antirracista. Cito brevemente aprendizados que tive na adolescência ou na fase adulta com textos escritos antes mesmo da chamada corrente “decolonial”. Poderia passar a dissertação toda falando delas, mas brevemente mencionarei Lélia Gonzales e Beatriz Nascimento.

Lélia Gonzales nasceu em Belo Horizonte (1935). Foi uma ativista e intelectual negra, denunciou o racismo e o sexismo como formas de violência que subalternizam as mulheres negras. Ela me revelou o quanto é necessário “descolonizar” e o quanto já “descolonizamos” diariamente, sem muitas vezes notarmos. Apesar do idioma ser nossa maior herança da colonização, o “pretuguês” nada mais é “do que marca da africanização do português falado no Brasil” (GONZALEZ, 1984, p. 70). O vocabulário e o ritmo das línguas africanas trazidas para a América são encontrados na nossa expressão diária, apesar de não identificada devido à ação agressiva da colonialidade. Ao propor a categoria de *amefricanidade*, Lélia Gonzalez evidencia a presença africana na construção cultural da América, destacando complexas expressões de resistência. Através dela atentei para o perigo do racismo disfarçado, típico das sociedades de origem latina, que equivale ao que é chamado de democracia racial.

É engraçado quando eles gozam a gente quando a gente diz framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexistente. Afinal, quem que é ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 1984, p. 238)

Beatriz Nascimento denunciou a visão que o mundo ocidental procurou transmitir da África como um continente isolado e bizarro, que só teve história a partir da chegada dos europeus. Ela também revelou a diversidade do continente que até hoje é homogeneizado pelo

rótulo típico do preconceito. Como toda mulher negra, a autora é a expressão das diferentes manifestações de caráter linguístico, religioso, artístico. Enfim, várias Áfricas em África, em uma mulher. Beatriz Nascimento foi historiadora, professora da UFRJ e militante do movimento negro. Nasceu em Aracaju (1942), foi assassinada em 1995 pelo companheiro de uma amiga. Morreu lutando contra o machismo, mas sua luta é imortal.

Beatriz Nascimento, assim como Grada Kilomba, escancara a ação do cidadão branco na proliferação do racismo e oferta campo para a discussão do papel que ele precisa desempenhar. Beatriz fala do exemplo de um professor branco de Geografia que marcou negativamente o seu período escolar, convergindo com Lélia Gonzalez na cilada da miscinegação como expressão da igualdade. Não cabe ao ser humano branco apontar a resposta para a mudança, afinal a solução está na própria experiência de vida e no legado deixado pelas populações africanas e afro-brasileiras. Cabe-nos, enquanto educadores dentro de uma estrutura ainda altamente hierarquizada, somar nessa construção.

É preciso mostrar ao negro a verdade histórica, dando-lhe oportunidade de tomar conhecimento da sua própria força. Ele precisa saber que pode dominar, pode organizar uma sociedade e fazê-la vitoriosa. Se ele vai usar essa força para dominar os outros ou simplesmente libertar-se, afirmar-se, é problema dele. O importante inicialmente, é recuperar a consciência de sua força, sentir-se potente. Ou seja, que o negro não é sinônimo de vencido (NASCIMENTO, 2018, p. 101).

Sobre referenciais práticos que me inspiram diariamente, cito as mulheres negras Sandra Coleman, Júlia Dutra e Jaqueline Azambuja, minhas amigas de longa data. Sandra Coleman é mestra em Estudos Profissionais com concentração em Educação Cultural pela Universidade do Estado de Nova Iorque. Foi minha vizinha em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, por mais de vinte anos. Hoje mora nos Estados Unidos. Sempre que ela vem ao Brasil, a convido para contar um pouco da sua trajetória para as minhas turmas das escolas públicas. Ousou ao levar uma exposição sobre mulheres negras brasileiras para dentro da Universidade do Estado de Nova Iorque. A sua exposição serviu de base para o seu livro *Mulheres Negras Brasileiras: Presença e Poder*. Nele, Sandra é organizadora de uma série de depoimentos de mulheres negras sobre suas experiências de vida. Entre os relatos de racismo cotidiano sofrido por essas mulheres, destaco um presente na exposição e no livro:

Ouvir a palavra escravidão na escola me causava arrepios. Eu não gostava de ouvir falar de escravos. Eu tinha 10 anos de idade e sabia que aquelas pessoas eram parte de mim. Eu era a única negra na sala de aula e aquelas pessoas negras acorrentadas se pareciam somente comigo. Seria diferente se a professora soubesse contar a história como ela verdadeiramente foi. Ela não diria “escravos”, diria “escravizados”. Também, ao invés de senhores, ela poderia dizer “escravizadores”. Essas pequenas

mudanças ajudariam a aliviar o meu coração. Eu saberia que não sou descendente de escravos e sim de africanos que foram cruelmente escravizados. E que a parte da história africana escravizada é muito pequena perto da história milenar de África, berço da humanidade (MULHERES, 2020 *apud* COLEMAN, 2020, p. 28).<sup>4</sup>

Mônica Lima, ao pesquisar o Cais do Valongo<sup>5</sup> na região central da cidade do Rio de Janeiro, acredita que a narrativa histórica seja uma estrutura temporal proposital, uma escolha política, que utiliza procedimentos de seleção e pode produzir esquecimento e silêncio. Sendo assim, não poucas vezes critica-se a ênfase da escravidão quando falamos sobre a história dos africanos e seus descendentes no Brasil. A autora utiliza Paul Ricoeur<sup>6</sup> para compreender o conceito de narrativa histórica:

Nessa perspectiva, a narrativa histórica –como estrutura temporal que organiza a dispersão de nossas experiências –é intensamente mobilizada nas políticas de identidade e de diferença por meio de dispositivos variados que acionam memórias, produzem silêncios, lembranças e esquecimentos. Nos processos de identificação, passados são escolhidos, registrados, arquivados, reativados, transmitidos para reatualizar tradições inventadas e comunidades nacionais imaginadas. Nesse mesmo movimento, um outro no tempo e no espaço é produzido, seja como exemplo a ser seguido, seja como meta a ser atingida –ou seja até mesmo como um antagonista das identidades narrativas que se quer reafirmar. Seguir seus traços, trazê-lo para o presente, transformá-lo em objeto de investigação ou do ensino são ações recorrentes das práticas profissionais de pesquisadores e professores de História (GABRIEL *apud* LIMA, 2018, p. 101).

Outro referencial prático é a Júlia Dutra, atriz e professora de Artes da Prefeitura do Rio de Janeiro, idealizadora da Casa Amarela em Marechal Hermes: um espaço afrocentrado, como ela costuma se referir. Nesse espaço, ela estende para fora dos muros da escola aquilo que ela costuma fazer com seus alunos em sala de aula: práticas educativas que reverterem o protagonismo, promovendo manifestações culturais afro-brasileiras, como o samba de raiz, ijexá, maracatu, entre outros. Conheci a Júlia na escola que trabalho em Oswaldo Cruz. Tive o prazer de tê-la como colega de trabalho durante cerca de dois anos. Seu trabalho me fez repensar o meu posicionamento enquanto professor de História, em diálogo constante com a interdisciplinaridade.

<sup>4</sup> Depoimento anônimo presente em COLEMAN, Sandra (org). **Mulheres negras brasileiras: presença e poder**. Curitiba: CRV, 2020.

<sup>5</sup> O Cais do Valongo, localizado no Rio de Janeiro (RJ), passou a integrar Lista do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1º de março de 2017. Foi o principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil e na América. Para saber mais, ver: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605>. Acesso em: 18 abr. 2023.

<sup>6</sup> Para o autor, narrar é atribuir sentido a nossa experiência no tempo. Cf. RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1997.

Por fim, me refiro ao trabalho da professora Jaqueline Azambuja, professora de Ciências da rede municipal do Rio de Janeiro. Nessa rede de referencial prático que tive antes do mestrado, ela me apresentou o valor de trazer a história local para dentro de sala de aula, numa perspectiva de narrativas que apresentam o protagonismo daqueles que até então estão fora do foco da mídia e dos currículos tradicionais. Sempre estimulou com seus alunos a importância do potencial científico de mulheres negras locais, provando também que o diálogo interdisciplinar é um caminho essencial dentro de uma perspectiva decolonial.

Com essas três mulheres aprendi que a causa antirracista precisa ser rotineiramente trabalhada durante o ano letivo nas escolas. E é sobre essa prática que me deparo com a pesquisa do mestrado, em busca de referenciais teóricos que sistematizam aquilo que essas mulheres fazem e aquilo que humildemente pretendo contribuir como homem branco.

O protagonismo dos anônimos viabilizado pela Sandra, as “outras Áfricas” da Júlia e o sentido ao currículo promovido pela Jaqueline ao trazer a rotina do estudante para a centralidade das discussões são pilares para um projeto que pretende potencializar a lei nº 10.639 de 2003, que determinou a obrigatoriedade da história e da cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros na Educação Básica, a fim de estreitar laços de identidade do aluno com as suas raízes africanas.

Essa trajetória brevemente apresentada me traz até aqui, pautado em experiências inspiradoras que dialogam com um quadro teórico acadêmico e torna realidade uma prática pedagógica ressignificadora. A presente dissertação irá expor uma prática pedagógica que produziu um Espaço permanente de Pertencimento na Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, trazendo a comunidade escolar não apenas para o protagonismo das narrativas, mas para o processo de elaboração do conhecimento. Nela, objetivou-se fomentar a lei nº 10.639 de 2003, reforçando sentimentos de pertencimento do alunado com uma história silenciada ou alterada pelas narrativas oficiais.

Entre as ações específicas promovidas, destacam-se: o diálogo com variadas gerações e com o patrimônio local de Oswaldo Cruz, a fim de ressignificar espaços, memórias e construir histórias plurais; a inclusão da História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros como objeto de conhecimento ao longo de todo ano letivo no ensino fundamental II da Escola Municipal José Emygdio de Oliveira; a percepção da influência das diferentes manifestações no desenvolvimento da cultura e da identidade dos povos a fim de reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira; a aproximação entre o currículo e a realidade do alunado, fazendo com que a escola seja instrumento de combate ao racismo e de promoção da cidadania.

O capítulo 1 pretende traçar o histórico das conquistas sociais alcançadas nas últimas décadas, em especial as leis nº 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, situando-as como resultado das mobilizações populares fomentadas pelo contexto histórico da segunda metade do século XX. Reforça-se a importância desse contexto de “tendência democrática” na promoção da cidadania, porém expõem-se a necessidade do ensino de História permanecer em constante mobilização numa ferrovia complexa e espinhosa. Apesar das conquistas alcançadas nos últimos anos, ainda temos uma escola extremamente hierarquizada, um currículo ainda pautado pelos referenciais europeus e um alunado que pouco conhece a história e a cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros. Apesar das populações negras já serem pautadas antes dos navios escravagistas e dos reinos africanos ocuparem capítulos inteiros nos livros didáticos, ainda predomina a visão de mundo que coloca a Europa e o hemisfério norte como referenciais para compreender o tempo e o espaço. As legislações reparadoras, quando guiadas pela formação eurocentrada da maioria dos docentes, podem ser distorcidas pela folclorização travestida pelo discurso de promoção da educação antirracista. Aposta-se na história local, dentro de um bairro com fortes raízes africanas e afro-brasileiras, para virar o jogo: promover histórias outras, protagonizadas pelos personagens locais, pessoas comuns da comunidade escolar, a fim de fomentar as legislações que promovem o combate ao racismo na Educação Básica e reforçar sentimentos de pertencimento. Assim, promovemos um breve debate sobre história local e apresentamos um pouco da história de Oswaldo Cruz na crença de que esse recorte espacial pode fomentar legislações reparadoras e permitir o protagonismo popular não somente em momentos isolados do calendário letivo.

Já o capítulo 2 promove uma análise detalhada dos resultados obtidos pelos levantamentos iniciais na turma do 8º ano do Ensino Fundamental de 2022 da Escola Municipal José Emygdio de Oliveira sobre a história e a cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, além de propor uma reflexão sobre a contribuição que a ausência de histórias locais *outras* pode provocar nesse cenário desanimador. Nesse capítulo, objetiva-se apresentar a história do bairro Oswaldo Cruz pelo olhar colonial da comunidade escolar em 2022, confrontando as diferentes narrativas que fazem a história local dialogar na fronteira com diferentes escalas espaciais e temporais. Os primeiros confrontos dos estudantes provocados pelo professor revelam a predominância de históricos referenciais segregadores no bairro, sendo o isolamento da escola também parte integrante dessa herança colonial. A relação de intercâmbio da unidade escolar com o bairro revela a força das narrativas oficiais e da colonialidade, mesmo após os processos emancipatórios e a abolição dos escravizados. Propondo-se um debate permanente com a decolonialidade e as ideias dos autores do grupo

Modernidade/ Colonialidade, revela-se as ruínas coloniais encontradas em cada canto do bairro: nos nomes das ruas, das escolas, da estação de trem e, claro, na mente daqueles que identificam como referência apenas o que foi imposto pelo processo colonizador. Sendo assim, a história local serve como ponto de partida para compreendermos a frieza da relação entre alunado e pertencimento e nos sinaliza o quanto essa relação precisa ser revertida a partir do choque com as cicatrizes da colonização. Trata-se de um convite ao desembarque na estação de trem Oswaldo Cruz para revelar as ruínas da colonialidade, que chamamos de *malha* em alusão ao complexo ferroviário e que serão reveladas nas primeiras intervenções dos estudantes no bairro.

O pontapé pedagógico inicial se deu com um formulário (anexo) sobre a autodeclaração de cor e conhecimento do aluno sobre a história do bairro e do seu patrimônio e a história das pessoas negras. Essa ação teve como objetivo colher dados que evidenciassem os problemas sobre a História e a cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, além da série de consequências negativas provocadas por essas ausências.

As primeiras dinâmicas de grupo foram estimuladas a partir de rodas de conversa com os seguintes questionamentos e debates: *Quais são as palavras que definem o meu bairro? O que você entende como patrimônio e cultura no seu bairro?* Assim, os alunos definiram em poucas palavras a sua visão sobre o local onde vivem.

*Por uma ótica diferenciada* foi a etapa seguinte: os estudantes fizeram registros fotográficos de situações e locais que inspiram positividade em Oswaldo Cruz e a turma foi provocada sobre suas escolhas (até que ponto nossas escolhas são reprodutoras ou ressignificadoras). Todavia, a positividade registrada circulou em torno de monumentos e bustos que narram versões tradicionais da História. Porém, algumas fotografias registradas foram exceções e se tornaram o gancho que precisávamos para dinamizarmos algumas narrativas e começarmos nosso processo descolonizador de cada dia.

Enfim, o capítulo 3 transita da relação de intercâmbio para uma ação de ocupação e ressignificação daquilo que pertence ao estudante e que está presente no seu dia-dia, mas que é sufocado pela hierarquia herdada do trauma colonial. Nesse capítulo, os alunos entram em contato com memórias narradas por diferentes gerações e com o patrimônio local não musealizado, a fim de instigar novos olhares sobre a região e construir narrativas *outras* nos mais variados gêneros artísticos e literários. Propõe-se o debate conceitual sobre memórias *outras* e patrimônios *outros*, a fim de transitar pela decolonialidade ao fomentar conceitos de diferença cultural e interculturalidade. Trata-se da convergência entre o quadro teórico e a prática pedagógica, entre estudantes *outros* e as mulheres negras que sempre descolonizaram a minha mente e me fizeram desembarcar da colonialidade. Resulta-se, através de uma nova

abordagem sobre a História, o fortalecimento do sentimento de pertencimento. São identidades silenciadas nos levantamentos iniciais e consolidadas ao longo de uma prática pedagógica antirracista e decolonial, refletida a partir da elaboração de um espaço alimentado pela comunidade escolar, que se apresenta como protagonista de histórias, mas também como agentes que produzem conhecimento e se comprometem a mantê-lo em permanente construção. Nesse propósito, fomenta-se leis reparadoras e promove-se cidadania. Assim, revela-se o bairro como terra de histórias *outras* através de personagens do passado, do presente, da escola, do bairro, velhos e jovens, verdadeiros responsáveis pela liberdade alcançada diariamente.

Os debates dos alunos com outras gerações e as intervenções no patrimônio local, a fim de ressignificar espaços e conhecer *outras* histórias, foi denominado como *Diálogos desbravadores e descolonizadores*. Realizamos rodas de conversa na escola e nos espaços públicos do bairro com moradores do local e nomes de grande relevância para a construção de narrativas *outras*. Visitamos a Portela, a Praça Paulo da Portela e a sede do bloco afro Agbara Dudu, todos sediados no bairro.

A etapa *Narrativas outras: por uma construção colaborativa do conhecimento* aconteceu concomitante à fase anterior. Nela, promovemos oficinas geradas a partir dos contatos apontados no parágrafo anterior: narrativas dos estudantes após o diálogo geracional e a partir da ressignificação do patrimônio (desenhos, poemas, músicas, filmes, entre outros). Os alunos registraram nas mais variadas formas narrativas, suas impressões dos diálogos propostos acima, recontando a história sob a ótica da ressignificação e alteridade. Ao acreditar na descolonização como causa compartilhada, dialogamos com diferentes componentes curriculares e com diferentes segmentos da escola. Os alunos fizeram registros fotográficos diferentes dos iniciais, criaram filmes, dialogaram com outros projetos interdisciplinares e, enfim, produziram acervo para alimentar a etapa seguinte.

Por fim, o produto construído foi o Espaço de Pertencimento. Com ele, pretendemos pluralizar a história local sob o ponto de vista dos povos historicamente subalternizados. Histórias que contam o protagonismo popular, contadas por essas pessoas simples da comunidade, nas mais variadas expressões artísticas e gêneros textuais. Reservamos um espaço dentro da escola para a memória local, que tenha participação direta da comunidade escolar, nunca definido como pronto ou acabado, que possa ser alimentado por futuras gerações. A reunião do acervo começou ao longo das oficinas e a pretensão é que seja continuada (nunca acabada) depois dessa etapa. Deve-se compreender que esse processo, assim como o seu produto, não pode ser passageiro. O acervo precisa ser constantemente alimentado pelas gerações que formarão o quadro da comunidade escolar. Assim, o processo sempre precisa ser

reinventado para que o produto seja uma construção permanente e horizontal. Esse comprometimento será resultado de um pertencimento fortalecido através de ações multidisciplinares, interdisciplinares, nos mais variados segmentos e anos de escolaridade.

Convido a todos a embarcarem no trem que sai da Central do Brasil, carregando todos os seus vícios herdados da violência colonial e descenderem na estação de Oswaldo Cruz com o objetivo de promover um giro decolonial. Inverteremos sujeitos protagonistas como fez o samba, que viu o trem e o bairro como redutos de resistência ao processo colonizador que persistia, persiste e se disfarça sobre o mito da democracia racial. Descolonizaremos nossas mentes a partir do subúrbio como quilombo, onde quilombo é espaço de resistência do samba e de toda a história dos povos subjugados. Assumiremos todos, cada qual no seu lugar social, ação ativa na educação antirracista, através de uma pedagogia decolonial, ressignificando a História e fortalecendo a democracia.



## 1 Onde se canta o samba o ano inteiro: os desafios curriculares e a história local como ferrovia de possibilidades para uma educação antirracista

*Fica depois de Madureira,  
Antes de Bento Ribeiro,  
Onde se canta o samba o ano inteiro  
Lá o samba é verdadeiro, de raiz  
Faz a mocidade mais feliz.  
Fica depois de Madureira (Beth Carvalho)*

### 1.1 A escola, os problemas tradicionais e os desafios atuais

As relações entre o Brasil e a África estão enraizadas na sociedade brasileira, afinal milhares de pessoas foram sequestradas das suas terras para serem escravizadas durante séculos no nosso país. Dentro do cenário de dor e desumanidade, a cultura também foi umas das variadas expressões de resistência. As cicatrizes ainda estão presentes em cada canto da sociedade, camufladas em discursos românticos de uma suposta democracia racial<sup>7</sup>. A subalternização permanece até hoje, mesmo após a oficialização da abolição da escravatura. Nas escolas, por exemplo, é refletida através da priorização das narrativas contadas pelos europeus, reservando aos povos negros apenas o espaço da dor promovida pela escravidão, como se não tivessem rostos, vozes e personalidades. Isso dificulta o fortalecimento do sentimento de pertencimento e, consequentemente, o combate ao racismo, apesar dos tímidos avanços alcançados. O samba que inicia o capítulo é um apelo para que o antirracismo não seja pontual dentro do ano letivo. Assim como o samba que toca o ano inteiro em Oswaldo Cruz, no subúrbio carioca, a educação antirracista precisa ser uma prática permanente dentro das unidades escolares.

O que os estudantes da Educação Básica conhecem sobre a História da África e dos africanos no Brasil? O que sabem das suas próprias histórias dentro de um país predominantemente negro?<sup>8</sup> O que os jovens do Rio de Janeiro sabem sobre o seu bairro e de

<sup>7</sup> O conceito de democracia racial encaixa-se dentro de um contexto pós-abolição dos escravizados no Brasil como forma de camuflar o racismo e isentar Estado e sociedade das suas obrigações reparadoras da escravidão e das suas heranças ainda permanentes, a partir da ideia de que vivemos uma suposta igualdade entre as diferentes raças humanas. A origem mais forte desse mito aqui no Brasil vem dos estudos do sociólogo Gilberto Freyre, onde uma suposta cordialidade entre escravizadores e escravizados estaria traduzida na miscigenação. Diferentes estudos apontam o perigo que essa ideia pode promover ao relativizar ou omitir as evidências do racismo estrutural brasileiro.

<sup>8</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pesquisa cor ou raça com base na autodeclaração. As pessoas são perguntadas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Segundo dados divulgados no dia 22/07/2022, a população brasileira registra 212,7 milhões de habitantes. A pesquisa de domicílio mostra que em dez anos aumentou 32% o número de brasileiros que se autodeclararam pretos e quase 11% dos que se declaram pardos, nomenclatura usada pelo IBGE. Pelos números atualizados, negros (como são

que forma esse bairro relaciona-se com a cultura africana e afro-brasileira? No que a escola, o currículo e as nossas práticas têm contribuído para que tenhamos respostas otimistas para essas questões no sentido de combater o racismo na sociedade? A história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes é vivenciada diariamente pelos alunos. Não há como pensar o Brasil, em especial a capital fluminense, separando a história da população negra dos protagonismos populares locais.

Numa primeira avaliação realizada em turmas de três escolas públicas cariocas sobre a história local e a história da presença negra nesses espaços<sup>9</sup>, os resultados não foram muito animadores. Mais de 60% dos alunos relacionaram a história dos africanos e afro-brasileiros apenas com a escravidão. Além disso, mais de 90% dos alunos disseram não conhecer nada sobre a história do seu bairro. Nesses levantamentos iniciais, muitos alunos se declararam espontaneamente como *morenos*<sup>10</sup> ou pardos. De qualquer forma, há um predomínio dos não-brancos. A análise e o desenvolvimento da presente pesquisa focarão a turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, em Oswaldo Cruz. Nela, os autodeclarados não-brancos representavam 69% em 2022. Partindo desses levantamentos iniciais, proponho uma intervenção didática que possa ser multiplicada e adaptada de acordo com a realidade das diferentes escolas do país, construída dentro de uma perspectiva interdisciplinar, dialogando com os diferentes segmentos da educação e com os mais diversos atores da comunidade escolar.

O Ensino de História ainda é pautado nas narrativas unificadoras e não no caminho da alteridade e da pluralidade, dentro ainda de um currículo nacional que, em tese, servirá de referência para avaliações externas universais. Cabe, dentro desse sistema que usa a mesma “régua” para medir as pessoas, questionar se estamos formando cidadãos súditos ou participativos. Atentar para a diversidade provoca intimidade e familiaridade, representa um caminho que constrói laços de pertencimento, reforça identidades, reduz a evasão escolar e promove cidadania. O currículo e a aula precisam fazer sentido para o estudante.

---

considerados a soma de pretos e pardos) representam 56,1% da população. Já o percentual de pessoas brancas caiu para 43%. A esse respeito ver: TOTAL de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas cresce no Brasil, diz IBGE. **G1**, Rio de Janeiro, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/22/total-de-pessoas-que-se-autodeclararam-pretas-e-pardas-cresce-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 01 ago. 2022.

<sup>9</sup> Escola Estadual Madre Teresa de Calcutá, Escola Estadual Dalva de Oliveira (ambas localizadas em Realengo) e a Escola Municipal José Emygdio de Oliveira (Oswaldo Cruz). Trata-se das escolas públicas que trabalhei em 2022. A pesquisa foi realizada em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

<sup>10</sup> O IBGE não usa a categoria “moreno”. As discussões acerca das definições das categorias utilizadas pelos institutos e as escolhas ao longo do tempo podem ser vistas em PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (org.). **Características Étnico-Raciais da População**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

Apple (2005) não se opõe totalmente ao currículo nacional. Dentro de um contexto que costuma apresentar uma ausência estatal, trata-se de um movimento das autoridades naquilo que acreditam como necessário para elevar os padrões educacionais. O problema é que se trata de um movimento para atender determinados interesses, reproduzir e/ou adequar relações de poder, servindo ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo: um Estado fraco na economia, mas forte nas políticas que se referem aos valores, condutas, relações de corpo, gênero e raça.

O principal papel [currículo nacional] está sim em *prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação*. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência (APPLE, 2005, p. 74, grifo do autor).

Nesse sentido, a culpa dos resultados negativos das avaliações externas, baseada nos currículos unificadores, sempre recairá sobre os alunos, seus responsáveis legais e sobre as escolas. “Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos, classe social e segregação racial” (APPLE, 2005, p. 75). Assim, a meritocracia premiará os vencedores, sem levar em conta os diferentes pontos de partida. Não teremos coesão e nivelamento, mas sim o agravamento das diferenças e dos antagonismos sociais.

Evidente que sempre foi necessário reformar o currículo e repensar o Ensino de História. Porém, mudar admite uma série de caminhos que podem ser escolhidos. Não se trata de uma dicotomia ou um campo de polarização. A Educação, em especial a Educação Básica pública, não pode ser um campo de mudanças a fim de adequar antigas e coloniais relações de poder, seja na sua estrutura física, no currículo e na relação com a comunidade escolar. A escola precisa ser compreendida como um espaço que compõe uma comunidade, um local de gestão *do povo* e para *o povo*, criando laços que promovam o mesmo comprometimento das futuras gerações.

Para Goodson (2007) é necessário passarmos de um currículo prescritivo para um currículo narrativo. No primeiro caso, o currículo não tem identidade e não serve à vida, privatizando identidades. O currículo prescritivo é sistemático e estabelece sequências, definindo, universalmente, o que é importante para o estudo de todas as pessoas. Nele, o conhecimento está restrito ao governo, à burocracia e à academia, sendo produto de um acordo para reproduzir relações de poder. Segundo ele, qualquer intenção positiva de mudança não pode levar em conta as experiências bem-sucedidas daqueles que constroem o currículo, mas sim a realidade de vida de todos os cidadãos. Assim, o currículo como narrativa seria aquele

que procura trazer respostas para situações reais, para as narrativas de vida das pessoas. Para isso, toda ação precisa nascer da situação de vida do aluno, caso contrário não haverá engajamento da comunidade escolar. A aprendizagem resulta das experiências vividas, promovendo empoderamento, pertencimento, identidade, crítica e autocrítica.

O grande mérito dessa situação, da nossa compreensão da aprendizagem dentro do contexto de vida, é que captamos algum sentido na questão do engajamento com a aprendizagem, em sua relação com pessoas vivendo suas vidas. Quando vemos a aprendizagem como uma resposta para situações reais, o engajamento pode ser dado como certo (GOODSON, 2007, p. 249-250).

A história local pode potencializar as leis que pretendem enfraquecer o eurocentrismo curricular e nossas escolhas e práticas como educadores podem reduzir a evasão escolar e promover cidadania. Dependendo da abordagem, é possível reforçar laços de identidades e fortalecer conquistas que resultaram das demandas sociais do final do século XX. Nesse ínterim, o bairro de Oswaldo Cruz, onde está localizada a Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, pode trazer ferramentas necessárias para reverter o diagnóstico realizado nos levantamentos iniciais. Trata-se de uma região com fortes raízes africanas, mas que foi construído pós-abolição como unidade administrativa dentro de uma perspectiva colonialista. Suas escolas, assim como boa parte das escolas dos mais variados bairros brasileiros, permanecem inseridas dentro de um contexto elitista, apresentando a história das populações negras de maneira ainda muito limitada e inadequada, pontualmente, enquanto na rotina diária prevalece as visões de mundo que privilegiam o poder e a segregação. Torna-se necessário impulsionar a *força negra* presente dentro da escola, apresentando a África de forma palpável e próxima da rotina diária dos estudantes.

A Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, localizada no bairro de Oswaldo Cruz, próximo ao Campinho, Madureira e Vila Valqueire, não foge à regra: é uma homenagem ao procurador branco José Emygdio de Oliveira. É mais uma unidade de educação entre outras no bairro, entre “barões” e “marechais”. No caso do presente trabalho, que pretende servir de referência para ações em outras turmas e na prática pedagógica de outros professores, a turma escolhida foi a 1801 (que se tornou 1901 em 2023), com predominância de jovens com 13 anos de idade. Já nas primeiras abordagens, os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental ainda refletem a evidência da colonização dentro da escola e da sua rotina diária. Para que serve a escola e a serviço de quem está a escola? Evidente que uma turma não necessariamente representa, numa análise técnica, a realidade do país. Porém, revela muita coisa que estaria presente numa pesquisa mais abrangente.

## 1.2 O ensino de história e as tendências democráticas

Muitas conquistas das últimas décadas resultaram das reivindicações dos povos historicamente subjugados. Movimentos sociais ganharam destaque no final das décadas de 1970 e 1980: o fim da Segunda Grande Guerra, a descolonização da África e da Ásia e o processo de redemocratização de países latino-americanos impulsionaram a luta por inclusão e igualdade, criando campo fértil para repensar as abordagens no campo da Educação.

Segundo Nilma Lino Gomes (2012), esse movimento social de reparação aconteceu também dentro das escolas e das universidades. Para ela, a ampliação do acesso à educação, produto também das lutas sociais, abriu caminho para que sujeitos, até então invisibilizados, chegassem com seus conhecimentos e demandas políticas, permitindo um cenário de contestação dos currículos colonizadores e de cobranças por uma educação emancipadora.

Os sentidos de nação/identidade e verdade (translúcida), fundamentais no século XIX, reforçaram sentimentos inadequados para uma relação respeitosa entre os seres humanos, como o etnocentrismo – entendido como a formação de um “eu” elaborador de juízos - sendo sustentado pela verdade translúcida. Com o fim das catástrofes experimentadas na segunda metade do século XX, a abordagem da identidade, até então pautada no “ser etnocêntrico”, ganha o sentido da diferença e da pluralidade.

Neste mundo no interior do qual os homens se enfrentaram, provocaram e foram vítimas de uma espécie de vazio de orientações imediatas, passou-se a apostar no que chamamos aqui de “tendência democrática”, ou seja, uma espécie de força que orientava os homens no que diz respeito à tentativa de superação deste estado de desorientação a partir da assunção positiva da *diferença* e produção de novas possibilidades no que tange à constituição de objetividades (ABREU; RANGEL, 2015, p. 11).

O Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), criado em 1937 no contexto nacionalista da Era Vargas, tinha o objetivo de construir uma identidade unificadora e nacional. Ao longo dos anos, em especial a partir da década de 1970, ampliou o conceito e a abordagem sobre patrimônio e sobre a Educação Patrimonial, deixando de privilegiar as contribuições europeias e modificando seu perfil centralizador. O Instituto atualmente busca valorizar contribuições materiais e imateriais dos povos historicamente excluídos, além de pluralizar as memórias e fortalecer as respectivas identidades. Para Martha Abreu (2007), tais mudanças não poderiam deixar de impactar o historiador, o professor e, claro, o cidadão. “Em qualquer hipótese teremos que lidar com a ideia de que um Patrimônio Histórico e Artístico de

uma Nação não se faz apenas com igrejas, sítios urbanos antigos e prédios históricos. O tamanho do reaprendizado é grande” (ABREU, 2007, p. 355).

A Constituição de 1988 corroborou com esse processo e ampliou a noção de patrimônio cultural, valorizando aquilo que até então era subestimado. Além disso, a chamada “Constituição Cidadã” classificou o racismo como crime inafiançável e reconheceu diversos direitos dos povos originários, aspectos jamais presentes nas constituições brasileiras anteriores. No campo do patrimônio cultural, ao longo das últimas décadas, especialmente após a promulgação do decreto nº 3551, de 2000, que institui as políticas de patrimônio imaterial no país, muitos bens de natureza imaterial foram reconhecidos.

Dentro da Educação Básica, a década de 1990 viu emergir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sua abordagem cada vez mais inclusiva sobre as populações subalternizadas. A lei nº 10.639 de 2003 determinou a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira. Mais tarde, a lei nº 11.645 de 2008 incluiu a história e a cultura dos povos originários como campo de ensino e aprendizagem obrigatório nas escolas do Brasil. As leis são frutos das articulações dos movimentos negros e indígenas do país. Mas a sua potencialização depende de metodologias, materiais didáticos, formação continuada docente e outros requisitos que não podem reproduzir uma centralidade europeia, a fim de impedir estereótipos e folclorização.

Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (GOMES, 2012, p. 103).

Júnia Sales Pereira e Luciano Magela Roza (2012) citam as percepções apontadas por Sacristan (1995) nas análises realizadas no currículo escolar da Espanha, alertando para os riscos que também corremos na seleção e na forma das abordagens que realizamos sobre populações historicamente estigmatizadas no Brasil. Muitas vezes intensificamos rótulos e adotamos perspectivas focadas na superficialidade, banalidade e exotismo, fazendo da visibilidade algo tão preocupante como o apagamento.

A essa opção Sacristan denomina ‘currículo turístico’, para dizer da manutenção das abordagens convencionais no currículo oficial seguidas de introdução folclorizada, secundarizada e banalizada de ‘aspectos, itens, elementos isolados ou pinceladas’ de conteúdos culturais silenciados, movimento não seguido por uma revisão ampla e sistêmica de concepções que, a nosso ver, perpetuam o colonialismo e o

eurocentrismo, estigmatizando grupos, práticas culturais e histórias antes silenciadas, agora evidenciadas por meio da estereotipia (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 94).

No campo da Educação Básica, o currículo e a aula precisam fazer sentido para o estudante, responder suas demandas e partir do seu conhecimento para tornar a escola um espaço prazeroso e, assim, reduzir a evasão escolar e efetivamente promover aprendizagens. Nesse sentido, propor um estreitamento das relações com a Educação Patrimonial numa abordagem inovadora, a fim de ressignificar, criticar e alternar, dentro de um recorte espacial que inspire intimidade e familiaridade, representa um caminho que constrói laços de pertencimento, reforça identidades, reduz a evasão escolar e promove cidadania. Para Christian Laville (1999 *apud* ABREU; RANGEL, 2015, p. 9), o ensino de História ainda é pautado nas narrativas unificadoras e na orientação oitocentista, e não no caminho da alteridade e pluralidade, devendo assumir papel decisivo dentro do contexto de fortalecimento daquilo que chama de “tendências democráticas”, passando da formação do “cidadão súdito” para a do “cidadão participativo”.

Ilmar de Mattos nos convida a pensar o papel que a aula de História assume dentro do contexto histórico de descolonização do chamado Terceiro Mundo. A sala de aula se torna um retrato social que permite emergir novos sujeitos capazes de promover diferentes leituras (MATTOS *apud* MELLO; VIANA, 2012). Para que essa abordagem seja produtiva e não reforce estereótipos, os estudantes fazem parte do processo de construção do conhecimento, tendo em vista que são portadores de potencialidades que estão apenas adormecidas.

A aula de História, nesse sentido, torna-se lugar privilegiado para a promoção de diferentes leituras, forjadas em circunstâncias e situações diversas, “a possibilidade de se tornarem autores de novas identidades, construtores de cidadania e de ressignificar a memória (MATTOS, 2006, p. 5 *apud* MELLO; Viana, 2012, p. 134).

### ***1.3 Por uma educação antirracista e descolonizadora***

Na área de educação, o professor precisa assumir seu papel de facilitador, intermediário de ações que ouçam os alunos: na maioria das vezes descendentes de povos objetificados nas mais variadas narrativas. Pequenas ações se tornam grandes dentro desse processo de educação antirracista, como o uso adequado do vocabulário. Kilomba (2019) propõe uma substituição de termos que reforçam estereótipos e contribuem para a manutenção de uma sociedade preconceituosa contra negros, mulheres, LBTQIA+, entre outros. Dentro do racismo cita

expressões como *escravo* (desumanização como identidade natural), propondo a substituição por *escravizado* (processo político ativo de desumanização), entre outros exemplos.

Escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor ‘validada/o’ e ‘legitimada/o’ e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. Oposição e reinvenção tornam-se dois processos complementares, pois a oposição por si só não basta (KILOMBA, 2019, p. 28).

Fazendo uma associação com a aula do professor, como podemos apresentar a história africana e afro-brasileira desafiando o protagonismo europeu e retirando os negros da objetificação? A escravização não pode ser negada e precisa ser lembrada para que suas feridas sejam combatidas. Mas suas clássicas imagens e narrativas já são conhecidas. A história negra vai além desse episódio e explorar isso pode ser potente dentro de uma educação antirracista.

É a partir daqui que colocamos a importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a História do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente em relação à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (MUNANGA, 2015, p. 25).

Para Munanga (2015), a abolição dos escravizados em 1888 não representou uma ruptura do *status quo*: as práticas colonialistas permaneceram, sobretudo no campo da educação, muitas vezes camufladas com o discurso de unidade cultural como forma de valorizar as diferenças. Sendo assim, deve-se investir em políticas afirmativas, contrariando o discurso daqueles que acreditam que essas ações violam a universalização de direitos. Nesse sentido, a lei nº 10.639/03 é um caminho fundamental, acompanhada de outras práticas antirracistas.

A lei nº 10.639/03, aprimorada posteriormente pela lei nº 11.645/08, abriu espaço nos livros didáticos e na sala de aula para aulas dentro de uma abordagem diferenciada: o negro é apresentado antes dos navios escravagistas, os reinos africanos já estão em capítulos inteiros e os escravizados já ocupam lugares de resistência. Tais ações, mesmo que inovadoras, ainda são pontuais. Temos ainda um currículo eurocêntrico nas suas referências temporais, espaciais e temáticas. Os espaços para a África, para os africanos e seus descendentes ainda são pautados numa perspectiva colonialista, que prevalece mesmo depois dos processos abolicionistas e emancipatórios na América do século XIX. A História precisa ouvir os seus verdadeiros protagonistas, estreitando vínculos entre os sujeitos do passado com os estudantes no presente.



Para fortalecer identidades e laços de pertencimento, a comunidade escolar precisa se enxergar, e isso só é possível com uma abordagem que faça sentido no dia-dia daquele jovem. Ele precisa enxergar a sua história como motivo de orgulho e com sinais de herança em cada canto do seu dia a dia.

#### ***1.4 A história local como potente ferramenta para a lei nº 10.639/03***

A primeira unidade de referência do aluno é o local onde vive. A escola está inserida dentro de um bairro e, por isso, não pode ocupar um espaço de isolamento. O currículo precisa ser adaptado à realidade do aluno, numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar. É importante que os professores façam adequações nos conteúdos, de modo que possam estimular as memórias locais, as identidades e os sentimentos de pertencimento. Trabalhar as histórias locais com a comunidade escolar, além de trazer sentido ao currículo e contribuir para a redução da evasão escolar, potencializa os efeitos da lei nº 10.639/03, tendo em vista que a “África” e a presença das culturas afro-brasileiras podem ser encontradas em cada canto da rotina do estudante.

É preciso evitar os riscos de a história local reproduzir a vida das autoridades e das classes dominantes locais. A abordagem precisa criar vínculo com a memória familiar e com os personagens populares locais, através de diálogos geracionais e abordagens questionadoras sobre o patrimônio histórico (BITTENCOURT, 2004)<sup>11</sup>. Somente assim, a opção pelo recorte espacial terá sentido dentro de um processo descolonizador e antirracista, ou seja: inclusivo.

Grande parte dos materiais disponíveis para o ensino e pesquisa de história local seriam compilações de memorialistas, encartes produzidos por representantes políticos do local/região ou órgãos administrativos ou ainda por famílias de políticos tidos como personalidades do local. Em comum, essas publicações guardam o caráter de promoção de algumas pessoas, e seus feitos considerados importantes, em detrimento do conjunto da população do local e de suas experiências (ASSIS; PINTO, 2019, p. 2).

Assim como Bittencourt, Joana Neves (1997) aponta o personalismo como um dos vícios que a história local precisa evitar. Segundo ela, trata-se de uma espécie de versão

---

<sup>11</sup> Circe Maria Fernandes Bittencourt acredita que é pela memória que se chega à história local. Porém, adverte para as armadilhas dessa abordagem. Segundo ela, as memórias evocadas e recuperadas precisam ser confrontadas. Individual ou coletiva, a memória funciona por seleção e eliminação. A História, diferentemente, trabalha com a acumulação dessas memórias, as confrontando com as mais variadas fontes, fazendo uso de método para recompor os dados da memória. Cf. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

doméstica da história oficial, priorizando os chamados cidadãos ilustres e focando na explanação de uma linha cronológica das gestões administrativas, enfatizando personagens políticos que representam partidos ou ideologias que estão no poder. Além disso, a autora aponta outros problemas que devem ser evitados: o bairrismo, que coloca aquele espaço escolhido como superior aos outros, o que abre espaço para sentimentos discriminatório com os “de fora”; a fragmentação, quando a história local se isola do diálogo com outros recortes espaciais; a folclorização: quando criamos rótulos para nos definirmos como únicos e pertencentes de um determinado lugar, como se não houvesse ser igual em lugar algum.

Pretende-se não apenas focar o protagonismo negro numa escala espacial nacional, como evidenciar as histórias presentes no dia-dia dos nossos estudantes, não como uma narrativa distante da sua realidade: é a sua própria vida, a vida daqueles que o rodeiam, em diálogo constante com outras histórias do nosso país, a partir do contato com as memórias e com os patrimônios locais. “Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (GOMES, 2003, p.81). Com isso, explica-se a opção pelo bairro de Oswaldo Cruz, zona Norte do Rio de Janeiro. Um bairro com fortes raízes africanas e afro-brasileiras, mas que prevalece a memória do colonizador como produto da colonialidade. Torna-se necessário provocar um confronto descolonizador a partir das ruínas, trazendo esses sujeitos não apenas para o protagonismo das narrativas, mas como agentes detentores de saberes e narradores de suas próprias histórias.

Neves (1997) acredita que a história local pode ser uma ferramenta importante na construção de uma identidade social e que o fortalecimento do sentimento de pertença é uma etapa fundamental no processo de cidadania. Segundo ela, a identidade social é uma construção coletiva que resulta de ações que não apenas colocam os sujeitos populares no centro das narrativas, mas também faz com que esses cidadãos comuns se identifiquem nas histórias e se sintam capazes de transformá-las através das análises que fazem do passado partindo do presente.

O ensino de história tem papel fundamental na formação da consciência histórica. “Ela tem a função de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 31 *apud* ASSIS; PINTO, 2019, p. 4). Com isso, o estudo do local pode fortalecer o papel da disciplina História nessa conscientização dos sujeitos até então marginalizados nas narrativas oficiais, tendo em vista que gera intimidade e pertencimento, a partir do momento que é a sua vida e a sua realidade que está no foco das

pesquisas. A escola ganha sentido, promove-se cidadania e, no caso de um bairro com forte raiz afro-brasileira, fortalece as legislações promulgadas para a promoção de histórias até então esquecidas na Educação Básica.

Marcelo Abreu (2016) sinaliza que as histórias locais ainda ficam subalternas na academia e nas escolas, uma vez que ainda se identifica o compromisso com a imaginação nacional, a priorização dos eventos europeus e a subordinação ao tempo linear e progressivo dentro de um modelo quadripartido do tempo histórico. Segundo ele, a história local não nega o diálogo com a história em diferentes proporções espaciais, pelo contrário: ela precisa desse intercâmbio. Além disso, dentro de um processo de democratização da História, é a oportunidade de pluralizar falas e escritas.<sup>12</sup>

Trabalhar com história local é estabelecer um recorte. Pode ser um bairro, uma cidade, uma escola ou um clube, sendo necessário compreender que o trabalho na fronteira não requer isolamento, mas sim um diálogo constante com diferentes espacialidades e temporalidades, podendo viabilizar outra escrita sobre a História do Brasil, propondo outros papéis para sujeitos marginalizados na fundação de uma consciência nacional. Mais do que estabelecer um recorte geográfico do espaço, o estudo do local dentro da História trata-se de uma reflexão sobre as experiências humanas naquele espaço social delimitado. Márcia Gonçalves (2007) nos oferece elementos para dinamizar a noção do local como um recorte estabelecido para além de um mapa administrativo, admitindo a inclusão da construção social do historiador, do pesquisador e do professor na sua conceituação.

Ao citar Bittencourt, Assis e Pinto (2019) chamam a atenção para não criarmos uma contradição entre o ensino de história local e as experiências globais. Com isso, torna-se necessário o diálogo dos temas da vida cotidiana com os contextos históricos tradicionais. Nenhuma realidade local é explicativa em si mesma, mas sim por meio das relações que estabelece com o nacional e o global.

Márcia Gonçalves (2004) utiliza o termo *escala de observação*, comum entre os geógrafos. Ao delimitar locais e sujeitos, o conceito insere o educador numa posição de fronteira que não pode ser confundido com limitação, mas como espaço de diálogo de

---

<sup>12</sup> Marcelo Abreu ressalta a importância do diálogo entre as gerações no estudo da História local, porém aponta os riscos: a mudança da linguagem, da estrutura de comunicação e dos valores entre as diferentes gerações e as visões de passado muito consumidas através da ação da indústria cultural, que de tão repetidas, podem abafar outras memórias tão importantes. A esse respeito ver: ABREU, Marcelo. História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL, Carmem Tereza; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 59-79.

sensibilidades diversas e com distintos espaços e tempos. Enfatizar a história local não é se opor à história nacional.

O desafio maior da história local é de produzir outra pedagogia da História, em especial uma historiografia didática que incorpore o *local*, parte dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de “reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância”. Crianças, jovens e adultos, sensibilizados por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando ou não, como sujeitos, a própria vida (GONÇALVES, 2004, p. 182).

A importância da história local e regional é dinamizar uma narrativa até então genérica de que a história nacional é homogênea a todos os espaços. Logo, esse lugar reflete o quanto é afetado pelas questões nacionais e universais, porém também apresenta particularidades que nos ajudam a construir caminhos *outros* que possam trazer sentido aos estudantes. Por isso, optamos por ela, dentro de uma abordagem descolonizadora, a fim de não apenas fortalecer narrativas que ganharam força no Brasil nas últimas décadas, como trazer o sujeito *outro* como cidadão detentor de sabedoria e transformador da realidade.

A maior parte dos bairros e municípios se desenvolveram dentro de uma política colonialista que permaneceu após a independência e a abolição dos escravizados, numa tentativa de compreender que o progresso estava relacionado a supostos graus de civilização. A estação, as principais ruas do bairro, as escolas e, claro, nossas práticas dentro delas, até hoje colocam a população diante de um patrimônio eurocentrado, numa lógica vertical de apresentação daquilo que é útil e de como nossa rotina precisa ser vivenciada diariamente. Para as fortes raízes africanas, sobra o profano representado pela boemia dos finais de semana. Não menos valoroso, mas imposto como aquilo que precisa ser apreciado com moderação.

A repressão pela qual passaram capoeiristas, sambistas e religiosos de tradição africana ainda hoje se reflete no imaginário que tanto impacta na definição destas identidades. É de se imaginar que as práticas reprimidas e estigmatizadas ao longo do século XIX e início do século XX encontraram na região suburbana da cidade um espaço facilitador, dada a pouca atuação do Estado. Constrói-se a ideia de que o subúrbio é lugar de samba, macumba e práticas ilícitas, num processo de retroalimentação do estigma ao que é popular e negro (CID, 2016, p. 62).

Provocar o contato dos estudantes com o patrimônio não musealizado do seu bairro, promover diálogo entre memórias geracionais dentro da comunidade escolar e permitir espaços para narrativas nas mais variadas formas literárias e artísticas são primordiais para fortalecer não somente as identidades, como também os vínculos com a escola. Além disso, é preciso

entender todo esse processo como algo inacabado e em constante modificação. São ações que confrontam ou dinamizam o currículo, promovem um processo de decolonialidade na educação e, conseqüentemente, provocam efeitos sociais relevantes.

O Ensino de História precisa ser pensado em diálogo com patrimônios culturais institucionalizados ou não, de modo a contribuir para uma educação antirracista. Amplia-se, nesse sentido, o conceito de patrimônio cultural não restrito aos grandes monumentos, incluindo também aquilo que é representativo para outros grupos da sociedade brasileira (MELLO; VIANA, 2022).

Escutar às especificidades locais dentro de um currículo unificado não é nada fácil. Mas de que forma esse currículo pode ser adequado dentro dessas particularidades? Independente do cenário curricular, o educador precisa assumir um papel descentralizador. Os avanços promovidos a partir da segunda metade do século XX são inegáveis, mas as mudanças profundas não resultarão da lógica de uma construção vertical que monopoliza o saber, camuflado no discurso superficial de multiculturalismo ou multidiversidade. É preciso furar a bolha do currículo, materializado no conteudismo presente nos livros didáticos e nas avaliações externas.

Para ser transformador, qualquer proposta pedagógica não pode ser construída de cima para baixo por aqueles que não têm lugar da fala. Os estudantes e a comunidade escolar precisam ocupar o protagonismo desse processo. O professor precisa assumir seu lugar de escuta e provocar o caminho para uma história construída não apenas sobre eles, mas por eles, fazendo do cidadão local, em especial o estudante, protagonista e roteirista dessas memórias que foram historicamente apagadas e silenciadas. Além disso, apostar que essas histórias são construídas permanentemente, a partir de compromissos firmados por diferentes gerações, completam o caráter decolonial de uma ação pedagógica.

A adoção do ensino de história local como estratégia para o ensino de História se propõe a reconstruir a relação dos estudantes com o local por meio de movimentos de pertença e de identificação. Assim, se faz necessária uma perspectiva histórica que fale a vida das pessoas e do local em que elas vivem (ASSIS; PINTO, 2019, p. 13).

O professor é fundamental ao assumir um papel provocador, parceiro, transmissor de conhecimento, mas também aprendiz, onde o protagonismo popular prevalece como resultado das suas contribuições e não como consequência das suas imposições. Não basta contar outras histórias, é preciso ouvir quem as vivenciou e entender que elas podem ser (re)construídas ao longo do tempo quando sementes de pertencimento são plantadas na relação da escola com a

comunidade local. O processo é sobre o povo, conduzido pelo povo e seu “produto”<sup>13</sup>, numa lógica inacabada e em eterna construção, precisará sempre ser cultivado pelos cidadãos comuns, fazendo dele um eterno processo. Torna-se interessante estabelecer um diálogo dos estudantes com “*griots*”<sup>14</sup> locais” e com o patrimônio do bairro, traçando estratégias após levantamentos iniciais sobre as percepções que o estudante tem do seu bairro e da história da população negra. A partir daí, propiciar que os alunos, nas mais variadas expressões artísticas, manifestem suas narrativas das experiências vivenciadas. O trabalho interdisciplinar é enriquecedor: todo componente curricular pode contribuir nesse movimento.

A história de Oswaldo Cruz é narrada no Espaço de Pertencimento apresentado no final dessa experiência, construído pela comunidade escolar e protagonizado pelas suas histórias e suas raízes africanas representadas na Portela<sup>15</sup>, no Agbara Dudu<sup>16</sup>, na Feira das Yabás<sup>17</sup> e no Samba do Buraco do Galo<sup>18</sup>. Numa perspectiva decolonial, promovemos diálogo entre as mais variadas narrativas construídas a partir da experiência de vida dos membros da comunidade escolar, apostando que essas experiências e a forma como essas experiências são relatadas se tornam armas potenciais para o professor fazer da sua aula um texto eficaz no seu propósito. Assim, podemos reduzir a evasão escolar e intensificar os efeitos das legislações reparadoras e afirmativas dentro de uma perspectiva de educação antirracista, permitindo que um número maior de alunos tenha acesso à cidadania.

Nossos leitores são também muito diferentes entre si, porque a escola que frequentam é muito diferente da de seus avós e talvez da de seus pais; não podendo deixar de se abrir para as diferenças e os diferentes. E em todas essas diferenças reside mais uma das razões – a principal, talvez – por que contamos uma história por meio da aula, já que estas diferenças não fazem senão revelar o lugar ocupado pelo aluno na produção de uma aula como texto (MATTOS, 2006, p. 14).

<sup>13</sup> A palavra “produto” é apresentada entre aspas porque, dentro de uma perspectiva de educação antirracista e decolonial, o processo se torna tão importante quanto o produto. Além disso, trata-se de uma ação contínua que precisa ser cultivada por diferentes gerações.

<sup>14</sup> Os griots são contadores de história, cantores, poetas e musicistas da África Ocidental. São muito importantes para a transmissão do conhecimento entre as diferentes gerações e regiões.

<sup>15</sup> O Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela foi fundado em Oswaldo Cruz, em 11 de abril de 1923. É a mais antiga escola de samba em atividade permanente, a maior vitoriosa do carnaval carioca e a única que participou de todos os desfiles de escola de samba da cidade. Disponível em: [www.gresportela.org.br/Historia](http://www.gresportela.org.br/Historia). Acesso em: 03 ago. 2022.

<sup>16</sup> Criado em 04/04/1982, o grupo afro Agbara Dudu considera ser o bloco afro mais antigo do Rio de Janeiro, uma vez que mantém tradições mesmo fora da época do carnaval. Com inúmeros trabalhos culturais, sua origem foi inspirada no grupo baiano Ilê Ayê. Disponível em: <https://grupoafroagbaradudu.com.br/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

<sup>17</sup> Patrimônio imaterial do Rio de Janeiro, a feira reúne um grupo de matriarcas da região que preparam receitas da gastronomia afro-brasileira, realizada periodicamente na Praça Paulo da Portela, em Oswaldo Cruz. *Yabá* quer dizer mãe-rainha. No Brasil, o termo é utilizado para definir todos os orixás femininos. Disponível em: <https://mapadecultura.com.br/manchete/feira-das-yabas>. Acesso em: 03 ago. 2022.

<sup>18</sup> O samba do Buraco do Galo, sediado em Oswaldo Cruz, se autodenomina *Operários do Samba*, tendo origem a partir do movimento *Acorda Oswaldo Cruz*: articulação de moradores para lutar por direitos e inclusão social. Disponível em: <https://ww.anf.org/buraco-do-galo>. Acesso em: 01 dez.2022.

### ***1.5 Por uma outra história local: o diálogo entre a África e Oswaldo Cruz***

Precisamos remontar séculos anteriores para contar um pouco da história da região, promovendo um movimento que não necessariamente segue uma ordem cronológica de compreensão espacial, o que não deixa de ser uma ação que coloca a história local em diálogo com diferentes temporalidades e espacialidades e, no nosso caso, dinamizarmos a noção linear de história imposta pelo eurocentrismo europeu. Sendo assim, a imagem do sanitarista Oswaldo Cruz como herói permite narrar *para* e *com* a turma versões oficiais da história nacional em diálogo com a história local, mas também problematizar tais narrativas, construir outras e compreender que antes do século XX não havia um vazio no bairro que hoje recebe o nome do famoso médico.

A bibliografia encontrada sobre o bairro de Oswaldo Cruz pouco fala da região antes do período colonial, o que não se diferencia dos conteúdos da história nacional presente nos livros didáticos. Para completar, a maioria dos textos encontrados fala do bairro em segundo plano, oferecendo protagonismo ao bairro de Madureira, que ganhou destaque ao longo do tempo pelo desenvolvimento comercial, enquanto Oswaldo Cruz manteve seu perfil residencial. Segundo Monarco (1998 *apud* FRAIHA; LOBO, p. 9), integrante da Velha Guarda da Portela e batizado de Hildemar Diniz, “Oswaldo Cruz era o lugarejinho que até hoje não mudou quase nada”. O “quase” revela uma história dinâmica e que obviamente passou por várias transformações, mesmo que as mudanças não tenham sido tão atraentes aos olhos de muitos autores.

Oswaldo Cruz é parte daquilo que recebia o nome de Freguesia de Nossa Senhora de Irajá, criada em 1647. Até a primeira metade do século XVIII, as terras que ocupavam a região trocaram de donos várias vezes por meio de concessões reais e desmembradas em propriedades menores, sem ofertar aos trabalhadores humildes qualquer chance de tê-las e, assim, atingir qualquer mobilidade social. A região se destacou na produção de açúcar e aguardente, promovendo movimentação intensa nos portos dos rios Meriti e Pavuna. Como não se tratava de uma freguesia próxima à baía, a região era cortada por tropas que transitavam em mulas. Além da cultura da cana de açúcar, merecem destaque a produção de milho, feijão e mandioca (FRAIHA; LOBO, 1998)

Nos cabe fazer um esforço de dinamização dessa história. Antes de pertencer à Freguesia de Irajá, acredita-se que a região era ocupada pelos tupinambás. Como poucos sabem, os povos originários deixaram sua herança no nome recebido pela freguesia: Irajá deriva do termo tupi

*yra-yá* que significa lugar “onde brota o mel”. Com o processo de colonização, as terras ficaram nas mãos da população branca que, em contraste com os poucos nomes de origem indígena ou africana, dá nome a maioria dos logradouros e referenciais em Oswaldo Cruz. A famosa estrada do Portela exemplifica a presença da colonialidade: a rua que corta o bairro emprestou nome ao sambista Paulo Benjamim de Oliveira, o Paulo da Portela, e mais tarde batizou a Escola de Samba antes sediada na estrada e hoje localizada na rua Clara Nunes. Uma história que parece evidenciar as raízes africanas e afro-brasileiras porque estamos falando de um dos maiores nomes da História do Brasil e da maior campeã de um carnaval com vínculos estreitos com a africanidade, mas que carrega a colonialidade na origem do nome: no vale do Rio das Pedras, mais a oeste da Freguesia do Irajá, estava a fazenda do português Miguel Gonçalves Portela. Era um grande engenho de cana de açúcar que produzia aguardente, ficando conhecido no século XVIII como Fazenda do Portela. Parece irrelevante, mas simbolicamente representa muito daquilo que estamos falando. O nome Portela vem de sujeitos que foram símbolos de uma história que segregou e concentrou renda no nosso país. Mesmo que o batizado ao sambista negro e à escola que representa uma comunidade predominante negra tenha vindo de uma ação que prioriza personagens da elite branca europeia, a importância que tais sujeitos adquiriram podem ser representativos numa análise que identifica a apropriação do nome e a anulação de qualquer vínculo com o proprietário de terras. Muitos conhecem a escola de samba Portela e o Paulo da Portela, mas poucos ouviram falar no Miguel Gonçalves Portela.

Mesmo constantemente fazendo um movimento de ressignificação dos espaços, a colonialidade ainda é rotina e é pouco questionada. O bairro vizinho, Madureira, recebeu o nome do dono de uma propriedade: Lourenço Madureira. Na região da Grande Madureira, Dona Clara, dona de uma chácara, deu nome à uma estação de trem construída posteriormente e depois desativada. Mesmo assim, a antiga proprietária foi homenageada com o nome de uma rua que começa na Domingos Lopes, rua que homenageia seu esposo, um político influente na então freguesia do Irajá. “Não muito longe dali está a pequena praça Inácio do Canto – lembrando o nome do primeiro proprietário daquelas terras, na confluência das ruas Tomé Alvarenga, Capitão Couto Mendes e Felipe Frutuoso” (FRAIHA; LOBO, 1998, p. 39-40). Sobre a população que predominava na região e formava a maior parte da mão de obra, mal conhecemos os rostos porque poucos foram eternizados com nomes de ruas e monumentos.

A transformação sofrida pelas freguesias rurais deu origem aos subúrbios, que de certa forma acompanhou a expansão da linha de trem. Foi o caso da Freguesia do Irajá que se fragmentou em importantes bairros da zona Norte, como Oswaldo Cruz, Madureira, Irajá, Marechal Hermes, Honório Gurgel, Rocha Miranda, Cascadura, Ricardo de Albuquerque, entre



outros. Com a expansão da linha ferroviária pela zona norte, a antiga região agrícola foi se tornando uma área residencial, ofertando dinamização populacional dentro de um cenário de crise econômica pós-abolição.

A população que ocupava as terras da antiga freguesia era formada por ex-escravizados e seus descendentes, muitos provenientes das fazendas da região do Vale do Paraíba, do interior do Rio de Janeiro e do interior de Minas Gerais. A vida naquela época era organizada em torno das festas religiosas, da música e da dança de origem africana, ainda que com alguma influência portuguesa.

Segundo Marco Antônio Martins Júnior (2012), muitos desses imigrantes também vieram da zona oeste, como Guaratiba, Santa Cruz e Itaguaí, chegando a Oswaldo Cruz pela rota do interior. Alguns dos integrantes da Velha Guarda da Portela são ou descendem dessas imigrações: Chico Santana era de Campo Grande e Monarco, que nasceu em Cavalcanti, era filho de mineiros. Esses imigrantes e aquelas pessoas que já habitavam a região desde a época da antiga freguesia do Irajá apresentavam hábitos e culturas distintas, porém a dança e a música eram elementos comuns entre eles. Os habitantes de Oswaldo Cruz eram do Congo e de Angola ou descendentes de negros dessas regiões africanas, trazendo a sua dança, canto e religião como forma de resistência através da arte. Foram eles, muitas vezes vindos de outras partes do Brasil, que trouxeram a batucada para as festas locais (JUNIOR, 2012).

Alguns autores, como Carlos Eduardo Coutinho da Costa, nos ajudam a compreender a concentração da população negra escravizada ao longo do século XIX e a dinâmica da imigração no pós-abolição e nas primeiras décadas da República. O autor utiliza registros civis de nascimento e óbito na Baixada Fluminense para compreender o processo. São levantamentos que nos ajudam a estender determinadas compreensões para a região que hoje chamamos de subúrbio carioca. Deve-se ressaltar que a grande concentração de mão-de-obra escravizada no Rio de Janeiro localizava-se no Vale do Paraíba e no Norte Fluminense, o que não anula a presença de escravizados na capital federal. A abolição da escravatura não representou uma imediata transferência dessa mão-de-obra para as áreas urbanas da cidade do Rio de Janeiro e adjacências. Nas primeiras décadas do século XX, os proprietários de terras procuraram criar estratégias para mantê-los na região: alforria em massas para criar laços de gratidão, processos judiciais, renegociações e contratos entre proprietários e trabalhadores rurais, não tendo como norma o pagamento assalariado. Com isso, houve deslocamento de pessoas, mas não debanda generalizada. Segundo esses estudos, somente na década de 1920 e 1940 houve uma emigração em massa do Vale do Paraíba devido ao agravamento e as consequências sentidas pela crise do

café. As indústrias do início do século não foram atrativos suficientes para promover um deslocamento em massa nos primeiros anos republicanos.

A migração foi uma parte intrínseca da experiência de vida do africano. A primeira migração era realizada do local de moradia, após ter perdido uma luta, ou de ser vendido por dívidas, ou mesmo entregue por parentes, em direção às cidades do litoral – do Oriente Médio ou Atlântico, posteriormente. Após chegar aos portos, eram embarcados para a segunda jornada em direção às Américas. Chegando aos seus locais de destino, por exemplo o Rio de Janeiro, após um longo período de espera e de “engorda”, quando comprados, tinham que caminhar até a casa do seu proprietário, que poderia estar localizada no centro da cidade, no Vale do Paraíba ou nas minas. Quando se interrompe o tráfico atlântico de cativos, muitos dos que já tinham chegado ao Nordeste, agora tinham que caminhar até as fazendas de café do Sudeste. Por fim, após a abolição, com a crise econômica de todas essas regiões, sobrava como estratégia de sobrevivência a migração para outras localidades em ascensão, como a Baixada Fluminense (COSTA, 2020 p. 15).

Essa população, ao migrar para o Rio de Janeiro, ajuda a compor o subúrbio e as favelas. Porém, não seriam aquelas parcelas negras que iniciaram esse processo. Mesmo não compondo o grosso da mão de obra outrora escravizada, as populações negras da capital foram prejudicadas com os projetos de embranquecimento travestidos do discurso de progresso e civilização e se deslocaram para o subúrbio e para o morro constituindo novas rotas de resistência cultural.

Não podemos negar o aumento da população da capital no pós-abolição e nem excluir a abolição da escravatura e o deslocamento de ex-escravizados para a região como um dos motivos explicativos. Mas há de se ressaltar que essa justificativa sozinha não explica o fato, se tratando sim de uma rede mais complexa que precisa ser compreendida. Houve imigração do norte fluminense e do Vale do Paraíba, mas o grosso acontece décadas depois, explicado pela crise econômica rural e pela melhoria dos meios de transporte, como rodovias e trens, se tornando um atrativo para essa população. Logo, não se trata de uma migração aleatória.

Em 1898, a Estrada de Ferro D. Pedro II passou a ser chamada de Central do Brasil e foi inaugurada a estação de trem Rio das Pedras, atual Oswaldo Cruz. Porém, a ocupação do bairro por pessoas mais pobres vindos do centro da cidade do Rio de Janeiro ganhou força entre os anos 1905 e 1920, não apenas explicado pelas reformas urbanas promovidas pelo Prefeito Pereira Passos, mas também reforçado pela crise do café nas regiões que antes concentravam a maior parte do trabalho escravizado: o Norte Fluminense e o Vale do Paraíba. Eram destinos vistos como atrativos, identificados pela expansão do sistema ferroviário ou pela ascensão do comércio ou das fábricas. A ideia de subúrbio como local ruim para residir foi construído ao longo dos anos pela imprensa da capital.

Ao contrário de Oswaldo Cruz, Madureira ganhou desenvolvimento com a chegada do trem no final do século XIX: permaneceu como local de residência, mas também se destacou pelo desenvolvimento comercial, sendo reconhecida como uma espécie de “capital do subúrbio”.

No bairro (Oswaldo Cruz), andavam a pé ou a cavalo. Havia currais em todas as ruas, cheia de valões dificultando a passagem dos transeuntes. Não havia calçamento, nem luz, nem água encanada. Alguns armazéns e bares constituíam todo comércio do lugar. As pessoas moravam em chácaras, cercadas de imensos terrenos, alguns povoadas de pequenas casas, formando espécie de vilas ou de habitações coletivas. Os moradores, pessoas humildes, operários, artesãos. Proletariado (SANTOS; BARBOZA, 2004 *apud* CCCP, 2004, p. 7).

Apesar de ser cenário de tradicionais problemas dos bairros suburbanos e nunca ter sido palco de um potente desenvolvimento comercial, Oswaldo Cruz nos oferece elementos para que possamos contar histórias *outras*.

Paulo Benjamin de Oliveira, um menino negro que deixara a Saúde para morar com a família em Oswaldo Cruz, chegou em 1920. Ele, o legendário Paulo da Portela, seria uma das mais importantes lideranças da região e personagem fundamental na história do samba carioca (FRAIHA; LOBO, 1998, p. 46).

A caminho ou voltando do trabalho, era no trem que acontecia o samba, manifestação cultural tão perseguida<sup>19</sup>. A viagem de trem até o bairro e as rodas de samba na região viraram redutos de resistência à reforma cultural que fazia parte de um conjunto de medidas que via na eugenia uma forma de modernização. Como parte integrante dessa política segregacionista que dominou boa parte da história brasileira, encontrava-se o médico sanitário Oswaldo Cruz, que tinha como uma de suas ações impor a vacinação obrigatória sem qualquer esclarecimento, culminando numa revolta que vitimou pobres e pretos. Justamente ele, que posteriormente deu nome à estação, ao bairro e que hoje é homenageado em busto que simboliza a agressiva colonialidade.

Oswaldo Cruz ainda mantém características residenciais: casas simples, portões baixos e tímido comércio local. Os conjuntos habitacionais, como o Cohab e o Nelson Pereira dos Santos, começaram a surgir na década de 1970 e representam um aumento expressivo da população do bairro. Sendo assim, cresceram os problemas que atingem bairros que não são da Zona Sul carioca, justamente os problemas citados pelos alunos na dinâmica que será

<sup>19</sup> O samba permite ampliarmos a discussão sobre o patrimônio, sendo eleito patrimônio cultural imaterial em 29/11/2007 (decreto nº 3.551 de agosto de 2000). O ritmo que muitas vezes encontrou em Oswaldo Cruz espaço de resistência, nos leva a ultrapassar a visão materialista de patrimônio registrada nos levantamentos iniciais que foram realizados com os estudantes e que serão detalhados no próximo capítulo.

apresentada no próximo capítulo: segurança, saneamento básico, falta de manutenção dos asfaltos. Além disso, não há teatro, cinema, biblioteca e museu. Isso ajuda a explicar o cenário desanimador observado a partir das análises das respostas obtidas pelo formulário inicial e das reações dos alunos nas primeiras atividades propostas.

## 2 Da conversa nasce a luz: o recorte espacial e o confronto com a malha colonial

*Conversa puxa conversa  
E da conversa nasce a luz  
Não acreditando  
Venha em Oswaldo Cruz  
Eu não sou do morro (Chico Santana)*

### 2.1 Caminhos iniciais para uma educação decolonial antirracista

A estação de trem Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro, chamava-se Estação D. Pedro II, o que é revelador sobre a memória e o patrimônio no nosso país, afinal tratava-se de uma homenagem ao imperador branco que foi o mais duradouro governante da nossa história. A mudança para “Central do Brasil” poderia ser a esperança para contarmos outras histórias, mas a viagem por cada estação de trem revela o surgimento dos bairros do subúrbio carioca dentro de uma perspectiva colonial que ainda domina o imaginário popular. Por isso, o trecho do samba de Chico Santana<sup>20</sup> é um convite para descermos na 16ª estação de trem do ramal Central do Brasil, no bairro de Oswaldo Cruz, e revelarmos que o samba, que sempre viajou na linha ferroviária com o trabalhador, ainda convive com um suposto imaginário de superioridade civilizatória que nomeia a estação e o bairro.

Pretende-se nesse capítulo expor o quanto essa colonização do pensamento, que sobreviveu aos processos emancipatórios e abolicionistas, atravessa também o imaginário do nosso alunado até hoje e é revelado a partir das primeiras provocações pedagógicas acerca das concepções que os estudantes têm da história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros e dos debates acerca do espaço em que a escola está inserida.

A História da África e dos africanos no Brasil ganhou espaço nas escolas e nos livros didáticos com a implementação da lei nº 10.639/2003, sendo ampliada com a inclusão das histórias e das culturas dos povos originários na lei nº 11.645/2008. Nos livros didáticos, as histórias das populações negras são apresentadas antes dos navios escravagistas, os reinos africanos ocupam capítulos inteiros e as vozes negras de certa forma são ouvidas. Porém, tais ações, mesmo que inovadoras, ainda são pontuais. Temos ainda um currículo eurocêntrico nas suas referências temporais, espaciais e temáticas. Os espaços para a África, para os africanos e seus descendentes ainda são limitados e pautados numa perspectiva colonialista.

---

<sup>20</sup> Francisco Santana nasceu em 22 de setembro de 1911, deixando seu nome na galeria dos grandes sambistas da Portela. Faleceu aos 76 anos, no dia 26 de março de 1988. Disponível em: [portelaweb.org](http://portelaweb.org). Acesso em: 03 mar. 2023.

Deve-se ressaltar que outros problemas devem ser apontados, como a nossa própria formação na graduação com pouco espaço para a temática e para a valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros. Além disso, há pouca preocupação com a formação continuada dos professores, mantendo o profissional com uma carga horária excessiva em sala de aula. Soma-se a isso, a nossa própria formação em família e na sociedade enquanto cidadãos.

A estrutura curricular e escolar, em geral, assim como a formação dos professores, ainda são baseados em velhos referenciais (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). A depender de como essas inovações são aplicadas, os avanços não são potencializados e não aprofundamos o enfrentamento do problema, permanecendo, mesmo que implicitamente, o rótulo e a inferiorização.

(...) desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (...) A superação do etnocentrismo eurocêntrico, a discussão do tema por toda comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação (...) Trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que a inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32-33).

O tímido avanço frente à priorização do protagonismo das culturas hegemônicas não é suficiente para os efeitos desejados pelas legislações reparadoras, podendo deformar as vozes dos grupos sociais marginalizados, mantendo ou até reforçando estereótipos.

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além (GOMES, 2012, p. 104).

A lei por si só não faz milagre e a inserção dessa temática nos livros não é o suficiente para atacar feridas históricas. Não se trata de mais uma disciplina ou mais um conteúdo. A questão étnico-racial no currículo só promoverá uma ruptura na educação brasileira se for encarada como uma “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p. 106).

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se

pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou sua inviabilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (GOMES, 2012, p. 104-105).

As leis nº 10639/03 e 11645/08 se tornaram realidade a partir das históricas reivindicações dos movimentos negros e indígenas dentro e fora das escolas e das universidades. Mas a sua potencialização depende de metodologias que não podem reproduzir uma centralidade europeia. De nada adianta narrar supostos protagonismos populares sem incluir esses sujeitos no processo do saber. Aqueles que sempre foram excluídos das narrativas oficiais precisam também ocupar referenciais teóricos nas nossas práticas diárias: são detentores de conhecimento, pautam aquilo que tem relevância social, narram “outras histórias” e são protagonistas dessas narrativas. Na escola, o currículo e a aula precisam fazer sentido para o estudante responder suas demandas e partir do seu conhecimento para tornar a escola um espaço prazeroso, reduzindo a evasão escolar e efetivamente promovendo aprendizagens. Nesse sentido, propor um estreitamento das relações com a comunidade local e com a educação patrimonial numa abordagem inovadora, a fim de ressignificar, criticar e alternar, dentro de um recorte espacial que inspire intimidade e familiaridade, representa um caminho que constrói laços de pertencimento, reforça identidades, reduz a evasão escolar e promove a cidadania.

O trabalho com a história dentro de um recorte espacial limitado pode inserir o aluno na comunidade que faz parte e reforçar a sua identidade. Dependendo da abordagem, é capaz de multiplicar vozes ao propor ações pedagógicas investigativas, criadas no cotidiano do aluno.

Como elemento constitutivo da transposição didática do saber histórico para o saber escolar, a história local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados de conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 139)

Iamara da Silva Viana e Juçara da Silva Barbosa de Mello recorrem ao autor E. P. Thompson para desenvolver o conceito de cultura popular em pesquisa sobre a região da Grande Madureira<sup>21</sup>. A experiência do estudante é um caminho viável para a potencialização das leis

---

<sup>21</sup> A Grande Madureira é uma região administrativa que envolve os seguintes bairros: Madureira, Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Honório Gurgel, Marechal Hermes, Oswaldo Cruz, Rocha Miranda, Vaz Lobo, Turiaçu. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/ra>. Acesso em: 27 fev. 2023.

educacionais aprovadas para a promoção da cultura africana e afro-brasileira, assumindo papel estratégico dentro de uma educação antirracista. Trata-se de um enfrentamento dentro de uma história escolar que “permanece hegemonicamente orientada por uma perspectiva linear, eurocêntrica e reprodutivista” (MELLO; VIANA, 2022, p. 128).

A superação das atitudes culturais de superioridade não acontece com a instituição de leis, embora isso também seja importante. É na transformação das práticas e atitudes que ela ocorre. Operar a partir de estratégias pedagógicas fundadas na dialética entre pesquisa e ensino e na experiência dos estudantes nos parece ser o caminho para a consolidação de uma educação antirracista, sem a qual é inviabilizado o alcance da almejada sociedade democrática (MELLO; VIANA, 2022, p. 129).

O bairro de Oswaldo Cruz é um recorte no Rio de Janeiro que pode propor um diálogo bem-sucedido da escola com a História das pessoas negras. Ocupa parte da antiga Freguesia de Irajá, região marcada pelo latifúndio e pela mão de obra escravizada no século XVII. Mesmo com a abolição da escravatura no final do século XIX, o bairro continuou habitado por ex-escravizados e seus descendentes. No início do século XX recebeu parte da população negra atacada pelas Reformas do prefeito Pereira Passos no centro da cidade. A História do samba acompanhou a chegada da estação Rio das Pedras de Trens e o local é considerado um dos berços desse ritmo genuinamente afro-brasileiro, alvo das políticas reformistas do governo que desejava embranquecer a capital federal também nas suas práticas culturais. A estação de trem e, conseqüentemente o bairro, enquanto unidade administrativa, receberam o nome de Oswaldo Cruz após a morte do médico sanitaria que ajudou a prefeitura no projeto segregador que culminou na popular Revolta da Vacina. Curiosamente, no bairro que chegou a ser chamado de “favela na planície”.

Sendo assim, foi estabelecido um recorte espacial sob a perspectiva da resignificação, acreditando que tal ação pode estreitar laços de pertencimento e, assim, potencializar as importantes leis que colocam as histórias antes subalternizadas no protagonismo curricular da Educação Básica. Para esse diálogo da prática pedagógica com reflexões teóricas acerca da história local, patrimônio, memória, entre outros, optou-se pelo caminho da decolonialidade. Para isso, torna-se necessário revelar o quanto a colonialidade do ser e do saber está presente na rotina dos estudantes para que seja possível, a partir desse confronto, promover o importante *giro decolonial*.

## **2.2 O desembarque da decolonialidade na estação Oswaldo Cruz**



Para uma ação pedagógica transformadora, que não seja enganada pela superficialidade do discurso que diversifica os sujeitos históricos e não altera o método, buscamos referenciais teóricos do transdisciplinar grupo latino-americano “Modernidade/ Colonialidade”, constituído na década de 1990. Assim, utilizamos as ideias dos seus autores para ampliar o debate sobre conceitos relacionados à história das populações negras, história local, patrimônio e memória. Trata-se de intelectuais de diversas áreas de conhecimento que representaram uma transformação epistemológica importante nas ciências humanas e sociais. Em síntese, uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). A expressão “decolonização” é uma sugestão de Catherine Walsh, uma das autoras do grupo Modernidade/Colonialidade. Eliminar a letra “s” marca a distinção em relação à ideia de descolonização via libertação nacional durante a Guerra Fria.

A opção pela exportação da proposta decolonial para a sala de aula é resultado das evidências obtidas pelo formulário inicial que confirmou a existência da colonialidade e suas variáveis no imaginário do alunado, sendo o pontapé inicial para uma ação pedagógica que pluraliza, alterna e ressignifica.

A Escola Municipal José Emygdio de Oliveira está localizada na zona norte do Rio de Janeiro, subúrbio carioca. O nome da unidade escolar homenageia um procurador branco que cursou Direito na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, atual UFRJ. Colou grau em 1941 com a presença do então presidente da República Getúlio Vargas como paraninfo e foi assistente na cadeira de Direito Romano da PUC. Faleceu aos 59 anos enquanto trabalhava em sua sala na sede da procuradoria, deixando a esposa Jahyra Pacheco de Oliveira e seus quatro filhos. Dentro de uma escola predominantemente negra, qual o vínculo dos alunos com essa narrativa e com os sujeitos que a protagonizam?

O bairro de Oswaldo Cruz, onde a escola está situada, tem o nome do sanitarista que fez parte da equipe de governo do prefeito Pereira Passos no início do século XX. Ambos são conhecidos pelo episódio relatado pelo tradicional currículo nacional, conhecido como a Revolta da Vacina, citado brevemente nos livros didáticos brasileiros. Parte da população segregada nesse processo de europeização da capital fluminense foi morar nesse bairro. Em suma, pobres e pretos, marginalizados pelo governo, que deixaram seus descendentes numa localidade que hoje homenageia o líder da Reforma Sanitária que fazia parte de um pacote de embranquecimento que envergonhava o país após a abolição dos escravizados. Numa região que convive com escolas e ruas que, em geral, homenageiam sujeitos que protagonizaram narrativas oficiais civilizatórias, a herança africana e afro-brasileira resiste fortemente, porém

muitas vezes não perceptível pelos nossos estudantes. Isso passa pelo trabalho de aproximação, intimidade com o saber histórico em outros espaços e estreitamento do pertencimento.

A escola tem na sua composição quatro turmas de Ensino Fundamental I (anos iniciais) e onze turmas de Ensino Fundamental II (anos finais)<sup>22</sup>. Localiza-se na Praça Cândido Portinari, s/n, em Oswaldo Cruz, próximo à famosa estrada Intendente Magalhães. Fundada em março de 1977 na gestão do prefeito Marcos Tamoyo, o prédio ocupa quatro andares e tem cerca de 500 estudantes matriculados. Na Tabela 1, apresenta-se a composição da escola, obtida a partir da declaração de cor informada pelos responsáveis dos alunos no ato da matrícula.<sup>23</sup>

Tabela 1- Composição da escola

PRETOS	PARDOS	BRANCOS	ÍNDÍGENAS	AMARELOS	NÃO DECLARADOS
61	257	173	1	0	8

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (2022)

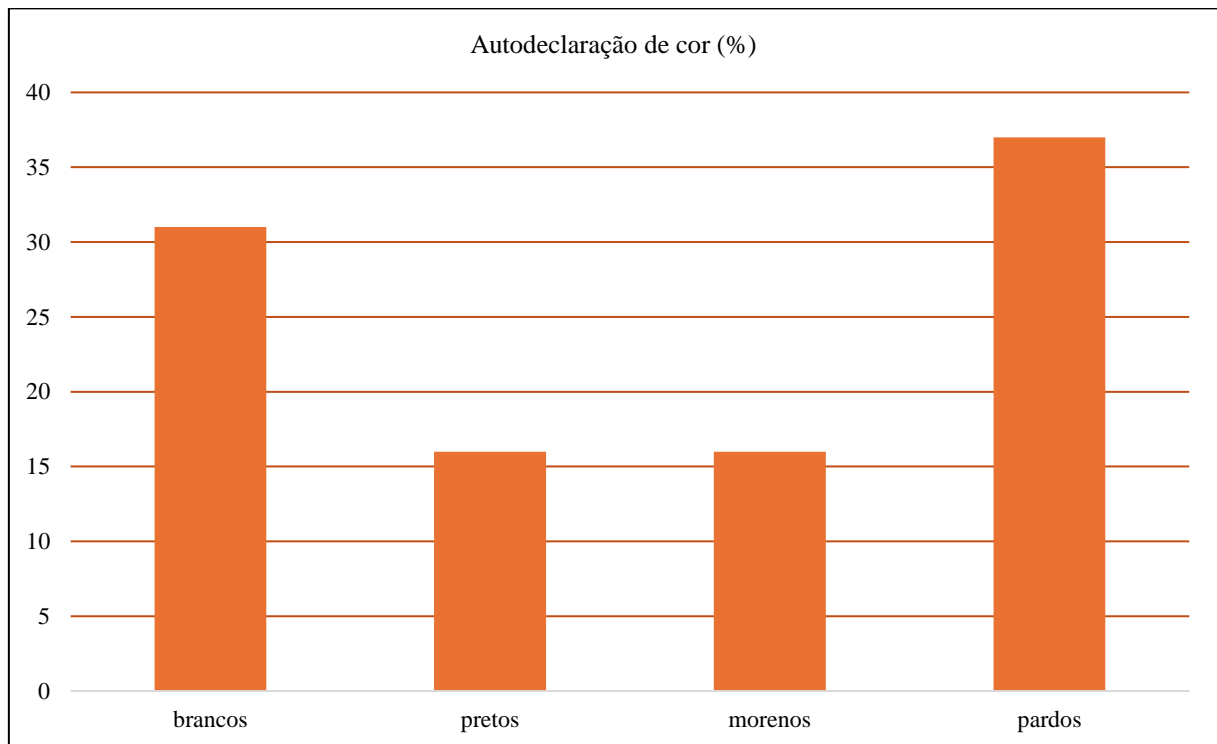
O formulário inicial (anexo) foi uma forma de evidenciar aquilo que era esperado e que representa a realidade de boa parte das escolas brasileiras. Na turma do 8º ano do Ensino Fundamental em 2022, 39 alunos responderam aos questionamentos acerca da história das populações negras, história local e patrimônio. Os avanços promovidos pelas legislações que obrigam o ensino de História e da Cultura africana e afro-brasileira são inegáveis, mas os resultados obtidos servem de alerta para a necessidade de avançar. Desses alunos, 31% se autodeclararam brancos, 16% pretos, 16% morenos<sup>24</sup> e 37% pardos, como aponta o gráfico 1. Independente da incompatibilidade das expressões utilizadas pelos alunos com aquelas usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela-se um percentual acentuado de população não-branca.

<sup>22</sup> Dados de 2022 e 2023.

<sup>23</sup> Dados extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro em 16 abr. 2023.

<sup>24</sup> O IBGE não utiliza a categoria *moreno*, mas o questionamento espontâneo foi proposital e, por isso, revelador, no sentido de compreender o quanto determinadas expressões ainda são utilizadas como falta de reconhecimento e identidade em relação à negritude. Registra-se também a identidade não rigorosamente vinculada à categorização do IBGE, tendo em vista que o Instituto considera como negros a soma de pretos e pardos.

Gráfico 1 – Autodeclaração de cor no 8º ano do ensino fundamental



Fonte: respostas obtidas no formulário (anexo)

Os dados da composição de cor da turma também foram extraídos do Sistema de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro, como apresentado na tabela 2:<sup>25</sup>

Tabela 1 – Composição da turma 1801

PRETOS	PARDOS	BRANCOS	ÍNDÍGENAS	AMARELOS	NÃO DECLARADOS
4	23	14	0	0	0

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (2022)

Sendo assim, fica evidenciado a predominância de alunos negros na turma, dentro de uma escola no bairro que tem fortes raízes africanas e afro-brasileiras, numa capital predominantemente negra. O que torna mais preocupante os resultados do formulário e, conseqüentemente, motiva uma imediata ação decolonial que possa fomentar a luta antirracista desejada pelas legislações dos últimos anos.

<sup>25</sup> As classificações do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) seguem às estabelecidas pelo IBGE e são declaradas pelos responsáveis dos estudantes no ato da matrícula.

Ao serem questionados sobre a História da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, 66% dos estudantes da turma afirmaram lembrar apenas da escravidão; 16% citam algumas manifestações culturais, porém priorizam a lembrança da escravização; 18% afirmam que nada sabem (dados apresentados na tabela 3). Ainda somos, e principalmente os alunos, bombardeados diariamente pelas narrativas colonizadoras que reservam às populações negras um lugar de inferiorização e subalternidade. Esses jovens, a maioria com 13 anos, esbarram com a colonialidade no currículo, no livro didático, na estrutura da escola, nas ruas do bairro, em casa, na imprensa e nos padrões socialmente estabelecidos e não são convidados a confrontar-se com essa herança do colonialismo.

Tabela 2 – Levantamento inicial sobre a história africana e afro-brasileira

<b>O QUE VOCÊ SABE SOBRE A HISTÓRIA DOS NEGROS NA ÁFRICA E/OU NO BRASIL?</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>ESCRAVIDÃO</b>	<b>66%</b>
<b>NADA</b>	<b>18%</b>
<b>DANÇAS/ SAMBA</b>	<b>16%</b>

Fonte: percentual obtido a partir das respostas ao formulário inicial (anexo)

Amilcar Pereira aponta a predominância da escravidão no imaginário escolar quando o tema da negritude é debatido. Apesar dos avanços conquistados nas legislações e o quanto algumas mudanças são perceptíveis no chão da escola e da sala de aula, a resistência das populações escravizadas ainda é pouco exaltada, sendo priorizado o espaço da dor e da inferiorização quando professores e estudantes falam dos africanos e dos seus descendentes. Além disso, muitos alunos só ouviram falar da escravidão atlântica. Para a grande maioria do alunado, a escravização justificada pelo critério da cor de pele foi a única promovida na história. Esses erros de abordagem e a ausência da ampliação do debate causa danos seríssimos na formação da identidade das crianças e dos jovens no nosso país.

Homens e mulheres negros e brancos, diferentes atores sociais, participaram das histórias de lutas por liberdade e por direitos civis e sociais, antes e depois da assinatura da Lei Áurea, que aboliu legalmente a escravidão no Brasil em 1888. A memória dessas lutas precisa estar nas escolas, e não somente a memória da

escravidão. Aliás, a memória da escravidão atlântica, como se fosse a única forma de escravidão já existente no mundo, e a associação direta entre negritude e escravidão, inferiorizando africanos e seus descendentes, é algo absolutamente presente nas escolas brasileiras ainda hoje. E, além de ser um erro ‘histórico’, isso é algo danoso para as construções identitárias de jovens estudantes negros e brancos (PEREIRA, 2012, p. 125).

A herança colonial está presente em cada canto da nossa vida e isso torna evidente a sobrevivência desse projeto colonizador após os processos emancipatórios e abolicionistas. Nossa formação é pautada nos padrões de colonialidade, as escolas brasileiras reproduzem esses pilares na sua estrutura, no currículo e nos livros didáticos e somos produtos dessa “colonização do ser”, pautando nossa dinâmica diária em diálogo com uma sociedade assim estruturada. Ballestrin (2013) aponta as raízes da colonialidade no processo de dominação europeia da América. As relações hierárquicas na economia e na política continuaram depois das independências latino-americanas. Essa colonialidade do poder é uma estrutura que abraça o controle da economia, da autoridade, da natureza, do gênero e da sexualidade e do conhecimento. Em suma, é uma colonização também do ser e do saber que permanece até hoje<sup>26</sup>. Os resultados apontados no questionamento realizado sobre a história da África, dos africanos e dos afro-brasileiros evidenciam essa problemática e não fazem da Escola Municipal José Emygdio de Oliveira uma exceção. Sem dúvida alguma, essa herança assola boa parte não somente do Brasil, mas de todos os países que sofreram com o processo colonizador.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 101).

Para Aníbal Quijano (2007), colonialismo e colonialidade são diferentes. O primeiro é mais antigo, mas o segundo provou ser mais resistente, permanecendo após a colonização. O autor acredita que outras colonialidades, como a do ser e a do saber, resultam da colonialidade do poder, destruindo a existência dos povos racializados e estabelecendo o mundo eurocêntrico como verdade absoluta, o que impede a formação de identidades plenas. Ao criar a antítese na figura do “outro”, “reprime seus modos de produção de conhecimentos, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

---

<sup>26</sup> Luciana Ballestrin traça a trajetória dos estudos decoloniais, trazendo discussões entre autores pertencentes à essa linha de pensamento. A autora apresenta a trajetória dos estudos pós-coloniais, que emergiram no contexto de descolonização da Ásia e da África, passando pelos estudos subalternos até chegar no grupo Modernidade/Colonialidade e o “giro decolonial”. Os representantes dessa linha propõem um combate às matrizes fundamentais do saber e do poder colonial sobre os personagens historicamente subalternizados não hegemônicos.

Em suma, para os estudantes da turma do 8º ano do Ensino Fundamental, a única história é aquela que coloca o homem branco como dotador de conhecimento e sujeito protagonista da história, reservando aos negros e aos indígenas a ausência de rostos ou personalidades, sendo preocupante a banalização dessas práticas assassinas como ações naturais do heroísmo colonizador. Isso é assustador não apenas nos países colonizados, como também nos países colonizadores, como já afirmamos ao citarmos o espanto da Grada Kilomba, intelectual portuguesa, com a glorificação da colonização ainda existente em Portugal.

O colonialismo é uma relação política e econômica que não necessariamente implica relações racistas de poder. Já a colonialidade nasce no cerne do colonialismo, mas sobrevive ao fim do colonialismo, não se limitando a simples imposição política e econômica, ela remete “estruturas subjetivas, imaginários e epistemologias” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 19). Desdobra-se no saber e no ser enraizados até hoje, mesmo após os processos emancipatórios.

Para Mignolo (2005), a expansão ocidental do século XVI ultrapassa os objetivos econômicos e religiosos, pretendendo-se monopolizar o conhecimento ao impor uma hegemonia epistêmica e historiográfica. Segundo ele, a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p. 12). Assim, a colonialidade do saber nos faz pensar que o mundo europeu é o único referencial possível nas formas de pensar o tempo, a história e a cultura, subalternizando populações de outros continentes através da construção do “outro” na ideia de raça. Para Maldonado-Torres (2007), o padrão de poder da colonialidade sobrevive até hoje nas regiões colonizadas no passado. Sendo assim, podemos afirmar que essa condição de colonialidade se reflete ainda hoje nas práticas pedagógicas.

Ao trazermos essa compreensão de mundo para a escola, é nítido como ainda temos o mundo europeu ou nortista como condutor das nossas práticas diárias e dos recursos didáticos que utilizamos, como o livro didático. Apesar dos avanços promovidos por legislações reparadoras, nossa formação foi pautada numa estrutura clássica que não priorizava “saberes outros” e as raízes coloniais ainda estão presentes não somente na escola, mas no dia-dia do cidadão, provocando feridas que não permitem um processo efetivo de combate ao preconceito e de promoção da inclusão social.

No ensino e aprendizagem de história, os padrões de poder da colonialidade se expressam de várias formas, estando presentes na formação das professoras e professores, na consolidação de um currículo eurocêntrico e no engessamento das práticas cotidianas desses docentes de história, que precisam enfrentar as dificuldades da relação desigual conteúdo/carga horária e têm sua criatividade e espírito inventivo e transformador pouco estimulados. ‘Encaixotados’ em meio à desmotivação e à desvalorização profissional, os professores sempre se perguntam: como fazer

diferente, ou fazer a diferença, com tanto ‘conteúdo’ e tão pouco tempo? (MAIA, 2021, p. 21).

Diante desse referencial teórico é fácil compreender por que os levantamentos iniciais realizados na turma do 8º ano mostram jovens que não conhecem sua própria história, tampouco se reconhecem como realmente são, identificando a história da África e dos africanos no Brasil apenas com a escravidão, um passado pelo qual se envergonham e querem se distanciar. A sociedade, e nossos alunos como integrantes dela, são atacados diariamente com a naturalização do embranquecimento e do eurocentrismo. A imprensa bombardeia com o padrão branco de ser, na política não há representatividade, na escola são guiados por uma lógica de verticalização das relações sociais e por uma formação pautada pela centralização do saber na Europa e nos Estados Unidos, e isso em todos os componentes curriculares, não somente em História. Na rua predomina a visão de patrimônio como aquilo que precisa apenas ser preservado, sem contestação, flertando diariamente com uma urbanização que enaltece a branquitude. Isso se torna mais grave quando falamos de adolescentes que são residentes de um bairro predominantemente negro, que carrega vasta herança cultural afro-brasileira, mas que ao serem questionados não conseguem estabelecer qualquer relação. Aproximar saberes locais e torná-los referenciais para reforçar vínculos com a África pode ser um caminho pedagógico, porém a priorização de um currículo nacional unificado e branco dificulta tais ações e refletem no resultado da pesquisa, fazendo com que o estudante mal conheça a história do lugar onde mora.

Nilma Lino Gomes, intelectual negra brasileira, também nos ajuda a pensar ideias decoloniais dentro do campo educacional do nosso país. Assim como Quijano, Gomes acredita que a diferença e a hierarquização entre brancos e negros foram construídas como uma forma de classificação humana, não se sustentando do ponto de vista biológico. As diferenças não foram louvadas, mas sim hierarquizadas. A escola, como instituição social que transmite e socializa saberes, tem se revelado como local de representações negativas sobre os negros, mesmo na tentativa de acertar e reparar a partir das demandas exigidas pelas legislações que obrigam o ensino de História da África, dos afro-brasileiros e dos povos originários. Para a autora, as práticas pedagógicas não podem cair na armadilha da democracia racial, promovendo exotismo e folclorização (GOMES, 2003). Nos cabe enquanto educadores promover um confronto diário não apenas com os recursos didáticos que, em geral, são eurocêtricos, mas também com a nossa própria formação colonial. Trata-se de um movimento primordial para não limitar nossas práticas antirracistas em determinados momentos dentro do calendário letivo, como apenas no Dia da Consciência Negra ou ressaltando apenas o corpo negro no modo

escravo e acorrentado. O formulário inicial com a turma do 8º ano evidencia essa visão comum na sociedade brasileira.

Lélia Gonzalez (1988) aponta as armadilhas do mito da “democracia racial” nas sociedades de origem latina. Ao desenvolver o conceito de *racismo por denegação*, ela acredita que a miscigenação latino-americana ofereceu à segregação status de igualdade que pode ser explicada pela formação dos países ibéricos.

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são únicos verdadeiros e universais (GONZALEZ, 1988, p. 73).

Ao questionarmos a história de Oswaldo Cruz, subúrbio carioca, no formulário inicial, os resultados são ainda mais desanimadores, como informa a tabela 4: 91% dos alunos afirmam que não conhecem a história local ou que acreditam que a região não tenha história, contra apenas 9% que afirmam conhecer alguma coisa da história do bairro. Intensificando o cenário desolador, os poucos que afirmam conhecer citam personagens que deram nome à estação de trem, escolas e ruas, reafirmando uma narrativa da história colonial dentro de um recorte espacial reduzido.

Tabela 3 – Levantamento inicial sobre a história do bairro

<b>VOCÊ CONHECE A HISTÓRIA DO SEU BAIRRO?</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>NÃO</b>	<b>91%</b>
<b>SIM</b>	<b>9%</b>

Fonte: percentual obtido a partir das respostas ao formulário inicial (anexo)

Compreendendo que o estudo da história local pode passar pela abordagem do patrimônio, entende-se que as narrativas oficiais também prevalecem quando se faz um recorte espacial, uma vez que ainda predomina na sociedade a ideia de patrimônio como algo material



que precisa ser preservado. E se há um predomínio de prédios e estátuas que referenciam sujeitos brancos, é comum que o entendimento da história passe pela narrativa das classes dominantes, inclusive quando estudamos a história de um bairro.

Ao serem indagados sobre a existência de patrimônio dentro de uma questão discursiva presente no formulário inicial, 50% dos alunos afirmam que seu bairro não tem patrimônio ou que não sabem responder ao questionamento. Outros 50% opinaram, porém destaca-se a predominância da ligação da palavra patrimônio com a materialidade e com uma abordagem de preservação, como é possível observar na nuvem de palavras (figura 1) criada a partir das respostas dos adolescentes<sup>27</sup>. É óbvio que há exceções, como pode ser visto timidamente no quadro abaixo. São sobre elas que nos debruçaremos mais a frente para propor o “giro decolonizador”.

Figura 1 – Entendimento sobre patrimônio no bairro de Oswaldo Cruz



Fonte: arte obtida a partir das respostas extraídas do formulário inicial (anexo)

Esse cenário muitas vezes contribui para que o aluno não encontre história dentro do lugar onde mora: ao mesmo tempo que ele identifica patrimônio com algo material que deve ser preservado, os bairros do subúrbio, em geral, não atendem ao que tende a ser definido como patrimônio. Suas referências de educação patrimonial e atividades pedagógicas fora da escola

<sup>27</sup> Nuvem de palavras, também conhecida como Tag Cloud ou word cloud, é um gráfico digital que descreve visualmente um assunto e mostra o grau de frequência das palavras em um texto. É um recurso didático que pode ser adquirido gratuitamente na internet.

remetem a lugares turísticos e à preservação de prédios que abrigam narrativas elitistas, o que faz com que aquilo que aconteceu no seu bairro ou aquilo que o seu bairro carrega não mereça ser definido como história. Qualquer familiaridade entre a história dos livros didáticos e o patrimônio é visto somente em outras regiões do Rio de Janeiro e contam narrativas que colocam as populações negras apenas na condição de subalternidade.

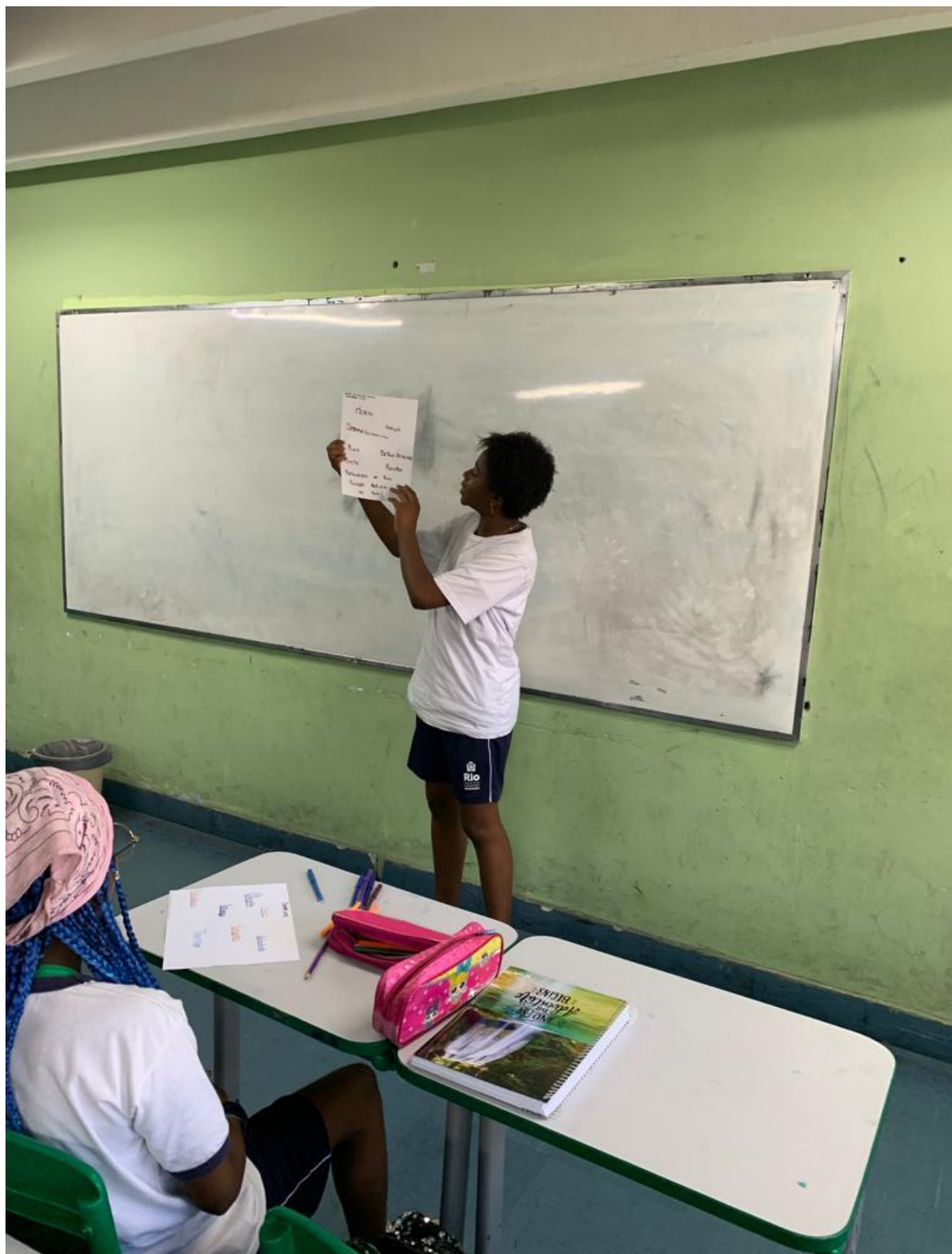
Mello e Viana destacam o quanto as escolas ainda têm dificuldades para perceber a contribuição valorosa que um bairro pode ofertar para o estreitamento das relações entre educação patrimonial e educação básica. Segundo elas, há um predomínio de uma análise precipitada de patrimônio ligado apenas à materialidade, à institucionalidade e à realidade das regiões distantes do subúrbio. Sendo assim, “pode-se pensar o quão significativo seria a utilização do patrimônio cultural local de modo intenso por todo o corpo docente e discente” (MELLO; VIANA, 2022, p. 132).

Para completar o cenário, boa parte dos alunos só conhece algum museu porque teve a oportunidade de participar em outro ano de escolaridade de um passeio promovido pela companhia de energia Light<sup>28</sup>, tendo acesso ao local de memória diferente daquele que pretendemos problematizar. Porém, provocados para uma definição do que seria museu, a grande maioria acredita ser lugar de “coisa velha”. Ou seja, o museu materializa a colonialidade descrita nas linhas dos livros didáticos, restando pouco espaço para a africanidade numa perspectiva que não inferioriza os africanos e os seus descendentes.

Na aula seguinte promovemos uma roda de conversa como parte ainda desses levantamentos iniciais reveladores da colonialidade. Nela, os estudantes colocaram no papel palavras que definiam o seu bairro e explicaram o porquê das suas escolhas. Na figura 2, a aluna Geovanna participa da dinâmica.

---

<sup>28</sup> A Light é uma companhia privada que oferece serviços de geração, distribuição, comercialização e soluções de energia elétrica para 31 municípios fluminenses, abrangendo cerca de 10 milhões de habitantes. Disponível em: <https://seucreditodigital.com.br/conheca-a-light-companhia-de-energia-eletrica-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Figura 2 – Geovanna Júnior<sup>29</sup>

Fonte: registro da dinâmica da roda de conversa feita pelo professor e autor da dissertação (2022)

<sup>29</sup> As pessoas que aparecem na dissertação assinaram documento de autorização de uso de imagem (no caso dos menores de idade foram seus responsáveis legais). Os casos não autorizados não entraram na dissertação ou estão com a imagem preservada.



colocar populações historicamente oprimidas no protagonismo das narrativas. É preciso permitir que elas construam essas narrativas e sejam agentes diretos dessas ações, entendendo que tais ações são construídas permanentemente: precisam do cultivo das futuras gerações que irão compor o quadro da comunidade escolar. Nesse sentido, uma educação antirracista a partir de uma abordagem local da História, construída numa perspectiva decolonial, tem efeito transformador.

Pluralizar referenciais e saberes, recontar histórias, ressignificar o território, descolonizar espaços, (re)apropriar-se do que é popular e dinamizar o patrimônio como aquilo que seja significativo para a cultura de um povo. Isso passa pelo reconhecimento da África em si, em cada canto do bairro, na construção das suas identidades, na promoção da cidadania e na plenitude da liberdade, além de representar uma abordagem dentro do campo da educação decolonial. Sendo assim, apostamos na história local como forma de familiarizar protagonismos de sujeitos inferiorizados pela agressividade colonizadora, além de promover saberes locais como referenciais decoloniais, promovendo um diálogo espacial e temporal que desafia a linearidade eurocêntrica.

Hélia Santos (2005) acredita que a abordagem da história numa perspectiva nacional e a defesa constante de um currículo unificado contribui para silenciar a pluralidade de histórias e suas respectivas diversidades. Nesse ínterim, ainda temos uma educação nacionalista sob égide do eurocentrismo que reproduz estereótipos. Qualquer iniciativa de inovação é bem-vinda, mas ainda muito frágil dentro das bases que se mantêm durante séculos. Para a autora, o Iluminismo reforçou esse processo ao defender “ideias universais” sem levar em conta as especificidades locais. A ciência nos séculos XVIII e XIX foi utilizada como ferramenta de consolidação da noção de uma suposta superioridade de uns sobre outros.

Este ‘epistemicídio’ é hoje denunciado por autores pós-coloniais como uma das violências mais duradouras perpetradas durante o período colonial, com base na racionalidade europeia ocidental. Esta violência não terá destruído a totalidade dessa diversidade epistemológica, mas tê-la-á tornado invisível (SANTOS, 2005, p. 6).

E “acarretado a liquidação ou subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004, p. 20 *apud* SANTOS, 2005, p. 6).

Boaventura Santos é um dos expoentes decoloniais e é citado por Hélia Santos (2005) para trabalhar o conceito de *ecologia dos saberes*, reivindicando um diálogo dos múltiplos conhecimentos a fim de ocupar supostas brechas sempre deixadas por um e por outro, através

de um processo recíproco, solidário, mútuo. Já Santos e Nunes (2004 *apud* SANTOS, 2005) destacam a importância de descentrar a geopolítica do conhecimento para construir um multiculturalismo emancipatório e crítico, não caindo na armadilha do “multiculturalismo celebratório” e apolítico. Falar *sobre* e não falar *com* pode atribuir ao multiculturalismo uma vertente folclórica e exótica.

Luis Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau são dois intelectuais brasileiros que nos ajudam a pensar a decolonialidade dentro do campo da pedagogia e da educação antirracista no Brasil. O projeto intitulado “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e diferença”, iniciado em 2006, utiliza os autores decoloniais como referencial para pensar interculturalidade, relações étnico-raciais e educação na América Latina, em especial no Brasil (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). Candau e Oliveira citam Quijano (2010) para o debate sobre o conceito de raça. Segundo eles, não existe raça do ponto de vista biológico. Se trata de uma construção do século XVI para unir cor à raça e, assim, exercer papel fundamental na expansão capitalista através da inferiorização de grupos não-europeus, refletido no salário, na divisão do trabalho e na produção de conhecimento. Assim, refletido através de um racismo epistêmico, a epistemologia europeia não aceita outra epistemologia como espaço crítico e científico (GROSFOGUEL, 2007).

A partir do conceito de “diferença colonial” de Mignolli, o presente trabalho pretende propor um diálogo que reconhece a coexistência de diferentes epistêmes e formas de conhecimento, seja na academia, seja na comunidade escolar, acreditando justamente que o pensamento crítico parte das experiências da colonialidade. Assim, como acredita Walsh, objetiva-se reconstruir, ressignificar ou transformar relações de poder. Torna-se necessário confrontar a colonialidade presente no nosso dia-dia e não a ocultar, seja nos nossos hábitos e nos nossos referenciais patrimoniais. Segundo Walsh, a interculturalidade é “um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados” (WALSH, 2001, p. 11).

Nesse contexto, a próxima etapa desse processo pedagógico propôs confrontar os estudantes com a colonialidade que eles esbarram naturalmente todo dia. O caminho escolhido para o giro decolonial foi justamente construir histórias a partir de intervenções pelo bairro, provocados por mim, mas construídas pelos alunos da escola pública, descendentes dessas populações historicamente inferiorizadas, marcando uma das essências da decolonialidade: a construção colaborativa do conhecimento, com narrativas protagonizadas por sujeitos *outros*. Como acreditam Mello e Viana (2022), a história local traz a oportunidade de compreender a

experiência do aluno dentro de um processo de construção compartilhada, contribuindo para que muitas leis inclusivas saiam do campo das “boas intenções”.

### ***2.3 O confronto com as ruínas da colonialidade***

Para provocar um confronto com as heranças do processo colonial no imaginário, ação que dialoga com o conceito da diferença colonial, propus que os alunos fizessem registros fotográficos positivos do bairro que abriga a escola, certo de que seria o pontapé inicial para que o cenário de uma região “sem história” fosse convertido para uma região que carrega histórias no plural, mesmo que esse diálogo inicial fosse com uma história tradicional. O confronto com as ruínas promovidas pela colonialidade é essencial para dialogarmos com o conceito de interculturalidade crítica de Catherine Walsh. A partir do reconhecimento da colonialidade, o aluno questiona, problematiza, alterna e ressignifica.

A simbiose entre história local e história negra pode ser fundamental para o fortalecimento de práticas antirracistas e decoloniais. A opção pelo estudo do lugar onde vive gera familiaridade, promove sentido à educação e, dependendo da abordagem, fortalece o sentimento de pertencimento. É possível valorizar as lideranças locais populares e promover diálogo da sua representatividade com diferentes temporalidades e espacialidades, dando sentido à história das populações historicamente subjugadas que ganham cada vez mais espaço no currículo e nos livros didáticos.

Os primeiros registros fotográficos são reveladores da agressividade que o processo colonial promove ainda depois da independência do Brasil e da abolição da escravatura, como pode ser observado nas figuras 4, 5 e 6. Deve-se ressaltar que mesmo os alunos não reconhecendo história em Oswaldo Cruz, essa atividade revelou um diálogo da história local, mesmo que tradicional, com a história nacional: houve um predomínio de fotografias do busto do médico branco Oswaldo Cruz que dá nome ao bairro e da estação de trem que também leva o nome do mesmo sujeito que dialoga intensamente com a história do Brasil, ocupando nos livros didáticos o capítulo da Primeira República, numa prova de que a política e a temporalidade linear ainda pautam a divisão das unidades didáticas.



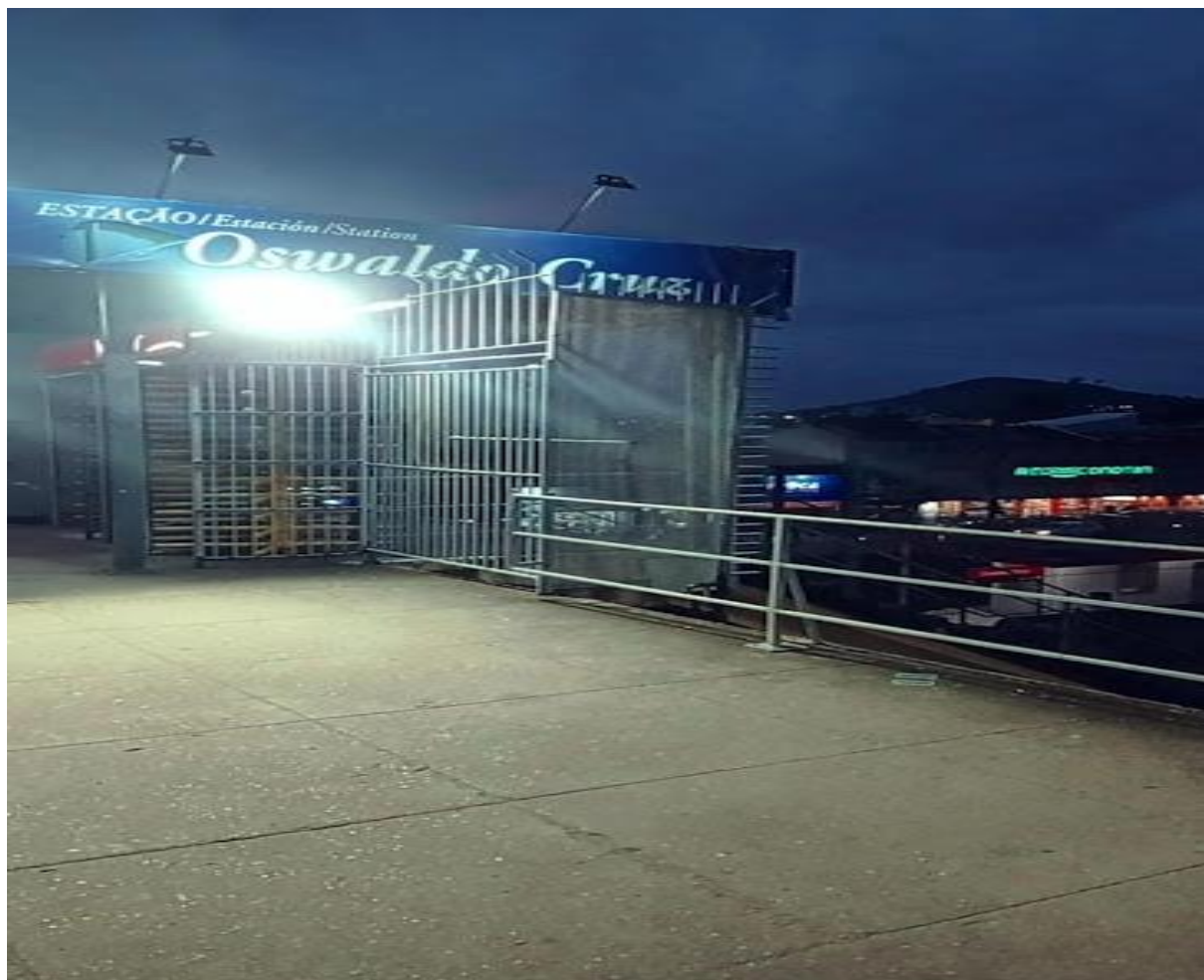
Figura 4 – Busto de Oswaldo Cruz



Fonte: registro do celular da estudante Emanuelle Lyra (2022)



Figura 5 – Estação de trem Oswaldo Cruz, antiga estação de trem Rio das Pedras



Fonte: registro do celular do estudante Luiz Davi Sant'Anna (2022)

Figura 6 – Estação de trem Oswaldo Cruz, antiga estação de trem Rio das Pedras



Fonte: registro do celular do estudante Luiz Davi Sant'Anna (2022)

Oswaldo Cruz foi o médico sanitaria que promoveu a reforma sanitária que contribuiu para expulsar a população ex-escravizada do centro da cidade, fazendo parte de um conjunto de reformas promovidas pelo prefeito Pereira Passos que acreditava ser possível (e ideal) transformar o Rio de Janeiro em uma nova Paris no início do século XX. Mesmo com a abolição legalmente consolidada, havia uma política de branqueamento que passava pela proibição de festas populares de origem africana a fim de alcançar supostos graus de civilização.

Nesse sentido, o bairro do subúrbio carioca não apenas homenageia um personagem dessa política segregacionista, como dialoga com essa história que assume perfil nacional nos livros didáticos. A região da grande Madureira, incluindo Oswaldo Cruz, se torna não apenas reduto de parte dessas populações segregadas da *Belle Époque*, como também palco de resistência dessas manifestações culturais que eram identificadas como expressão de retrocesso.

A predominância das fotografias que registram o busto e a estação que homenageia Oswaldo Cruz reforça essa abordagem colonial sobre o patrimônio, onde o médico dá nome ao bairro e encontra-se homenageado no busto e na estação de trem, mas que em nenhum momento é problematizado como personagem que explica em parte a história do bairro como ocupante do subúrbio carioca e, por isso, herdeiro de mazelas seculares.

As fotos da estação de trem poderiam ser reveladoras de uma intenção de materializar o samba que ali encontrou um lugar de resistência e celebração das raízes africanas. Porém, os

estudantes que fizeram os registros da estação são os mesmos que nos formulários atrelaram a história e a cultura afro-brasileira à escravização, que disseram que o seu bairro não tinha história e que ligaram patrimônio à materialidade. A aula do formulário e a aula das fotografias não foram distantes no tempo. Portanto, não faltam evidências para reforçar a real intenção daqueles que tiraram fotografias da estação: expor um espaço que homenageia o sujeito Oswaldo Cruz dentro de um famoso meio de transporte do bairro. E ponto!

Iniciamos e voltamos à história do bairro sem história ou com uma história que privilegia a branquitude como sinônimo de progresso. Como sair dela? Finalmente, através dos registros fotográficos de duas alunas dentro do universo de uma turma com cerca de 40 estudantes. Era o gancho necessário para provocar o confronto a fim de ressignificar e o intercâmbio a fim de (re)apropriar.

As fotografias registradas nos celulares das alunas Ana Vitória Roque Elias de Oliveira e Giovanna Júnior da Silva Pereira de Oliveira simbolizam a existência de outros olhares que prezam pela manutenção das tradições como ação de resistência, pertencimento e crença em dias melhores.

A aluna Ana Vitória Roque Elias de Oliveira fez registros fotográficos do CCCP Paulo da Portela (figuras 7 e 8): Centro Comunitário de Capacitação Profissional Paulo da Portela. Fundado em 1998, tinha como objetivo oferecer cursos profissionalizantes e homenagear a cultura local através da valorização de histórias que trazem protagonismo aos sujeitos subalternizados pelo sistema.

Figura 7 – Entrada do CCCP



Fonte: registro do celular da estudante Ana Vitória Roque (2022)

Figura 8 – Quadro do Paulo da Portela



Fonte: registro do celular da estudante Ana Vitória Roque (2022)

Curioso sobre a escolha, eu decidi questioná-la. Segundo a estudante Ana Vitória, era preciso mostrar um bairro diferente daquilo que ela imaginava que os colegas registrariam. “O CCCP apresenta uma história diferente do nosso bairro. Eu quis tirar uma foto diferente das outras porque eu já sabia que eles (os colegas de turma) iam tirar a foto do busto de Oswaldo Cruz, já eu quis mostrar além disso. No CCCP tem quadros lindos, inclusive do Paulo da Portela. O centro foi fundado pela associação de moradores do bairro para capacitar os membros da comunidade com curso de informática, pré-vestibular, curso de eletrônica, cabelereiro afro e muito mais”, afirma a estudante.

Segundo Marcelo Almeida, outro professor de História da escola e morador do bairro, a criação do Centro de Capacitação foi a concretização de um projeto antigo, idealizado pelos integrantes do Movimento Acorda Oswaldo Cruz e pela Pastoral da Juventude da 4ª Região.



Ele afirma que o nascimento do “Acorda Oswaldo Cruz” na década de 90 foi um grito de autoafirmação dos moradores locais. “Tudo de ruim que acontecia em Rocha Miranda era atribuído a Oswaldo Cruz e tudo de bom que acontecia em Oswaldo Cruz era atribuído à Madureira”, afirma o professor e morador da região. As salas do CCCP foram batizadas com nomes de personalidades do bairro, como Manacéia, da Velha Guarda da Portela e Irmã Maria de Lourdes Silvestre, da Congregação de Servas da Santíssima Trindade.

Já a aluna Giovanna Júnior da Silva Pereira de Oliveira registrou as mulheres da sua família como ponto positivo do seu bairro, como mostra a figura 9. Uma família liderada por matriarcas negras, que confrontam a configuração tradicional de família patriarcal. Que emocionante e que ponte para que pudéssemos convidar *griots* para contar histórias *outras* de Oswaldo Cruz e promover o confronto com os registros tradicionais que predominaram nas fotografias dos estudantes.

Figura 9 – Familiares da aluna Giovanna Júnior



Fonte: registros do celular da estudante Geovanna Junior (2022)

Objetiva e sábia nas suas colocações, vinda de uma família que nasceu em Oswaldo Cruz e com a experiência de quem já viveu muitas dificuldades nos seus longos 13 anos, Giovanna disse que não tinha como falar do bairro sem registrar justamente as pessoas que ali moram há muito tempo e que de fato são as maiores representantes do local.

Essas mulheres negras que compõem a comunidade escolar, assim como nossas alunas e alunos, são os sujeitos que nos permitem descolonizar histórias que reservam subalternidade

à população outrora escravizada. Chegou a hora de pensar nos bairros do subúrbio associando à memória de grandes sujeitos, entre eles: Paulo da Portela, Candeia, Monarco, tia Surica; mães, avós, pais e avós das nossas alunas e alunos; Giovanna, Ana Roque e Ana Luisa, entre tantas e tantos outros estudantes suburbanos.

O confronto provocador com as ruínas da colonialidade em Oswaldo Cruz, materializando a ideia de “diferença colonial”, constrói ponte para debatermos o conceito de interculturalidade crítica. Nele, Catherine Walsh nos ajuda a pensar a sua aplicabilidade no campo educacional latino-americano. Para ela, muitas formulações teóricas multiculturais são construídas para fortalecer a ideia de unificação nacional, onde discursos subalternizados pelo ocidente são incorporados dentro do aparato estatal e baseadas em velhos referenciais europeus, que aplicadas na escola só reforçam estereótipos. “A interculturalidade crítica(...) é uma construção *de e a partir* de pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização” (WALSH, 2007 *apud* CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.28). Ou seja, torna-se necessário na prática pedagógica confrontar o colonial e construir de forma colaborativa.

Porém, Catherine Walsh (2019) chama a atenção para os riscos dos discursos de diversidade que acabam apagando as especificidades locais e as diferenças entre os grupos historicamente subalternizados. Para ela, a palavra “multicultural”, muitas vezes adotada como política de Estado, assume um sentido universal que não age com eficácia sobre as transformações necessárias, podendo muitas vezes reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização. Com isso, ela prefere utilizar o termo “interculturalidade”, que sugere uma ação horizontal dos personagens envolvidos, construído fora da academia, partindo de uma necessária diferença colonial rumo à construção de um mundo diferente<sup>30</sup>. Walsh (2009 *apud* TOLENTINO, 2018) acredita que uma abordagem intercultural é capaz de enfrentar o colonialismo ainda presente. A luta decolonial tem como projeto promover não apenas uma transformação social e política, como também a transformação no modo de pensar, viver e sonhar.

Não podemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas deixassem de existir. A intenção é assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual podemos identificar, visibilizar e estimular ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas (WALSH, 2009, p. 16-15 *apud* TOLENTINO, 2018, p. 52).

---

<sup>30</sup> Catherine Walsh destaca a importância do termo “interculturalidade”, que nasceu do movimento indígena equatoriano, caracterizando mais um movimento étnico-social que uma instituição acadêmica. Trata-se de um movimento político contra um modelo de Estado nacional unificado. Porém, admite que não se trata de uma entidade homogênea, passando por adequações em cada localidade e sofrendo riscos de uso inadequado.

Os registros fotográficos que nos fornecem combustíveis para histórias *outras* nos fazem transitar sobre a interculturalidade: foram feitos por alunas negras e nos permite contar histórias diferentes daquelas privilegiadas pelos registros que homenageiam o sanitarista Oswaldo Cruz. Contar a história ou as histórias do continente africano, que podem também estar localizadas dentro de um recorte espacial local, ajuda não apenas na inversão dos protagonismos, como já sugere um status de saber aos povos marginalizados pela colonização. Assim, fortalecemos um ambiente de deslocamento narrativo sobre a formação europeia e brasileira. As leis nº 10.639/03 e 11645/08, dependendo da perspectiva adotada, podem materializar os conceitos de diferença colonial, posicionamento crítico de fronteira e interculturalidade de Mignolo e Walsh. Assume uma luta não apenas decolonial de poder, mas apresenta outras epistemologias no campo do saber e se caracteriza como um projeto de vida ao questionar o ser historicamente imposto.

Oswaldo Cruz é a 16ª estação de trem da Estrada de Ferro Central do Brasil, um bairro habitado majoritariamente por camadas populares. Ser um dos redutos do samba, ritmo genuinamente afro-brasileiro, nos oferta a missão de promover um giro decolonial que pretende abraçar uma história local *outra* para servir de referência para o trabalho de professores nas diversas localidades do país, sendo adequado às diferentes especificidades. Sendo assim, convidamos a todos a desembarcar na estação mais famosa do Brasil, promovendo o giro transgressor que exalta o Agbara Dudu, a Portela, a Feira das Yabás, a Giovanna, a Ana Roque, a Ana Luisa e tantos sujeitos portadores de vozes *outras*.



### 3 Terra de grandes artistas, subúrbio de grandes sambistas: giro decolonial e o desembarque que ressignifica

*‘Tranquilidade é morar em Oswaldo Cruz,  
Terra de grandes artistas,  
Subúrbio de grandes sambistas’*  
Que Lugar (Argemiro Patrocínio)

#### 3.1 O diálogo entre gerações, a batalha das memórias e a reapropriação do patrimônio

Fomentar uma educação antirracista através de um processo decolonial é uma ação contínua, portanto não se encerra na dissertação e nessas experiências pedagógicas. O compromisso precisa ser assumido pela comunidade escolar e o resultado das ações servirão de exemplo para os estudantes, seus responsáveis e os educadores que passarão pela escola nas próximas décadas, resistindo a qualquer provável fase reacionária que possa surgir ao longo do tempo. Os últimos episódios experimentados pela história brasileira mostram que a democracia é algo que precisa ser cultivado diariamente. Não existe consolidação do sistema democrático sem enfrentamento à colonialidade e ao racismo.

No capítulo 3, apontaremos os resultados desse giro decolonial promovido a partir do confronto com as ruínas da colonialidade, aquilo que chamamos nesse trabalho de “malha colonial”, em alusão à história do bairro de Oswaldo Cruz e sua relação estreita com o desenvolvimento e com a expansão da linha ferroviária no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, objetiva-se dialogar com memórias apagadas pela segregação, promover intervenções em patrimônios que desafiam os nobres roteiros e produzir narrativas ressignificadoras a partir da produção de um acervo que apresenta Oswaldo Cruz como um recorte que ultrapassa os limites administrativos e geográficos, sendo um bairro que pode ser desenhado pela sua história cultural e todas as nuances sociais que dinamizam as fronteiras sociais e espaciais constantemente.

A visibilização é uma das maneiras de evidenciar uma ruptura com o silenciamento social e com a marginalização cultural por meio do currículo escolar. Esse comparecimento tem se realizado, muitas vezes, em associação com a atuação dos centros culturais e grupos locais e por meio da ação e do protagonismo de professores (muitas vezes, vozes isoladas) (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 93).

Sandra Jatahy Pesavento (2007) nos fornece elementos para pensarmos a cidade como um local cada vez menos protagonizado por sujeitos privilegiados e desenhados por sua

aparência estritamente física. A autora nos convida a refletirmos sobre o componente da sociabilidade: trata-se de um ponto de vista que evidencia uma análise que comporta grupos sociais, suas interações, oposições, festas e comportamentos, todos em construção de algo que é impensável individualmente, mas que é produto de uma construção coletiva. Uma moradia de muitos, mas narrada por poucos e para poucos. Busca-se, assim, compreender esse espaço como um local que inspira narrativas mobilizadas por sensibilidades diversas, como enredos que se sobrepõem e são permanentemente reavaliados.

Oswaldo Cruz não é uma cidade, porém é um recorte dessa *urbe* que se torna complexa quando tratada pelo caminho da sociabilidade. Esse bairro do subúrbio carioca impõe o desafio de priorizar tramas silenciadas pelas narrativas políticas e cinzentas do asfalto. Queremos, assim, promover o giro que é trazer os sujeitos invisibilizados para a história desse espaço. Isso significa reverter a lógica em enredos que colocam as relações socioculturais como norteadoras das ações políticas e administrativas, e não o inverso.

Assim, cada cidade é um palimpsesto de histórias contadas sobre si mesma, que revelam algo sobre o tempo de sua construção e quais as razões e as sensibilidades que mobilizaram a construção daquela narrativa. Nesse curioso processo de superposição de tramas e enredos, as narrativas são dinâmicas e desfazem a suposta imobilidade dos fatos. Personagens e acontecimentos são sucessivamente reavaliados para ceder espaços a novas interpretações e configurações, dando voz e visibilidade a atores e lugares (PESAVENTO, 2007, p. 17).

Promover uma educação antirracista sem o confronto com as heranças coloniais que ainda nos aprisionam poderia surtir efeitos positivos imediatos, mas poderia também se perder ao longo do tempo ou mesmo omitir uma realidade triste que ainda subjuga histórias e marginaliza determinados grupos. Sendo assim, é necessário promover uma educação antirracista a partir de diagnósticos iniciais sobre aquilo que os estudantes pensam, levantando o racismo ainda presente nas mentes das nossas crianças e adolescentes, e provocá-los a partir do confronto com aquilo que está tão naturalizado no seu cotidiano. Com isso, o estudo da localidade pode ser uma ferramenta interessante para ressignificar o sentido de patrimônio, valorizar memórias silenciadas pelo processo colonizador, gerar pertencimento e fortalecer identidades. Os resultados dessas ações podem mudar mentes e servirão para avaliarmos uma mudança de pensamento e de atitude.

Em princípio, diagnosticamos uma África ainda negativada, um bairro desvalorizado pelos seus moradores e uma positividade construída pelo senso comum que identifica protagonismo nos sujeitos brancos. O predomínio de fotografias que exaltam a história do médico sanitário Oswaldo Cruz prova todo processo colonial que sobreviveu à independência

e à abolição dos escravizados, mas os registros das alunas que destacaram as pessoas comuns da sua família e que exaltam um Centro de capacitação popular que homenageia Paulo da Portela mostram que o giro decolonial pode (e deve) ser feito a partir dos estudantes. Essas poucas fotografias vieram a partir da provocação do professor e serviram de gatilho para promovermos histórias diferenciadas dos africanos e dos afro-brasileiros partindo do local de moradia dos estudantes, o bairro de Oswaldo Cruz. Destaco que mesmo que essas fotografias não fossem registradas, caberia ao professor criar novas provocações para que o giro ressignificador partisse dos estudantes, promovendo uma pesquisa que não coloca os pesquisados apenas no protagonismo das narrativas, mas também no processo de construção do conhecimento. Trata-se de um caminho que não diminui o papel da academia ou do professor/pesquisador. Pelo contrário, representa um amadurecimento acadêmico que aproxima o discurso da prática e fomenta reparações históricas. Com isso, os resultados são mais naturais e, com o tempo, as narrativas divergem daquelas apontadas nos levantamentos iniciais. No nosso caso, a partir da produção de um acervo para um espaço de pertencimento na escola, ressignificando inclusive o papel da avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Aproveitamos a dica da aluna Giovanna Júnior, que relatou Oswaldo Cruz a partir de moradores do bairro, para levar na escola, em março de 2022, o presidente do Agbara Dudu<sup>31</sup>: o senhor Elias Alfredo liderou uma roda de conversa que contou um pouco da trajetória negra no bairro e um pouco da história do grupo afro em que faz parte.

---

<sup>31</sup> O grupo Afro Agbara Dudu nasceu no Rio de Janeiro, sendo considerado o primeiro bloco afro da região sudeste. Sua fundação aconteceu em 1982, na mesa do bar da tia Nonô, que ficava em frente à Praça Paulo da Portela, em Oswaldo Cruz. Agbara Dudu significa “Força Negra” em Iorubá. Assim como o Ilê Aiyê da Bahia, o grupo mantém tradições africanas e afro-brasileiras através do desenvolvimento de atividades que não se limitam ao período do carnaval, como a oferta de oficinas de percussão, cavaco, danças, artesanato, bijuteria e acessórios. Além disso o grupo oferece pré-vestibular social e é ativo na militância política por reparos históricos. Para saber mais, acesse: [www.grupoafroagbaradudu.com.br](http://www.grupoafroagbaradudu.com.br).

Figura 10 – Roda de conversa com Elias José, liderança do quilombo urbano Agbara Dudu



Fonte: registro feito do celular do professor e autor da dissertação (2022)

Os estudantes desconheciam o grupo e eu só o convidei para ir à escola porque soube da sua existência a partir de um material divulgado pela Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER) da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Isso significa que o aprendizado é algo que acompanha para sempre a vida do professor-pesquisador. Reconhecer isso já é metade do caminho. Entrei em contato com o telefone disponibilizado na cartilha que a gerência divulgou nas escolas e fiz o convite ao Elias José, que rapidamente aceitou. Ele relatou que muitas vezes tentou estreitar relações com escolas da região, mas que não era bem-sucedido. Enxerguei nesse contato não apenas uma oportunidade de construir uma relação até então diferente daquilo experimentada por ele, mas também servir de exemplo para que outras escolas possam promover projetos antirracistas a partir do diálogo com os equipamentos culturais do bairro. Começou ali uma parceria que provocou desdobramentos maravilhosos.

Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/griôs, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afro-brasileira, na estética, no corpo (GOMES, 2003, p. 79).

No final da conversa, ele deixou o convite para visitarmos a sede do grupo Agbara Dudu, localizado próximo à Praça Paulo da Portela. Seria maravilhoso, pois nos ajudaria a problematizar a visão que os estudantes tinham de patrimônio, promover a construção do saber para além do espaço aprisionado nos muros da escola e ainda driblar as dificuldades impostas

pela falta de verba com transporte para a realização de trabalho de campo, tendo em vista que o espaço está localizado no mesmo bairro da escola.

Tulane Oliveira da Paixão, psicóloga negra e moradora de Oswaldo Cruz, apontou em sua dissertação de mestrado (2022) o potencial que as relações comunitárias e os seus respectivos espaços desenvolvem no fortalecimento das pessoas negras, colocando como exemplo sua própria experiência de vida. Segundo ela, conhecer e vivenciar as atividades promovidas pelo Agbara Dudu fazia com que seu corpo se “imbuísse de impulso de movimento” (PAIXÃO, 2022, p. 51).

A conjunção entre presença, afetividade, repertório visual e artísticos pretos e ação/planejamento comum me faz experimentar que o pertencimento não estava destituído de luta. Eu me sentia mais negra e isso era uma vitória para quem um dia desejou não existir pelo mesmo motivo. Me sentir mais negra, nessa etapa, era me sentir cheia de vida, de força, de vontade e de poder (PAIXÃO, 2022, p. 51).

A roda de conversa abriu o portão da escola para o bairro e abriu o bairro para a escola. Os relatos de pertencimento da Tulane, construído a partir do diálogo com seu bairro e relatados na sua pós-graduação, nos faz acreditar que esse estreitamento pode acontecer antes mesmo, na Educação Básica, com os sujeitos protagonistas locais visitando a escola e a escola visitando o território, construindo uma relação de pertencimento que estabelece um único corpo em diferentes espaços de saber.

As rodas de conversa são extremamente importantes dentro das nossas ações pedagógicas. Elas quebram hierarquias, favorecem a troca entre gerações e coloca o ato da fala em evidência, mantendo uma tradição de oralidade fortemente presente na cultura africana e afro-brasileira. Nessa ação, o professor possibilita ouvir vozes silenciadas no currículo e promove empatia do alunado com uma história até então distorcida e envergonhada. A roda confronta olhares, permite escuta e fala e leva diferentes pessoas a sentir aquilo que está sendo dito. Sem dúvida, podemos compreender que o encontro com o Elias José promoveu todas essas sensibilidades. O ato da fala põe em movimento, nessas rodas, “as biografias dos envolvidos, as curiosidades e disposições para a escuta, a capacidade de enunciar as histórias silenciadas e a capacidade de lembrança. Há envolvimento, trocas, dúvidas” (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 95).

Nas rodas de conversa podem ser discutidos aspectos que envolvem a oralidade e a gestualidade, em sua dupla dimensão, como prática social constitutiva da própria atuação através da movimentação corpórea (danças e gestos) e da execução de sons (cantos, sonoridades e músicas tocadas). A gestualidade e a oralidade são meios de transmissão dos saberes aos iniciados presentes nesses referenciais culturais afro-

brasileiros, ponto especial para aprendizagem da cultura pelos alunos. Há, nesse cenário, a palavra dos mais velhos junto à palavra dos mais novos. Há movimentos de escuta e de palavra que convocam as ancestralidades e as razões do tempo presente (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 96).

As memórias trazidas pelo Elias José do Agbara Dudu e representadas nas fotografias das alunas Geovanna e Ana Vitória divergem do senso comum. Os formulários iniciais e a grande maioria dos registros fotográficos feitos pelos estudantes da turma refletem o apagamento e a seleção de histórias a partir de memórias que resultaram de uma escolha política representada pela colonialidade. De que forma a memória pode se tornar uma aliada na construção de uma história local decolonial?

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004) acredita que é pela memória que se chega à história local. Porém, assim como Marcelo Abreu (2016), adverte para as armadilhas dessa abordagem. Segundo ela, as memórias evocadas e recuperadas precisam ser confrontadas. Individual ou coletiva, a memória funciona por seleção e eliminação. A História, diferentemente, trabalha com a acumulação dessas memórias, as confrontando com as mais variadas fontes, fazendo uso de método para recompor os dados da memória. Sendo assim, a compreensão da colonialidade passa por uma produção historiográfica colaborativa, onde o pesquisador reconhece saberes locais sem dispensar o rigor metodológico da prática historiadora. Assim, resgata-se o conceito decolonial de “diferença colonial” para que se pense a história a partir das ruínas. Isso é uma escolha política provocadora, que não anula os protagonismos descolonizadores. Assim, o trabalho com a memória passa a assumir um campo que permite narrativas contra hegemônicas.

Araújo e Paim (2018) recorrem à Walter Benjamin para refletir sobre o uso da memória a partir das diferentes narrativas. Segundo eles, a narrativa nunca é definitiva. Quando há hierarquização de acontecimentos, tendemos a deixar de lado os sujeitos que foram derrotados e silenciados, contribuindo para atribuir verdade absoluta ao que foi narrado pelos sujeitos agentes da colonialidade. Assim, torna-se necessário, uma ação provocadora do professor pesquisador sem tirar os protagonismos que resultam das ações e dos saberes da comunidade escolar. A presente pesquisa acredita que “o conhecimento histórico educacional é um processo político de produção coletiva de significados, gestado por subjetividades, intencionalidades e relações de poder” (ARAÚJO; PAIM, 2018, p. 7).

Como Bosi (1994, p. 443), pensamos que ‘(...) o desenraizamento é uma condição desagregadora da memória: sua causa é o predomínio das relações de dinheiro sobre os outros vínculos sociais (...) Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças’. Esse sentir-se enraizado

talvez propicie a emergência de iniciativa e participação coletivas – propomos que ambas decorrem de uma vontade singular, que se desvela aos demais, por meio de atos e da linguagem colocando-os na condição de sujeitos políticos, capazes de tomar ideias, tradições e realizações passadas para reinventá-las em nossas práticas cotidianas (ARAÚJO; PAIM, 2018, p. 7).

Não basta desfazer o apagamento de memórias, mas também não cair na armadilha que é enfatizar uma memória que se limita a escravização, onde as populações negras são retratadas sem rostos e atitudes. Não se trata de negar um episódio que precisa ser lembrado diariamente enquanto não houver a devida reparação, mas representa estabelecer um cuidado na forma da abordagem. Monica Lima, ao analisar a região do Cais do Valongo, no centro da cidade do Rio de Janeiro, faz um convite para uma necessária reflexão sobre o tom e os caminhos da memória nos percursos e narrativas. Segundo ela, muitas vezes critica-se, com razão, o excesso de ênfase que coloca os escravizados controlados e oprimidos, sem destacar devidamente suas personalidades na luta por liberdade e na manutenção das resistências ao longo dos séculos. (LIMA, 2018).

Nessa perspectiva, a narrativa histórica –como estrutura temporal que organiza a dispersão de nossas experiências –é intensamente mobilizada nas políticas de identidade e de diferença por meio de dispositivos variados que acionam memórias, produzem silêncios, lembranças e esquecimentos. Nos processos de identificação, passados são escolhidos, registrados, arquivados, reativados, transmitidos para reatualizar tradições inventadas e comunidades nacionais imaginadas. Nesse mesmo movimento, um outro no tempo e no espaço é produzido, seja como exemplo a ser seguido, seja como meta a ser atingida –ou seja até mesmo como um antagônico das identidades narrativas que se quer reafirmar. Seguir seus traços, trazê-lo para o presente, transformá-lo em objeto de investigação ou do ensino são ações recorrentes das práticas profissionais de pesquisadores e professores de História. (GABRIEL *apud* LIMA, 2018, p. 101).

Fábio Diego Maia (2021) mobiliza uma série de pesquisadores na sua dissertação de mestrado, entre eles Walter Benjamin, Koselleck, Paul Ricoeur, Pierre Nora e Janice Gonçalves, para promover um rico debate sobre o apagamento, a seleção e a exaltação de memórias. Ao promover uma pesquisa sobre o ensino de História no contexto de uma aula-passeio no Quintal dos Pescadores, em Itaipu (Niterói-RJ), o autor apresenta uma vasta discussão teórica que relaciona a pedagogia decolonial e os trabalhos de campo aos espaços, tempos e memórias de grupos historicamente subjugados. Para ele, esse silenciamento cognitivo e epistêmico com origens no processo colonialista e neocolonialista ainda está presente como resultado da opressão econômica sobre os sujeitos, gerando a espoliação de lembranças (MAIA, 2021). Assim como nas abordagens sobre memória da Monica Lima e do Fábio Diego Maia, cabe-nos privilegiar as histórias das resistências em Oswaldo Cruz. Assim,

escolhemos o caminho de provocar memórias que nos ajudem a construir narrativas decoloniais, materializadas em um acervo que fique como legado para aquela comunidade. Escolhemos valorizar memórias contra hegemônicas, trazendo visibilidade aos invisibilizados e ouvindo os silenciados, promovendo uma pedagogia que desenvolve empatia e rebeldia.

Forçar o esquecimento ou o apagamento das memórias e saberes da experiência dos povos nativos e/ou tradicionais faz parte da estratégia de dominação e manutenção de uma estrutura do conhecimento com forte tendências eurocêntricas ou nortecêntricas (MAIA, 2021, p. 19).

Tulane Oliveira da Paixão (2022) também recorre à uma série de autoras e autores negras, como Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento e Amos Wilson, para refletir sobre o papel da memória, os motivos políticos da sua seleção e do seu apagamento e a abordagem necessária quando pretendemos evidenciar as histórias dos povos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, a escravização não pode ser relembrada para que mulheres e homens negros permaneçam na dor, mas para evidenciar um processo de luta e ativa que se fez no passado, que permanece no presente e que reconstruirá o futuro. Trata-se de uma memória que guia a ação, uma espécie de memória operativa. “Resgatar essa memória significa resgatarmos a nós mesmos do esquecimento, do nada e da negação, e reafirmamos a nossa presença ativa na história pan-africana e na realidade universal dos seres humanos” (NASCIMENTO, 2019 *apud* PAIXÃO, 2022, p. 55).

O caminho do confronto com a colonialidade pode ser interessante para dinamizar o campo das memórias. Segundo Walter Benjamin (1987), é preciso escovar a história a contrapelo. Segundo Paim e Araújo, Benjamin “recomenda que se pense a história a partir das ruínas, e não de forma determinista; assim o trabalho com memórias passa a ser pensado como um imenso campo de possibilidades (...)” (PAIM; ARAÚJO, 2018 *apud* MAIA, 2021, p. 35).

A memória é composta por lembranças e por esquecimentos, conflitos e apaziguamentos em interface com as tensões entre as diferentes temporalidades que compõem o tempo histórico, estando sempre aberta a novos questionamentos surgidos no tempo presente, que demanda que tipos de memórias e sob qual perspectiva se quer rememorar (MAIA, 2021, p. 35).

Depois da visita do Elias José na escola, promovi nas semanas seguintes duas aulas expositivas: uma problematizava as fotografias retiradas pelos alunos e como essas visões elitizadas são produtos de narrativas agressivas que selecionam memórias em detrimento da anulação de outras, comparando-as com as fotografias das alunas Giovanna e Ana Vitória e com as histórias contadas pelo Elias José. Na outra aula traçamos algumas das rotas percorridas



pelas populações africanas e afro-brasileiras até chegarem no bairro que hoje recebe o nome de Oswaldo Cruz. Muitos desses trajetos foram descritos no capítulo 1, como aqueles que vieram de Angola e Cabo Verde nos primeiros séculos do tráfico negreiro, depois os que migraram da região nordeste que sofria com a decadência do açúcar e mais tarde, no século XIX, os oriundos das regiões cafeeiras do Rio de Janeiro, mesmo que a grande massa dessa localidade só teria se deslocado para a região metropolitana do Rio de Janeiro algumas décadas depois da Lei Áurea, em busca de alternativas à crise enfrentada no campo, muitas vezes atraídos pela expansão da linha férrea. E claro, antes do último processo de deslocamento que foi descrito, destaca-se a segregação promovida pelo prefeito Pereira Passos na capital federal que também foi responsável pela chegada da população negra e pobre em Oswaldo Cruz. Rotas migratórias marcadas por reconstituição de laços sociais e práticas culturais como formas de resistência ao projeto de embranquecimento que marca a colonialidade em todas as suas vertentes. O diálogo com o líder de um grupo afro inspirado na cultura iorubá fortemente presente na Bahia, o Agbara Dudu, só marca a dinâmica que é o estudo das histórias africanas e das histórias locais, nos levando à diálogos espaciais e temporais que desafiam a lógica temporal e espacial do eurocentrismo numa localidade inicialmente habitada por africanos de origem banto.

Além de promover diálogos entre gerações, era necessário permitir uma mudança na visão daquilo que é patrimônio, entendendo que o entorno da escola e todo o contexto que ela está inserida poderia ser fonte inspiradora para a promoção de novas narrativas protagonizadas por vozes silenciadas historicamente. Traçamos como meta sair da escola para visitar três espaços dentro de Oswaldo Cruz: a escola de samba Portela, a Praça Paulo da Portela e o quilombo urbano Agbara Dudu, promovendo uma dinâmica que tira o estudante da escola, mas que também traz o bairro para dentro dela.

Optar pela análise das memórias *outras* e dos patrimônios *outros* é um caminho primordial para estudar a história local numa perspectiva decolonial. Assim como Elisa Paim e Helena Araújo (2018), denominamos memórias outras e patrimônios outros “toda a(s) história(s) e memória(s), assim como patrimônio(s) material e imaterial, relacionados aos grupos subalternizados nas sociedades contemporâneas dominadas pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo” (SANTOS, 2010 *apud* ARAÚJO; PAIM, p. 4). A turma escolhida para a ação pedagógica pretendida e o papel a ela atribuído nada mais é que um microcosmo dessa História da África e dos afrodescendentes dentro de uma abordagem descolonizadora, permitindo o diálogo entre gerações e abordagens transgressoras sobre o patrimônio dentro de uma escala local.

Patrimônio passou a ter sentido não apenas material e cultura deixou de ter apenas um caráter erudito. Com a Constituição de 1988 e uma série de legislações e ações já contextualizadas, caminhamos para uma transição de patrimônio nacional que deve ser preservado para um patrimônio identitário que também pode ser ressignificado. Pretende-se abordar patrimônio no presente trabalho como aquilo que tem sentido para uma pessoa ou um grupo, entendendo que a definição de sentido passa por conflitos e relações de poder. Sendo assim, pretende-se estimular o contato dos estudantes com o patrimônio local não musealizado, a fim de ressignificar espaços muitas vezes “oficializados” como patrimônio no imaginário popular e ressaltar como a colonialidade ainda subjuga espaços africanizados. Nesse sentido, patrimônio passa a ser todo bem “(...) do mais modesto ao mais notável, tudo que tem sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente de nossa personalidade” (VARINE, 2012, p. 43 *apud* ARAÚJO; PAIM, 2018, p. 10).

Para Myrian Sepúlveda dos Santos (2016), a memória individual ou coletiva necessita de pontos de apoio, o que leva bens materiais e imateriais à condição de patrimônio. Ao analisar a relação da região da Grande Madureira com o samba, a autora também amplia a noção de patrimônio cultural para o “conjunto de bens móveis e imóveis, manifestações culturais, cultos e tradições de uma região, reconhecidos por sua importância histórica e cultural” (SANTOS, 2016, p. 40). Esse reconhecimento dos chamados “pontos de apoio” é seletivo, envolve jogo de interesses e, historicamente, age em torno da manutenção das hierarquias e desigualdades. Nesse sentido, apesar dos poucos avanços, há uma escassez de recursos públicos destinados à preservação da cultura afro-brasileira. A persistência das rodas de samba de Oswaldo Cruz faz da dinâmica dos festejos seu próprio ponto de apoio e uma sinalização da resistência dentro desse contexto que prioriza ainda a valorização de um patrimônio marcado pelas tradicionais memórias europeias ou eu-brasileiras. Justiça seja feita, hoje temos o poder público atuando para manter festejos tradicionais, como o Trem do Samba e a Feira das Yabás, mas ainda é pouco perto do potencial que Oswaldo Cruz pode ofertar.

Nesse jogo onde os “pontos de apoio” da memória no subúrbio resultam mais da resistência do que do aparato estatal, práticas sociais ganham características novas no presente, sem perder o vínculo com o passado. O simbolismo do samba e da liderança popular, em especial a feminina, permanecem como balizas estruturantes da cultura popular nesses bairros.

As redes de sociabilidade do samba envolvem famílias. Como nos diz Maria Alice Rezende Gonçalves, é comum nas associações religiosas ou lúdicas negras, como nos candomblés ou nas escolas de samba, haver uma liderança feminina responsável pela

manutenção dos laços que mantêm esses grupos coesos. No início do século XX, no período pós-abolição, a colônia baiana que se instalou no Rio de Janeiro foi exemplar no que diz respeito à participação feminina. Conta-se que nos encontros em casa da famosa Tia Ciata, findadas as obrigações religiosas, iniciava-se a batucada, a roda de samba. Essas são práticas que continuam no tempo com suas diversas roupagens; elas se transformam, mas nem por isso perdem seus vínculos com o passado. A presença da mulher negra vendedora de quitutes era presença constante nas ruas da cidade (SANTOS, 2016, p. 37).

O caminho da educação pela memória e pelo patrimônio possui uma dimensão que pode empoderar grupos subalternizados, trazendo soluções para os problemas de pesquisa aqui já levantados. Porém, a abordagem e a sua forma que garantirão um processo democrático e inclusivo. Interessa-nos pensar a partir da ressignificação de espaços tradicionais, conhecimento de locais alternativos e diálogo com memórias contra hegemônicas. Trata-se de uma tentativa de constituição de identidades e pertencimento de sujeitos. Isso só acontece quando as pessoas são colocadas no protagonismo não apenas das histórias, como na qualidade de saberes que constroem em colaboração com a metodologia historiográfica.

Primeiramente, visitamos a escola de samba Portela<sup>32</sup> no dia 13 de maio de 2022. Na quadra da escola estava sendo realizada uma Feira Literária que já virou tradição na agenda da agremiação: a Fliportela<sup>33</sup>. A Portela nasceu em Oswaldo Cruz e sua antiga quadra, a Portelinha, está localizada na Estrada do Portela. O evento literário é realizado todo ano na atual sede, na rua Clara Nunes, também em Oswaldo Cruz, como apontado no site oficial da agremiação. Coincidência ou não, tratava-se de uma data que já virou tradição nas narrativas oficiais da história brasileira: a assinatura da Lei Áurea. Prefiro não acreditar em coincidências e crer que aquela intervenção no patrimônio local justamente naquela data somava nessa proposta de promover novas visões e interpretações acerca da História. Participar de uma feira literária que valoriza a literatura afro-indígena e que colocava nossos alunos em contato direto com lideranças locais foi enriquecedor dentro dessa perspectiva que pretendia fortalecer identidades e reforçar pertencimento, tirando dos sujeitos brancos o protagonismo sobre conquistas realizadas pela população negra.

---

<sup>32</sup> Paulo Benjamim de Oliveira, Antônio Rufino dos Reis e Antônio da Silva Caetano são conhecidos como os fundadores da Portela. Segundo Martins Júnior (2012), o triunvirato fundou o bloco Baianinhas de Oswaldo Cruz na esquina da Estrada do Portela com a Rua Joaquim Teixeira. Com o fim do bloco, eles fundaram o Conjunto Oswaldo Cruz, que mais tarde deu origem à Portela, sediada numa casa alugada na Estrada do Portela, nº 42, que se tornou reduto do samba no bairro. Apesar disso, a Portela tinha várias sedes, inclusive o próprio trem da Central do Brasil foi tido como sede volante. Para saber mais: MARTINS JÚNIOR, Marco Antônio. **Foi um rio que assou em minha vida**: Portela, representação e sustentabilidade em Madureira. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

<sup>33</sup> A Feira Literária da Portela já faz parte da agenda da agremiação carioca, contando com a participação de alunos das escolas públicas, moradores e grandes nomes da escola de samba, o evento tem exposições, apresentações musicais e debates em torno da cultura afro-brasileira e local.

Figura 11 – Visita à Fliportela em 2022 (Feira Literária da Portela)



Fonte: fotografia registrada no celular da estudante Isabela Brandão (2022)

A gente sabe que carnaval é festa cristã que ocorre num espaço cristão, mas aquilo que chamamos de Carnaval Brasileiro possui, na sua especificidade, um aspecto de subversão, de ultrapassagem de limites permitidos pelo discurso dominante, pela ordem da consciência. Essa subversão na especificidade só tem a ver com o negro. Não é por acaso que nesse momento, a gente sai das colunas policiais e é promovida a capa de revista (...). De repente a gente deixa de ser marginal prá se transformar no símbolo da alegria, da descontração, do encanto especial do povo dessa terra chamada Brasil (GONZALES, 1984, p. 239).

Figura 12 – Aluna Ana Roque na FliPortela (2022)



Fonte: fotografia registrada no celular do professor e autor da dissertação (2022)



Figura 13 – Alunas Ana Roque e Manuela Cartaxo conhecendo as histórias de grandes nomes da Portela na FliPortela (2022)



Fonte: fotografia registrada no celular do professor e autor da dissertação (2022)

As escolas de samba têm como característica uma forte vinculação com o lugar que estão sua sede. A Portela não leva o nome do bairro, mas sim do local onde se encontrava sua primeira sede, na Estrada do Portela. “As agremiações reforçam um forte sentimento de pertencimento quando elas se autodenominam como representantes dos bairros ou das favelas onde se localizam” (MARTINS JÚNIOR, 2012, p. 40). Promover o contato dos estudantes com esses espaços que carregam forte laços de identidade colocam a juventude numa posição de

construção de orgulho, tendo em vista que esse diálogo desconstrói estereótipos e é estendido para a família, possibilitando a construção de uma série de narrativas outras que trazem sentido à escola e efetividade às legislações antirracistas.

### ***3.2 Ressignificar: histórias outras a partir da experiência do estudante***

Após visitar a Portela e ter contato com a biografia de sujeitos que fizeram história no bairro e na agremiação, muitas memórias antes silenciadas foram despertadas nos estudantes. Solicitei aos mesmos que na aula seguinte entregassem relatos daquela experiência. O resultado foi animador: muitos alunos relataram histórias vivenciadas pelos seus pais no samba e na Portela, além de termos casos de alguns estudantes que revelaram proximidade e parentesco de familiares com tradicionais nomes da agremiação carioca. Vejam só: histórias não reveladas nos diagnósticos iniciais, não identificadas como representativas de uma história local ou desvinculadas de qualquer relação com a África, tendo em vista que, no senso comum, a história africana era aquela do sofrimento e da vergonha como cicatrizes do racismo que vivenciam diariamente. Ter contato com a Portela gerou não apenas novos protagonismos e narrativas, como também revelou vínculos entre gerações, novos espaços de produção de saber, atribuiu história ao bairro aproximando-o da África, além de trazer o Rio de Janeiro como uma cidade que não se limita aos roteiros turísticos e ao carnaval da Sapucaí. Sendo assim, destaco o depoimento de duas alunas que, sem dúvida, fariam parte do acervo do Espaço de Pertencimento que até então era apenas um projeto.

*A experiência de visitar a Portela foi simplesmente a melhor da minha vida. Escola de Samba não é somente o samba cantado no carnaval. É a História dos nossos antepassados. É homenagear aqueles que se foram, concluíram sua missão e deixaram sua herança como inspiração. A visita me permitiu conhecer parte da minha história até então desconhecida: meu pai fazia parte da Portela e eu pensei que não tivesse qualquer vínculo com sua história. Minha primeira visita à uma escola de samba. Agradeço por ter me encontrado (Letícia da Conceição, 2022).*

Algumas expressões me chamaram atenção neste depoimento da Letícia, uma estudante branca e evangélica, que a princípio se mostrou tímida na visita, mas que depois se tornou uma das alunas mais interessadas: “nossos antepassados”, “parte da minha história”, “meu pai fazia parte” e “agradeço por ter me encontrado” são declarações que a colocaram na condição de pertencente à história e “inspiração” colocou sujeitos até então desprovidos de legado na condição de referência e orgulho.

Já Ana Vitória Roque, aluna negra e umbandista, a mesma que levou as fotografias do Centro de Capacitação Paulo da Portela, nos revelou uma história ímpar e significativa, mostrando que sua família, sua mãe e ela eram sujeitos protagonistas daquela história local que fazia de Oswaldo Cruz mais uma pequena África:

*Fui nascida e criada em Oswaldo Cruz, cresci dentro da Portela. Meu avô foi um grande ritmista da escola. Era conhecido como Ivanzinho da Caixa porque tocava caixa de guerra, um dos instrumentos da bateria. Minha mãe foi porta-bandeira da Unidos de Padre Miguel, União de Jacarepaguá, Rosas de Ouro, entre outras. Ingressei na escola mirim Filhos da Águia e depois entrei no projeto Madureira Toca-Canta e Dança e fui segunda porta-bandeira da Estácio Mirim. Amei visitar a Portela e conhecer um pouco da minha História, relembrar as memórias do meu avô e saber que faço parte de tudo isso. Conhecer a vida de tia Surica, tia Dodô, Paulinho da Viola me encheu de orgulho e me deixou lisonjeada. Agradeço a minha família por me dar de presente essa linda escola de samba. (Ana Vitória Roque, 2022)*

Figura 14 – Ana Vitória Roque na FliPortela (2022)



Fonte: fotografia registrada no celular do professor e autor da dissertação (2022)

E. P. Thompson nos ajuda a compreender que a experiência do estudante é um caminho viável para a potencialização das leis educacionais aprovadas para a promoção da cultura africana e afro-brasileira, assumindo papel estratégico dentro de uma educação antirracista.



Trata-se de um enfrentamento dentro de uma história escolar que “permanece hegemonicamente orientada por uma perspectiva linear, eurocêntrica e reprodutivista” (MELLO; VIANA, 2022, p. 128). A resposta de enfrentamento aos diagnósticos iniciais reveladores da colonialidade está na própria experiência de vida. Para o autor, essa experiência pode modificar todo o processo educacional nos ajudando a revelar pontos fracos das nossas práticas docentes e contribuindo para reformularmos permanentemente o currículo e o nosso posicionamento enquanto educador. A superação da histórica superioridade não se dá apenas com as leis, mas sim na transformação das nossas atitudes, o que significa promover um diálogo entre pesquisa/ ensino e experiência dos estudantes. A escola passa a ter sentido para as crianças, adolescentes e seus educadores, reforça-se identidades e alimenta-se a democracia.

A visita à Portela levantou histórias outras de estudantes até então adormecidas e nunca imagináveis nos relatos iniciais. Entre eles, gostaria de citar a proximidade dessa mesma aluna, a Ana Vitória Roque, e da sua família com membros tradicionais da Portela, como Tia Surica. Narrativas outras que propiciam protagonismos outros, que só foram possíveis graças às intervenções nos patrimônios locais. O relato abaixo de uma mãe, a Ana Paula Roque, para a sua filha Ana Vitória Roque, só foi possível depois da escola provocar essa relação de pertencimento com o bairro. Um depoimento falado pela estudante em sala de aula, uma semana depois da visita à Portela, e transcrito para ser exposto no Espaço de Pertencimento em construção.

*Tia Surica era irmã de santo do meu avô. Daí em diante, desde que nasceu, minha mãe vivia na casa da Tia Surica. Meu avô levava minha mãe aos domingos na casa dela, quando ela fazia roda de samba. Depois que minha mãe cresceu, Tia Surica a levava para os shows dela. Com isso, comecei a ter contato com a Tia Surica. Segundo minha mãe, Tia Surica obrigava minha mãe a comer agrião e dava banho nela no tanque. (Ana Paula Roque, 2022).*

Na década de 60, E. P. Thompson já nos trazia elementos para repensarmos o processo educacional no mundo e, por que não, adequarmos às especificidades da realidade educacional brasileira. Analisando a Europa, o autor faz uma crítica à ausência na literatura de relatos sobre a vida dos mais pobres, denunciando a hierarquização entre as culturas. Reconhecia-se cultura nos mais pobres, porém dentro de uma interpretação verticalizada sobre aquilo que é mais ou menos importante. “Quanto teremos que recuar no tempo para encontrar um camponês virtuoso na literatura inglesa” (THOMPSON, 2002, p. 16). Mesmo que a Revolução Francesa tenha trazido a bandeira da igualdade dentro do campo político e masculino, as atitudes culturais de superioridade permaneceram. Novos sujeitos, antes esquecidos, passaram ao protagonismo de

muitas narrativas, mas dentro de um olhar daqueles que estavam de fora de suas experiências diárias. Parece-me que importamos esse modelo para o Brasil e a nossa estrutura educacional é um dos seus reflexos: o professor se coloca hierarquicamente como representante das vozes oficiais, sem levar em consideração aquilo que o aluno traz e aquilo que ele mesmo, enquanto membro das classes trabalhadoras, pode trazer. Os ritos populares, manifestados na imaterialidade do simbolismo, não são analisados como qualificados dentro da percepção de erudição ligada aos tradicionais documentos escritos da Academia. Esse é o grande problema: “nenhuma turma continuará no curso se ele (o educador) pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo” (THOMPSON, 2002, p. 13).

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

A leitura do Thompson atrelado às experiências de vida trazidas por estudantes, como a Ana Vitória Roque, nos leva a crer que a resposta para o letramento racial na escola está na própria vida do aluno. A escola modifica currículos, práticas pedagógicas e sistemas de avaliação para provocar um letramento adormecido pela rotina diária, provado nos diálogos iniciais com os alunos até o giro que descolonizou mentes e alterou o próprio processo avaliativo, explícito futuramente na produção de acervo. Trata-se de uma dialética onde a escola e o professor permanecem sendo figuras centrais dentro desse processo de modificação da estrutura e da própria vida de sujeitos historicamente excluídos, mas que para isso é preciso compreender o aluno como detentor de saberes, afinal é ele que lida diariamente com os problemas que precisam ser resolvidos. Eles e os seus sempre foram sujeitos da história, apenas não eram relatados. A identidade é ativada a partir dessa experiência vivida, porém esquecida, mas lembrada na escola a partir da ação da escola.

Muitos integrantes da velha guarda da Portela são descendentes diretos de pessoas escravizadas na antiga Freguesia do Irajá, como Eunice, Tia Doca, Tia Surica, Jair do Cavaquinho entre outros, como informa Marco Antônio Martins Júnior na sua dissertação de mestrado (2012) ao falar da relação espacial e simbólica estabelecida entre a Portela e a região de Madureira. Ao estendermos a escola para dentro dessa relação dialógica, compreendemos que não se trata apenas de trabalhar a História do Brasil, como de permitir outras histórias do Brasil ou outros *Brasis*: aquelas que inclui nossos alunos, afinal o que está sendo contado é a

história de familiares ou pessoas que viviam onde eles vivem. Trata-se de promover cidadania através da valorização da experiência do alunado.

### ***3.3 O diálogo interdisciplinar em diferentes espaços de memória***

O Ensino de História pensado em diálogo com patrimônios culturais institucionalizados pode contribuir para fomentar uma educação antirracista. Amplia-se, nesse sentido, o conceito de patrimônio cultural não restrito aos grandes monumentos, incluindo também aquilo que é representativo para outros grupos da sociedade brasileira. As escolas ainda têm dificuldades para perceber a contribuição valorosa que um bairro pode ofertar para o estreitamento das relações entre educação patrimonial e educação básica. Há um predomínio de uma análise precipitada de patrimônio ligado apenas à materialidade, à institucionalidade e à realidade das regiões distantes do subúrbio. Sendo assim, “pode-se pensar o quão significativo seria a utilização do patrimônio cultural local de modo intenso por todo o corpo docente e discente” (MELLO; VIANA, 2022, p. 132).

Hoje pensamos em função de um conceito de patrimônio que dialogue com a experiência da História local e por meio das memórias da comunidade valorize outras percepções de tempo e espaço não reconhecidas pela História Tradicional, que fundamenta na tríade nação, datas comemorativas e heróis, é indiferente aos demais componentes da vida como os traumas, os silenciamentos e as dívidas sociais. Em virtude da condição anterior, propomos um debate abrangente de patrimônio que considere diversos modos de vida, outras leituras de mundo e seus respectivos conflitos (SANTANA, 2017 *apud* MAIA, 2021, p. 42).

Depois de visitar a Portela, contávamos os dias para visitar o quilombo<sup>34</sup> Agbara Dudu. Certo dia, era uma quarta-feira, eu estava no corredor da escola e ouvi um som que vinha do quarto andar. Fui até o local e lá estava o Matias Ismael Zibecchi Rothman, professor de música do Projeto Imagens em Movimento<sup>35</sup>. Eu sabia das oficinas promovidas pela parceria, mas não

<sup>34</sup> Beatriz Nascimento traça o significado de *kilombo* ao longo da história, destacando as especificações que a palavra adquiriu em Angola e no Brasil e estabelecendo conexões entre os dois territórios. Segundo ela, falta um esforço da historiografia para estudar as estruturas e as dinâmicas no tempo dos quilombos brasileiros. Sendo assim, numa análise geral, quilombo são “aldeias do tipo que existia na África, onde os negros se refugiavam para ‘curtir o seu banzo’” (NASCIMENTO, 1985, p. 44). Segundo ela, existe uma perspectiva equivocada de que quilombo é constituído somente enquanto espaço de fuga e não como uma criação intencional de uma sociedade livre, ancorada pelo desejo de viver seus próprios termos (NASCIMENTO, 2018).

<sup>35</sup> Imagens em Movimento: o projeto surgiu em 2011 e atua em escolas públicas através de uma parceria com a Cinemateca Francesa, oferecendo oficinas de Cinema, Música e Expressão Corporal. Desde 2019 atua na EM José Emygdio de Oliveira, o que já resultou na produção de vários curtas-metragens. A aluna Giovanna Júnior já foi levada à Paris pelo projeto para participar de um festival internacional. Para saber mais, acesse: [www.imagemsemmovimento.com.br](http://www.imagemsemmovimento.com.br).

imaginava a música e o ritmo que ele ensaiava com os alunos, onde boa parte deles era da turma que eu desenvolvia o projeto de ressignificação da história que culminaria no espaço de Pertencimento. Tivemos uma conversa muito produtiva e eu disse a ele que aquele ensaio não poderia morrer dentro da unidade escolar. É obvio que se ali ficasse, os estudantes seriam transmissores daquele aprendizado. Mas era preciso fomentar essa publicidade, ultrapassar imediatamente os muros da escola e fazer uma apresentação pública, tendo em vista que a ideia de comunidade escolar ultrapassa os limites traçados pelos muros de concreto e exigem um diálogo da escola com a sociedade que habita aquela localidade. Assim, combinamos de fazer uma apresentação em dois patrimônios bem representativos para a região e, por que não, para a história em uma escala espacial maior: o Agbara Dudu e a Praça Paulo da Portela, que fica em frente ao quilombo urbano.

Cabe-nos ressaltar a noção ampliada que defendemos para o conceito de patrimônio. Como defendido por Pierre Nora, um patrimônio que “desceu do céu das catedrais e dos castelos para refugiar-se nos costumes olvidados e em antigas maneiras de fazer, no bom vinho, nas canções e nos dialetos locais; saiu dos museus nacionais para invadir os espaços verdes ou afirmar-se nas pedras das velhas ruas” (NORA, 2008, p. 183 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 41).

A proposição de um amplo debate acerca da noção de patrimônio que inclua as demandas dos grupos historicamente subalternizados, enxergando esses grupos e indivíduos como agentes produtores de cultura, história e saberes, logo, de patrimônios materiais e imateriais, também é tarefa de um ensino de história que se ancora na pedagogia decolonial e na educação intercultural crítica (MAIA, 2021, p. 43).

Iamara Viana e Juçara Mello identificam em Madureira “estruturas de repetição que não se esgotam na unicidade” (KOSELLECK, p. 311 *apud* VIANA; MELLO, 2022, p. 130). Segundo elas, são repetições que não abandonam a dinâmica da transformação, revelando especificidades culturais que agregam grupos em torno de um passado comum. São cheiros e sons que estão impregnados em vestígios materiais e imateriais que muitas vezes são vividos, porém não são percebidos ou refletidos. Não é diferente com o bairro vizinho, Oswaldo Cruz. A provocação dessas vivências nessas atividades pedagógicas pelo bairro, o consequente diálogo em família e a produção de material como método de avaliação que irá compor o acervo propõem uma abordagem diferenciada sobre essas estruturas que se repetem não somente nesses bairros, como em todos os bairros do subúrbio carioca, cada um com suas particularidades e com o elo que o une à rede que chamamos de Rio de Janeiro, amarrada

simbolicamente e fisicamente por uma linha ferroviária. São espaços e tempos, em diferentes escalas, que se dialogam e deixam de ser apenas uma rotina banalizada.

Agilizar o processo de educação antirracista, dentro de uma perspectiva decolonial, passa pela produção e publicização do saber além das fronteiras tradicionais marcadas pelos concretos da escola. Isso não é negar o papel da escola e dos profissionais que ali estão, significa tornar o processo de aprendizado mais eficiente a partir do momento que tudo começa a fazer sentido para o aluno e, por que não, para o profissional de educação, tendo em vista que a prática docente é única e está em processo de aprendizado permanente. Dentro desse processo, uma ação não apenas multidisciplinar, mas interdisciplinar, são primordiais dentro do processo de decolonização na educação. As leis que pretendem reparar séculos de escravização e genocídio não devem estar na prática pedagógica apenas dos professores de História e Artes. Elas são pertinentes e possíveis de adequação dentro de todo componente curricular e precisam ser trabalhadas de forma interligada entre as várias disciplinas, não sendo pauta apenas no mês de novembro. É preciso ter uma agenda antirracista o ano inteiro, onde toda a escola compreenda que a omissão nos faz cúmplices da agressividade imposta pela colonialidade. Sendo assim, dialogar com o professor de música foi maravilhoso e enriquecedor porque conversa com essa necessária interdisciplinaridade, mas nos revela que ainda é preciso envolver muito mais colegas de profissão.

Ao chegar o dia da apresentação, em julho de 2022, os alunos foram empolgados na van, cantando espontaneamente alguns sambas, entre eles eternizados por Dona Ivone Lara. Esse transporte só foi possível graças ao apoio que pedi à Coordenadora do Imagens em Movimento, a senhora Clarissa Nanchery, que atuou para que conseguíssemos um transporte financiado pelo projeto. Os estudantes tocaram na praça Paulo da Portela aquilo que ensaiaram na escola com o professor Matias: Emoriô de João Donato, no ritmo Ijexá. Foi sensacional! A Praça Paulo da Portela homenageia um dos fundadores da Portela: Paulo Benjamim de Oliveira é uma grande referência na história brasileira. Mais à frente contaremos um pouco da sua vida e da sua representatividade no nosso trabalho. A Praça é palco de eventos de rua que destacam as influências africanas na região, como a famosa Feira das Yabás<sup>36</sup>.

Todo segundo domingo de cada mês, em Oswaldo Cruz, 16 cozinheiras, lideranças negras da localidade, se reúnem na Feira das Yabás. Abençoadas pelos orixás

<sup>36</sup> Realizada mensalmente em Oswaldo Cruz, a feira é patrimônio imaterial do Rio de Janeiro, sendo uma homenagem aos orixás femininos. Nela, mulheres negras que são lideranças comunitárias oferecem comida tipicamente afro-brasileiras. O termo *yabá* refere-se aos orixás femininos. Na tradição ioruba quer dizer Mãe Rainha. Ver mais em: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 6., 2018, São Paulo. *Anais* [...] São Paulo: ESPM, 2018. Tema: Feira das Yabás: memória e patrimônio cultural do Rio de Janeiro através da comida de subúrbio.

femininos, oferecem comida e música aos seus frequentadores. Nesse contexto, o alimento, além de proporcionar um prazer gustativo, serve de oferenda a um orixá. A feira é uma das atividades culturais que marca a presença afro-brasileira em Oswaldo Cruz (GONÇALVES, 2016, p. 51).

A apresentação dos alunos na praça que sedia a Feira das Yabás carrega uma série de simbolismos. É o protagonismo popular durante o chamado “dia útil”, dentro de um espaço que constantemente é alvo de estereótipos e distorções, onde a boemia é atacada e a marginalização ganha status de criminalidade. A feira, ali realizada, confere às mulheres um protagonismo: as comidas servidas estendem as atribuições socializadoras das tias cozinheiras para além das associações negras. A realização desse evento, todo segundo domingo de cada mês, representa a transgressão sobre as tradicionais relações estabelecidas entre o ato de cozinhar e a subalternidade feminina.

Maria Alice Rezende Gonçalves (2016) traça um interessante paralelo entre as lideranças femininas da Grande Madureira e as mulheres negras africanas e afro-brasileiras do período da escravização no Brasil, provocando um rico diálogo temporal e espacial. As tias cozinheiras tiveram papel fundamental na fundação das associações carnavalescas, como Tia Vicentina, irmã de Natal, na Portela. Inspiração musical, ela sempre foi conhecida pelo preparo de uma deliciosa feijoada. Segundo a autora, da África veio a tradição da liderança da mulher negra nas feiras e mercados, adquirindo papel relevante na economia.

Da África do século XVII veio a tradição do comércio nos mercados e feiras sob a responsabilidade da mulher iorubana. Nas feiras africanas ocorriam desde o comércio às trocas dos chamados bens simbólicos: valores, notícias, danças, receitas e tradições. Percebe-se que o papel da mulher iorubá ia além do desempenho de atividades econômicas. Ela era mediadora não só das trocas de bens econômicos, como também de bens simbólicos, permitindo à mulher papel fundamental na vida africana (GONÇALVES, 2016, p. 52).

Figura 15 – Preparativos para a apresentação na Praça Paulo da Portela



Fonte: fotografia registrada no celular do professor e autor da dissertação (2022)



Figura 16 – Apresentação musical na Praça Paulo da Portela



Fonte: fotografia registrada no celular do estudante Bryan Gonçalves (2022)

Após as exibições na praça, os estudantes entraram no Agbara Dudu e repetiram a apresentação algumas vezes. O mestre Elias José apresentou vários objetos que caracterizam a cultura africana no Brasil, como instrumentos musicais. Ao contar um pouco da relação entre vários ritmos musicais de origem africana com o bairro de Oswaldo Cruz, a liderança quilombola também tocou e dançou com os estudantes. “Neste mundo do som, temos que admitir que a música é, por definição, um agente propulsor de sensibilidade e com alto poder de fixação de significados” (PESAVENTO, 2007, p. 20). Nosso trabalho de campo representou uma experiência para vida toda, seja para os alunos, professores e para os membros do Agbara Dudu.



Figura 17 – Estudantes no quilombo urbano Agbara Dudu



Fonte: fotografia registrada no celular do professor e autor da dissertação (2022)

Figura 18 – Estudantes em frente ao quilombo Agbara Dudu



Fonte: fotografia registrada no celular do professor e autor da dissertação (2022)

Vejamos dois depoimentos entregues na aula seguinte contando a experiência desse dia:

*Minha turma e eu fomos chamados para uma apresentação na praça Paulo da Portela e no caminho tio Marcus foi contando um pouco da História de Oswaldo Cruz, da estação de trem e da Praça Paulo da Portela. São lugares bem conhecidos, por sinal bem antigos, tem muito a ver com a nossa história (Geovanna Júnior, 2022).*

*Passear na praça Paulo da Portela e no Agabra Dudu foi sensacional. Eu e meus colegas fizemos um ensaio aberto de músicas no ritmo Ijexá. Antes de chegarmos, fomos para a van e o nosso professor Marcus nos contou sobre a História de Oswaldo Cruz. Na van, nós cantamos e nos divertimos. Quando chegamos na praça fomos recebidos pelo professor de música Matias e começamos a tocar e cantar. Tocamos a música Emoriô de João Donato e mostramos ao mestre Elias José que nos recebeu na sede do grupo afro Agbara Dudu. Foi emocionante e muito legal saber sobre a história do nosso bairro e recontar a História (Ana Luisa Gouvêa, 2022).*



Estudar a partir da materialidade e da sonoridade pode ser extremamente significativo nas aulas de História. Júnia Pereira e Luciano Roza (2012) enfatizam essas estratégias ao analisar a potencialidade do estudo dos objetos dos Congados e Reisados com as crianças e os adolescentes. Para eles, trazer tambores, cetros, coroas e vestimentas e inseri-los dentro de uma abordagem que estimula a criatividade e ressalta o simbolismo da gestualidade aflora orgulho, pertencimento e identidade. No nosso caso, o mestre Elias e o diálogo em roda com os estudantes trouxeram não apenas o samba, seus artefatos, gestualidades e simbolismos, como vários ritmos musicais de origem afro-americana que ganharam espaço em Oswaldo Cruz no início do século XX, como Jongo, Caxambu, Funk, Soul e Charme.

Figura 19 – Apresentação de Ijexá no Agbara Dudu



Fonte: fotografia registrada no celular do estudante Kayke Pereira (2022)

Figura 20 – Apresentação de Ijexá no Agbara Dudu



Fonte: fotografia registrada no celular da estudante Geovanna Junior (2022)

Figura 21 – Apresentação de Ijexá no Agbara Dudu



Fonte: fotografia registrada no celular do professor e autor da dissertação (2022)

Experiências pedagógicas nas quais a centralidade recaia sobre a vivência dos alunos em práticas culturais apresentam-se como um procedimento significativo para a compreensão de aspectos da cultura afro-brasileira, pelo fato de que as possibilidades de percepção de uma cultura podem, também, se dar pela fruição estética, pela experiência corporal, pelo desenvolvimento de habilidades musicais, pela experiência da conversa e pela vivência das manifestações culturais (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 101).

Alguns festejos na região começaram antes mesmo das rodas de samba. Segundo Marco Antônio Martins Júnior, os primeiros habitantes, descendentes de escravizados, trouxeram o jongo e o caxambu. Ao citar uma série de autores, como Silva e Santos (2019), Fernandes

(2001) e Araújo (2007), o autor nos evidencia o protagonismo feminino na organização das festividades e na manutenção dessas tradições. Além dos jongueiros, havia mães de santo que na década de 1920 fundaram blocos na região da Grande Madureira e participaram ativamente na consolidação das escolas de samba. Entre elas, destaca-se Esther Maria Rodrigues, tendo em vista que desempenhava em Oswaldo Cruz um papel semelhante ao da tia Ciata na Praça Onze. Teria sido através dela que o samba, já presente e difundido nas rodas da Praça Onze e do Estácio, chegou até Oswaldo Cruz.

Tia Esther se tornou figura central em Oswaldo Cruz porque as festas realizadas em sua casa passaram a ser o centro da vida social do bairro. Sua liderança através da religião, fazia com que sua casa fosse frequentada por pessoas de todas as classes sociais, desde políticos, vizinhos, até artistas de rádio como Pixinguinha, por exemplo (MARTINS JÚNIOR, 2012, p. 44).

Gabriel da Silva Vidal Cid (2016) ressalta a escassez de políticas patrimoniais na região de Oswaldo Cruz e da Grande Madureira: os financiamentos públicos são raríssimos e pontuais, não havendo uma necessária ação de continuidade. A maior parte da memória preservada parte da ação das lideranças locais, em sua maioria pertencente às tradições afro-brasileiras. Segundo o autor, até 2016 não havia bens tombados pela esfera estadual e pelo IPHAN, apenas referência à região a partir dos registros de bens imateriais, como o Jongo do Sudeste e as Matrizes do Samba Carioca. As poucas e pontuais ações partem da esfera municipal, porém correspondem apenas 4% dos bens tombados pelo Instituto Rio Patrimônio da Humanidade. Muitas residências, como a do Paulo da Portela, estão abandonadas.

A área que considere 4% do total dos bens tombados por esse órgão: Igreja do Santo Sepulcro; Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela; Igreja de São José da Pedra; Ciclo Suburbano; Conjunto Arquitetônico Cinema Madureira; Fazenda do Campinho; estalagem do Campinho (destombado em 2010); Sobrados 1915; Conjunto Arquitetônico Cinema Beija-Flor; Igreja Nossa Senhora da Conceição do Campinho; Conjunto Arquitetônico datado de 1914 (destombado em 2010); Cinema Alfa; e Assembleia de Deus de Madureira. Quanto aos bens de natureza imaterial, reconhece as escolas de samba que desfilam na cidade do Rio de Janeiro; e os grupos de Foliões Carnavalescos denominados 'Clóvis' ou 'Bate-Bolas', que não estão exclusivamente vinculados à região, mas possuem forte associação histórica, além do Mercado de Madureira; e o Baile Charme (CID, 2016, p. 63).

Com exceção das igrejas católicas, a maior parte dos bens materiais estão abandonados, o que diz muito sobre aquilo que consideramos valioso, dentro da colonialidade ainda presente e expressada por uma mentalidade cristã, branca e heteronormativa. Dentro do campo do

patrimônio imaterial, podemos acrescentar também a feira das Yabás<sup>37</sup>, um evento já comentado nesse capítulo. Algumas placas foram fixadas pelo poder público municipal, como nas casas que pertenceram a Tia Esther, Candeia e Paulo da Portela. Os bairros de Madureira e Oswaldo Cruz foram considerados “Bairros Temáticos do Samba”, de interesse turístico, em 2011.<sup>38</sup>

### ***3.4 O acesso à informação a partir do cinema: a democratização a partir do diálogo da decolonialidade com a história pública***

Não há dúvida sobre a necessidade de trazer as vozes silenciadas pelas narrativas eurocêntricas e oficiais para o protagonismo das histórias *outras*. Trata-se de uma ressignificação da História que não termina nessa ação: os povos minorizados são detentores de saber e toda ação, construída com eles, precisa ter um propósito de servi-los, afinal não existe consolidação da democracia sem promoção da inclusão e da igualdade. A decolonialidade, como já falamos, reconhece saberes para além dos impostos pela verticalização da colonialidade, dinamiza a produção do conhecimento para que haja resultados inclusivos sem manter métodos excludentes. Agilizar o processo de divulgação da informação, tornar a linguagem acessível e reconhecer que diferentes atores podem contribuir nessa ação transformadora, sem eliminar a importância da academia e dos profissionais historiadores, são caminhos que aproximam a decolonialidade da história pública.

A história pública aponta a necessidade de a ação historiadora ultrapassar os muros da Universidade e conversar diretamente com seus maiores interessados: a sociedade. Para isso, admite os diferentes métodos de divulgação do saber e a parceria com profissionais de diferentes áreas, não para uma desvalorização do trabalho historiográfico, mas como uma dinamização necessária para combater a desonestidade intelectual que prolifera com a pós-modernidade.

Pensar na divulgação é de extrema importância porque se trata de uma preocupação com a democratização do acesso à História. Nessa caminhada, o conhecimento é colaborativo: quando desejamos priorizar uma história esquecida pelas narrativas oficiais (e por muito tempo pela academia), os verdadeiros sujeitos protagonistas da história são detentores de

---

<sup>37</sup> Lei nº 7929/18: determina a Feira das Yabás como patrimônio histórico e cultural do estado do Rio de Janeiro. Lei nº 7.815 de 23/03/2023: determina a Feira das Yabás como patrimônio cultural imaterial do município do Rio de Janeiro.

<sup>38</sup> Lei nº 5309 de 31/10/2011.

conhecimento a partir das suas experiências vividas e profissionais de outras áreas podem auxiliar, sem eliminar a importância do método historiográfico que somente o professor/historiador tem. Nessa compreensão que podemos popularizar a história sem correr o risco de produzir conteúdo fraudulento. Trata-se de produzir linguagem com apelo social: para o povo e com o povo sem simplificar e sem folclorizar.

Para a Rede Brasileira de História Pública, o trabalho do historiador reconhece que o povo historicamente marginalizado é detentor de saber, que precisa ocupar os protagonismos das narrativas, participar do processo de conhecimento e trazer resultados que beneficiam reparos históricos, sem eliminar o rigor e o método historiográfico, mas compreender que esse trabalho dinâmico só valoriza o trabalho do pesquisador, e porque não do professor, se trazermos para o campo da educação básica.

A veiculação para fora da academia por si só não cumpre seu papel social. Vale lembrar que estamos dentro de um país que boa parte da população não tem acesso aos equipamentos culturais e que boa parte do conteúdo de fácil acesso encontrado na internet só reproduz rótulos e desigualdades. Cabe-nos uma reflexão sobre como divulgar sem nos iludirmos com o lucro e com o sensacionalismo. A produção de filmes e de espaços de memória podem contribuir para ocupar uma lacuna enorme ainda presente no trabalho historiográfico.

Estes atos próprios da história pública – de ampliar possibilidades de encontros temporais, espaciais, coletivos, midialógicos – exigem repensar as formas decoloniais e descolonizadas de produção e divulgação dos saberes históricos; atenção ao que, muitas vezes as comunidades exigem de nós, não no sentido de submissão ou redenção às coletividades e seus interesses, mas de diálogos constantes com os portadores/narradores de histórias e memórias plurais, muitas vezes negligenciadas na visibilização seletiva de grupos sociais, na escrita e nos inúmeros modos de difusão histórica que envolvem privilégios econômicos, tecnológicos e de instrução (CORTE *et al.*, 2021, p. 94).

Na escola, o professor ensina e aprende com os estudantes, sua autoridade não se confunde com autoritarismo, e dentro de uma produção horizontal do conhecimento, seu papel provocador é fundamental porque se adequa a cada realidade, onde cada estudante é diferente do outro, e cada turma aponta uma demanda diferenciada. Isso não é diminuir sua importância. Muito pelo contrário, torna sua função mais virtuosa porque exige uma sensibilidade que não é para qualquer um.

Nosso projeto sempre se manteve com o mesmo propósito: promover uma educação antirracista através de um caminho decolonial. Isso significa promover um giro a partir das ruínas, onde as populações desrespeitadas pelo processo colonial protagonizam todo o processo de pesquisa/ ação pedagógica. Produzir acervo para um espaço de pertencimento dentro da



unidade escolar já é por si só um projeto descolonizador. Porém, esse caminho foi enriquecido com a produção do curta-metragem “Meu Bairro, Minha África” para o Festival Multilinguagens da rede municipal de ensino. O filme não estava no projeto inicial de mestrado, mas foi acrescentado quando o edital do evento foi divulgado. O cinema naquele momento foi visto como instrumento de publicização daquela história local que queríamos divulgar, um caminho de desconstruir rótulos sobre a história dos africanos e dos afro-brasileiros a partir da apresentação de um bairro do subúrbio carioca. Não se trata da história de uma cidade, mas de uma localidade que ajudou a construir o cenário urbano do Rio de Janeiro. Para além de um recorte espacial ou geográfico, a história local é alimentada pelas relações sociais e culturais que estabelecem recortes que superam qualquer limitação fronteiriça, onde o urbano é um espaço que ultrapassa os concretos das construções cinzentas e os privilégios dos sujeitos que incontestados nos bustos e nas estátuas. Apesar de ser uma produção independente, nossa parceria com o projeto Imagens em Movimento deixou frutos para que pudéssemos nos empenhar na produção desse curta-metragem.

O cinema recompõe, pela imagem em movimento, a expressão da vida na urbe, metrópole ou pequena cidade, a exibir em composição as facetas da materialidade e da sociabilidade. Cidades antigas, cidades modernas, cidades do futuro, cidades encantadas; o urbano é palco e cenário desse espetáculo de imagem em movimento, som luz e fala, mas é também objeto de uma reflexão que põe a urbanidade como um centro de reflexão. A obra do homem, expressão máxima da civilização, vai com ele parecer? De Blade runner a Matrix, as imagens em ação fílmica discutem, pela via do fantástico, o futuro do urbano e da própria história (PESAVENTO, 2007, p. 22).

O documentário editado em julho de 2022 teve a participação dos estudantes não apenas na frente das câmeras, como também nas gravações, na maquiagem, no roteiro e nos pequenos detalhes. O filme, protagonizado por três alunas negras (Giovanna Júnior, Ana Vitória Roque e Ana Luisa Gouvea), primeiramente conta um pouco dos resultados desanimadores obtidos nos levantamentos iniciais sobre a África e sobre o bairro. Em seguida, apresenta imagens e depoimentos das reapropriações realizadas na Portela, na Praça Paulo da Portela e no quilombo Urbano Agbara Dudu, provocando o início de uma mudança de pensamento a partir das experiências pessoais na região. Trata-se de uma forma de eternizar as experiências que até então estavam sendo vivenciadas.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Link do filme Meu Bairro, Minha África: <https://www.youtube.com/watch?v=CJ6WEa8Mt4Q>



O filme passou pela etapa regional em agosto de 2022 (a escola pertence à 5ª Coordenadoria de Educação<sup>40</sup>) e foi premiado na etapa municipal em novembro do mesmo ano (etapa que reuniu produções artísticas classificadas nas onze coordenadorias de educação da rede municipal de ensino). Podemos dizer que o filme atingiu e continua atingindo seu propósito: agilizou o processo de transmissão do conhecimento através de um trabalho que vem sendo desenvolvido por aqueles que possuem o lugar de fala. Temos notícias de que já foi utilizado em alguns Conselhos de Classe na cidade do Rio de Janeiro e tem sido referência para o trabalho de alguns professores em outras localidades. Em dezembro de 2022, recebemos a ligação de uma professora de Ubá, em Minas Gerais, elogiando o trabalho e dizendo que estava utilizando a produção com sua turma. O resultado foi extremamente positivo, tanto que empolgou os alunos e no ano seguinte produzimos o filme “Meu Bairro Minha África 2”, cujos detalhes serão informados mais à frente.

Figura 22 – Cena do filme “Meu Bairro, Minha África”

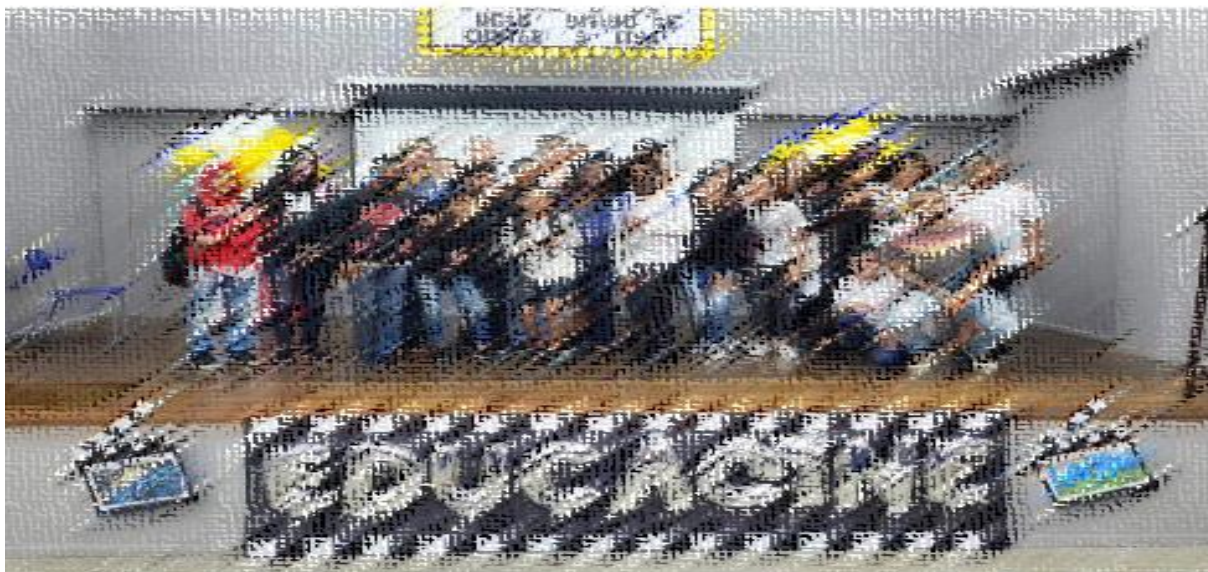


Fonte: registro feito pela funcionária Helga Pinto (protagonistas do filme Meu Bairro, Minha África -2022)

---

<sup>40</sup> A rede municipal do Rio de Janeiro é dividida em 11 Coordenadorias de Educação. A EM José Emygdio de Oliveira pertence à 5ª Coordenadoria de Educação, cuja sede está localizada no bairro de Rocha Miranda, zona norte da cidade.

Figura 23 – Educacine 2022



Fonte: registro do Educacine, realizado na Escola Pará, zona norte do Rio de Janeiro (2022). Fotografia distorcida para preservar imagens.

Figura 24 – Premiação do filme “Meu Bairro, Minha África”



Fonte: registro da premiação do filme “Meu Bairro, Minha África” no Sesc Barra (2022)

Figura 25 – Entrevista para o canal MultiRio



Fonte: registro da entrevista no Teatro Sesc Barra ao Canal MultiRio (2022)

A função social da produção historiográfica é cobrada por indivíduos e por grupos sociais que anseiam por democracia e por reparação da injustiça e do silenciamento histórico. Assim, a divulgação por si só não é uma história pública, mas uma de suas dimensões. Os sujeitos querem participar, debater, construir e receber histórias antes subalternizadas.

O trabalho da disciplina História pode ser decolonizador quando pretende reparar causas históricas: é uma ação sobre o povo, com o povo, do povo e para o povo. E isso é mais subversivo quando se dialoga com outros componentes curriculares, como fizemos com o professor de Música, e reconhece outros espaços como produtores de ensino-aprendizagem. Saímos da escola e estreitamos as relações entre a educação básica e a educação patrimonial. Juntamos força com o cinema, não para reduzir o trabalho do professor/historiador, mas para utilizá-lo com instrumento de uma produção científica que precisa vencer os desafios impostos pela dinâmica virtual. Trata-se de movimentos necessários dentro de uma perspectiva de transformação que não se imagina finalizada, mas em permanente construção. Dentro dessa dinâmica, cabe a ampliação do diálogo interdisciplinar e, por que não, entre os vários segmentos da escola. A comunidade começou a se contaminar com essa proposta e em novembro de 2022 tivemos uma feira intercultural em homenagem ao Paulo da Portela e ao bairro de Oswaldo Cruz, com participação de todos os componentes curriculares e todas as turmas da escola, inclusive as de Ensino Fundamental I. Em seguida, apresentamos um pouco desse evento e do diálogo particular estabelecido com turmas do Ensino Fundamental I.



### ***3.5 O antirracismo e a história local no diálogo entre os segmentos escolares***

A história local passou a fazer parte da nossa agenda antirracista. A Feira intercultural em homenagem ao Paulo da Portela em novembro de 2022 mostrou o início de uma ação conjunta que envolveu diferentes professores e segmentos da unidade escolar meses antes da sua culminância, contando com a liderança do coordenador pedagógico Felipe de Menezes Silva.

Cantor e compositor, Paulo Benjamim de Oliveira, o Paulo da Portela, tem origem pobre, começando a trabalhar cedo entregando marmitas em domicílio. Muda-se com a mãe e a irmã da Saúde para o Bairro de Oswaldo Cruz, no início da década de 1920. Lá, frequentava a casa de Ester Maria de Jesus, onde se realizam festas de candomblé e rodas de samba. Dona Ester é fundadora do bloco Quem Fala de Nós Come Mosca e em sua casa reúne gente como Pixinguinha, Zé e Zilda, Donga, Gilberto Alves e Ademilde Fonseca. Ele é um dos fundadores da escola de samba Portela.

Marília Trindade Barbosa, biógrafa do Paulo da Portela, em depoimento para o nosso filme “Meu Bairro, Minha África 2, diz que o sambista sempre lutou pela integração dos ex-escravizados na sociedade. Segundo ela, Paulo da Portela queria profissionalizar a música que era tocada espontaneamente no subúrbio e isso fazia dele um grande líder na integração da cultura negra em território nacional.

As turmas desenvolveram trabalhos em rede, não foram temas isolados e aleatórios. Para exemplificar isso, abro um parêntese para falar do diálogo construído com a professora Rosana Rosa, do 4º ano do Ensino Fundamental. A história local está muito presente nos materiais pedagógicos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro no 4º ano de Escolaridade. Certa vez, estávamos na sala dos professores conversando sobre a feira que seria realizada e fiquei sabendo que seus alunos estavam aprendendo sobre Meios de Transporte, em especial o trem, e como ele foi decisivo no surgimento dos bairros do subúrbio do Rio de Janeiro. Chegamos à conclusão de que a feira poderia ser iniciada com a sua turma simulando a chegada do trem em Oswaldo Cruz e o desembarque de famosos sambistas na estação. Seria uma alusão perfeita ao trem e ao bairro como quilombos do samba: espaços de resistência desse ritmo tão perseguido no centro da cidade. Um diálogo perfeito com aquilo que eu estava trabalhando com a minha turma.

A apresentação da turma do 4º ano contou um pouco da história do bairro Oswaldo Cruz, do Rio de Janeiro e do Paulo da Portela como uma das figuras emblemáticas que usavam o trem como espaço de resistência, além de contar um pouco do evento que acontece todo dia 02 de

dezembro, o Trem do Samba<sup>41</sup>, em homenagem ao Dia Nacional do Samba. “Nos anos de 1920 e 1930 os sambistas, para fugir da perseguição da polícia, combinavam a volta do trabalho no trem das 18h04, na Central do Brasil. No trem, eles ‘passavam’ os sambas. É esta a origem do ‘Pagode do Trem’” (LIMA, 2005, p. 42).

Como afirma Sandra Pesavento, “em matéria de som e oralidade, há uma cidade musical que invade nossos sentidos. Música e letra, canção e voz acompanham a vida das cidades e falam delas de forma... irresistível, por certo!” (PESAVENTO, 2007, p. 20).

O pessoal da Portela se reunia diariamente. Mas era no trem. A reunião era na Central. Aqueles que trabalhavam vinham no trem das seis e quatro, da Central para Oswaldo Cruz, esse trem era paradorio, vinha parando em todas as estações desde o Engenho de Dentro a Cascadura. A maior parte da turma desabava toda em Oswaldo Cruz. Outros iam para Bento Ribeiro, Madureira e adjacências. Ali passava-se o samba. Já começava a passar o samba na Central, enquanto esperava a hora do trem. O pessoal ia chegando quatro horas, quatro e meia, até seis e quatro, quando chegava o trem. E uma turma ia de Oswaldo Cruz. Quando chegava umas cinco horas, tomava um banhozinho, botava o paletó, enfiava o tamborim debaixo do braço e partia pra lá pra se reunir. Na estação D. Pedro II, o carro de prefixo Deodoro era a sede móvel da Portela, a sede volante. As pessoas iam de Oswaldo Cruz até a Central pra poder volta junto. Nesse tempo não tinha roleta, não tinha coisa nenhuma. O sujeito entrava no trem, o condutor ia cobrando, picotando as passagens. Muita gente não pagava. O hábito de viajar no seis e quatro durou muito tempo. Meu pai era sapateiro. Eu ajudava a ele. Se acabava mais cedo, não tinha importância: esperava o seis e quatro. (SILVA; SANTOS, 1979, p. 43 *apud* MARTINS JÚNIOR, 2012, p. 47).

O diálogo entre as disciplinas e entre os vários segmentos precisa estar estabelecido dentro do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, estando explícito a necessidade do estabelecimento de uma agenda antirracista para todo o ano letivo, através de ações que valorizam a comunidade escolar e o local onde vive.

A feira contou com outras apresentações e exposições, tendo também a participação da Bianca Monteiro, rainha da bateria da Portela, ex-aluna da escola e moradora de Oswaldo Cruz, que atendeu prontamente ao nosso convite. Também convidamos a bateria da escola mirim Filhos da Águia<sup>42</sup>, que recebeu uma linda homenagem da turma do 5º ano do Ensino Fundamental, da professora Líssia Amorim. Utilizei a bolsa fornecida pela CAPES<sup>43</sup> para

<sup>41</sup> O Trem do Samba ou Pagode do Samba é um evento realizado em homenagem ao Dia Nacional do Samba (02 de dezembro): vagões saem lotados da Central do Brasil com muito samba ao longo do percurso que leva ao desembarque na estação Oswaldo Cruz. Rodas de Samba espalhadas pelo bairro relembram a história que fizeram da localidade um verdadeiro quilombo desse ritmo afro-brasileiro.

<sup>42</sup> O Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Mirim Filhos da Águia da Portela é uma escola de samba mirim da cidade do Rio de Janeiro fundada em 2001. Desde 2006 participa todos os anos do desfile oficial das escolas de samba mirim na Marquês de Sapucaí.

<sup>43</sup> O sistema de bolsas Capes é um dos principais mecanismos de aprimoramento do ensino superior do Brasil. Envolve a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros apoios para estudantes, com foco nos Programas de Pós-Graduação.

custear o deslocamento dos componentes. Alguns dos nossos alunos são passistas e ritmistas da bateria da escola e, obviamente, não poderiam faltar esse grande evento.

O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como corpo guerreiro, belo, atuante, presente na história do negro da diáspora, e não no corpo escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental (GOMES, 2003, p. 81).

As imagens do evento serviram de material para a produção do filme “Meu Bairro, Minha África 2: De Paulo à Portela”, produzido no ano seguinte e lançado no mesmo dia da inauguração do Espaço de Pertencimento em 2023.

Figura 26 – Imagens do bairro de Oswaldo Cruz



Fonte: fotografia do mural da escola na Feira Intercultural (2022)

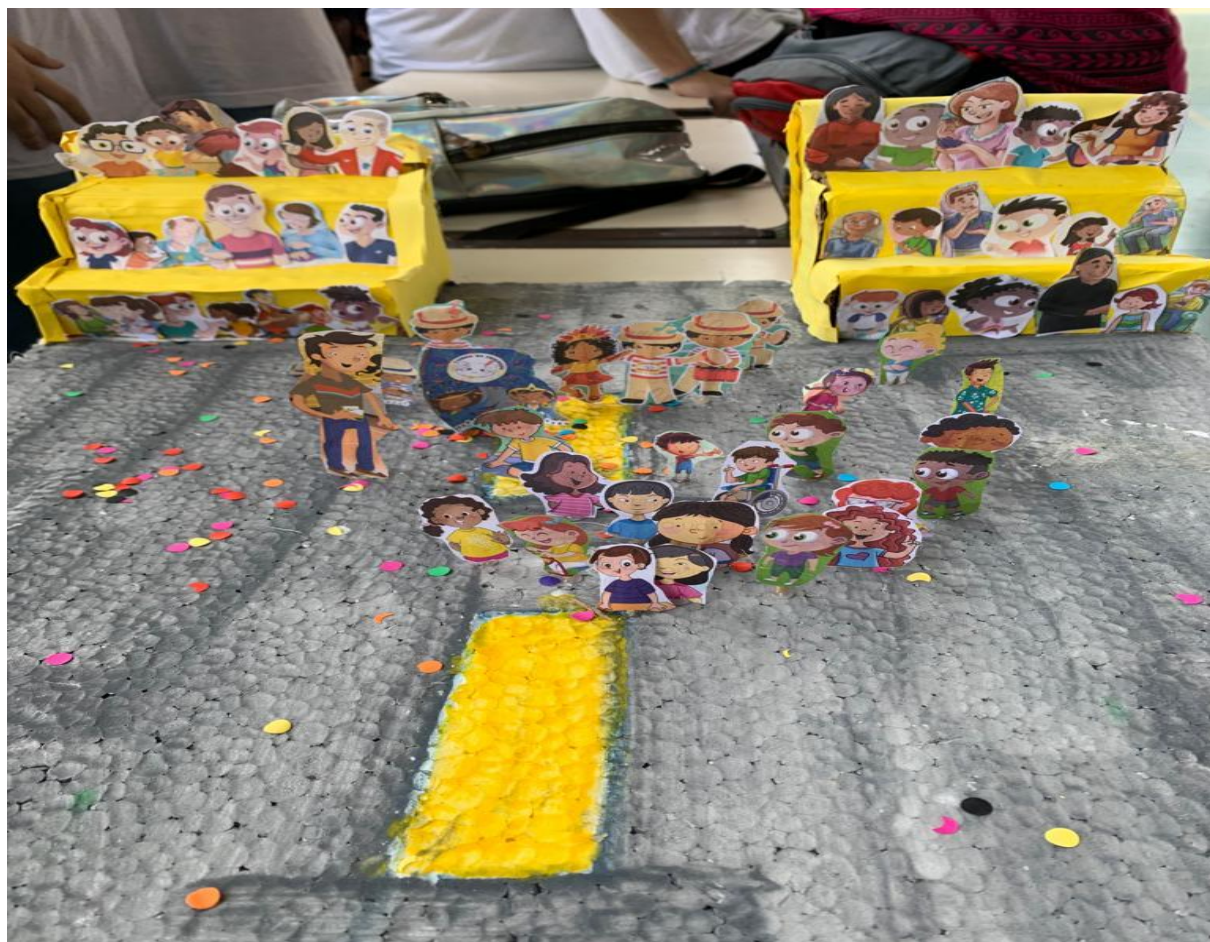
Figura 27 – Homenagem à Portela e à escola mirim Filhos da Águia



Fonte: fotografia dos trabalhos em homenagem à Filhos da Águia (2022)



Figura 28 – Reprodução da Marquês de Sapucaí



Fonte: fotografia da maquete do Sambódromo do Rio de Janeiro (2022)



Figura 29 – Bianca Monteiro (Rainha da Bateria da Portela e moradora do bairro)



Fonte: registro fotográfico do professor e autor da dissertação (Bianca Monteiro na Feira Intercultural -2022)

Figura 30 – Homenagem ao Trem do Samba



Fonte: fotografia distorcida pelo professor para preservar imagens (homenagem ao Trem do samba - 2022)



Figura 31 – Homenagem à personalidades do samba



Fonte: maquetes e cartazes homenageando as personalidades do samba da região da grande Madureira (2022).  
Fotografia distorcida para preservar imagens.



Figura 32 – Homenagem ao Paulo da Portela



Fonte: registro da homenagem feito no celular do professor e autor da dissertação (2022). Ilustração distorcida para preservar imagens.



Figura 33 – O estudante Carlos Gabriel representando Paulo da Portela



Fonte: fotografia do estudante Carlos, que viveu Paulo da Portela na Feira Intercultural (2022)

Figura 34 – Apresentação de samba



Fonte: alunos do 5º ano homenageiam a escola mirim Filhos da Águia (2022). Fotografia editada para preservação de imagens.



Figura 35 – Estudantes, componentes da Filhos da Águia e Bianca Monteiro



Fonte: feira intercultural (2022). Fotografia distorcida para preservar imagens.

### ***3.6 A produção horizontal do espaço de pertencimento***

A elaboração do espaço de pertencimento em 2023 superou todas as expectativas: apesar de ter a participação predominante dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (os mesmos da turma do 8º ano de 2022) , o processo contou com a ajuda de estudantes de outros anos de escolaridade e de outros profissionais da escola. Essa é a dinâmica que pretende prevalecer dentro de um espaço que carrega a necessidade de estar em permanente (re)construção. Nada mais justo que compreender a produção do acervo como a avaliação de um processo que diverge

totalmente do diagnóstico inicial e traz a horizontalidade como marca da construção do saber. Para Nilma Lino Gomes, a lei nº 10.639 não pretende impor mais conteúdos, mas oferece uma mudança no currículo e no campo epistemológico, propondo uma verdadeira mudança estrutural. Nesse sentido, não se trata de uma simples fala sobre a questão africana e afro-brasileira. É uma fala que resulta de um diálogo intercultural que se propõe emancipatório no interior da escola, reconhecendo um “outro” de quem se fala e com quem se fala.

Não há nenhuma ‘harmonia’ e nem ‘quietude’ e tampouco ‘passividade’ quando encaramos de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que a produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e da sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros” (GOMES, 2012, p. 105).

A opção pela horizontalidade dentro de uma pesquisa e/ou experiência pedagógica promove resultados sociais positivos. A escolha pela construção horizontal do Espaço de Pertencimento é uma escolha que vai além de propor outros sujeitos protagonistas para as narrativas, mas colocar a comunidade escolar no processo de construção do conhecimento e elaboração do produto, entendendo que essa ação é parte indispensável para a consolidação da democracia. Isso implica incluir todas as vozes envolvidas no problema.

Para Sarah Corona Berkin (2020), a investigação dialógica desconstrói estruturas verticalizadas, descoloniza nossas práticas diárias, transforma relações, amplia o leque de alternativas para solucionar velhos problemas, melhora o convívio social e favorece o regime democrático. Não se trata de uma boa ação, mas de uma mudança metodológica necessária que a Academia precisa passar: colocar sujeitos historicamente subjugados no processo do conhecimento, além de acreditar que nenhuma fórmula é inflexível. Trazer esse aprendizado para o campo da Educação Básica é criar pontes para que estudantes, professores de outras disciplinas e outros segmentos da educação, responsáveis e comunidade escolar sejam compreendidos como vivências dotadas de conhecimento para o campo da pesquisa e potenciais parceiros elaboradores dessa experiência que queremos montar: um espaço do povo, sobre o povo, construído para o povo.

O contexto político do início dos anos 2000 na América Latina favoreceu o debate sobre a horizontalidade dentro das instituições de pesquisa. Com a chegada dos movimentos sociais ao poder, proliferam-se pesquisas propondo diálogos interculturais e reformulações curriculares que enfatizavam a necessidade do debate étnico-racial dentro das universidades



(KALTIMEIER, 2020). Não foi diferente nas escolas com as leis nº 10.639 e 11.645: mais do que relatar histórias daqueles que sempre foram tratados como figurantes, pensar nessas legislações é refletir sobre transgressões metodológicas.

La academia, los debates en torno a la suprema importancia de la colonialidad del poder para las sociedades y comunidades del Sur global se ampliaron y generaron la necesidad de reflexiones metodológicas para ponerlos en la práctica. El contexto político-cultural en América Latina era muy receptivo a tal empresa. Movimientos sociales y sus representantes llegaron al poder político cambiando diferentes e interseccionadas dimensiones de discriminación basadas en racismo, clasismo, sexismo y heteronormatividad. En fin, podemos hablar de una profunda coyuntura de democratización en América Latina sin precedentes, que –paradójicamente– empezó en pleno auge de políticas neoliberales y grandes desigualdades estructurales en los años noventa (KALTIMEIER, 2020, p. 93).

É primordial também pensar esse fenômeno dentro da educação básica e o quanto é necessário estarmos permanentemente vigilantes. A recente ascensão de governos de extrema direita no continente evidencia uma tentativa de restauração das tradicionais relações sociais verticalizadas. As mudanças positivas do início do século XXI foram essenciais para compreendermos que instrumentos de silenciamento não são mais cabíveis dentro dos territórios: houve resistência. Porém, precisamos estar cientes de que ainda precisamos avançar e que qualquer acidente nesse caminho pode retardar ainda mais esse processo de transformação. Kaltmeier (2020) salienta que os avanços conquistados sofrem perigosos ataques através de um processo de recolonização que usa as mentiras e as notícias falsas como armas políticas. Nesse contexto, o Espaço de Pertencimento, ao se pretender permanente, é também um núcleo de resistência à possíveis instabilidades do processo político, onde o protagonismo das pessoas ditas comuns não pode ser confundido com amadorismo científico. O professor/ pesquisador junto à comunidade traz veracidade, método, credibilidade e resultado, tendo na difusão prática do conhecimento uma arma extremamente poderosa em tempos de pós-verdade.

Beatriz Nogueira Beltrão (2020) acredita que ciência significa produzir conhecimento por meio do ensino/aprendizagem prático, utilizando reflexões, teorias e métodos entre as pessoas afetadas, através de todos os gêneros textuais, em qualquer idioma do mundo. Esse conhecimento pode ser apreendido através de diferentes linguagens, seja escrita, verbal, gestual, tátil ou visual. No entanto, o conhecimento validado pelas instituições que definem o que é ciência e o que não é ciência é baseado principalmente em habilidades de leitura e escrita tradicionais. Aqueles que não dominam a leitura e a escrita não são considerados cientistas, embora ensinem/pratiquem/aprendam teorias e métodos, e reflitam sobre eles. A imposição do

sistema de escrita como única forma credibilizada de produção do conhecimento é o resultado da colonialidade do poder. Os acadêmicos mais reconhecidos são geralmente homens. Conhecimento científico produzido em outras línguas ou a partir de órgãos que se afastam da imaginação do homem branco, comumente, são considerado misticismo ou, no caso do conhecimento produzido pelos povos indígenas, religião (BELTRÃO, 2020). Todo processo pedagógico iniciado com as provocações iniciais reveladoras da colonialidade, o diálogo com o bairro e a produção de acervo para o Espaço de Pertencimento pretende reconfigurar o cenário da pesquisa e da educação.

Os procesos de racialización y sexualización de ciertos cuerpos les puede dificultar acceder a la posición de autoridad médica. Así, demuestra que, en el caso de El conocimiento cuerpo a cuerpo como forma de resistencia ante el racismo/sexismo epistémico las parteras con quienes ella platicó, la sexualización/racialización como mujeres indígenas no les permitió acceder a esta posición (Piazza, 2012). En este sentido, argumento que no basta con hacer alusión a términos como ‘colonialidad’ (Quijano, 2000), sino que es preciso señalar el proceso a través del cual esa colonialidad se reproduce de distintas maneras en los cuerpos sexualizados y racializados. Esto nos obliga a reflexionar y entender el papel que juega el racismo epistémico en dicho proceso (BELTRÃO, 2020, p. 232).

Ao recorrer à uma série de autores para promover um debate sobre autoridade científica, Beatriz Nogueira Beltrão recupera o conceito de “corpo colonial” para externar as segregações sofridas pelas parteiras indígenas em Presidio de Los Reyes, no México. Trata-se de uma contribuição que podemos adequar dentro do nosso cenário e refletir sobre o que é considerado corpo provido de intelectualidade dentro do campo das ciências humanas. Ampliando o horizonte das nossas reflexões, cabe-nos pensar sobre o que é apresentado como História para milhares de crianças e jovens brasileiros que dentro das escolas públicas não se veem ou não veem seus antepassados como corpos providos de conhecimento e de capacidade intelectual. A autoridade científica é uma construção eurocêntrica e colonial associada a corpos brancos, masculinos e heterossexuais. O processo que culmina na produção do espaço de pertencimento é um processo simples, mas que busca ser subversivo. A descolonização dos corpos é um processo necessário também na Educação Básica e passa pela relação horizontal entre todos os atores da comunidade escolar.

Vejamos algumas imagens dos estudantes produzindo acervo para nosso espaço. Essa ação mobilizadora contou com a provocação dos professores, mas também contou com a iniciativa dos próprios alunos sobre a forma que contariam a história do bairro de Oswaldo Cruz, provando uma manifestação sensacional de diferentes talentos artísticos e de letramento racial da comunidade escolar. Tudo isso só foi possível a partir da ação provocadora da escola.

Valorizar o conhecimento da comunidade escolar, em geral, é sinônimo de amadurecimento científico. O aluno é dotado de conhecimento e pode aprender a partir da sua própria experiência. Mas isso só é possível a partir da ação metodológica do professor.

Figura 36 – Produção do mapa da África para o Espaço de Pertencimento



Fonte: registro no celular da aluna Isabela Brandão (2023)

Figura 37 – Produção do mapa da África para o Espaço de Pertencimento



Fonte: registro no celular da aluna Isabela Brandão (2023)



Figura 38 – Produção das maquetes que representam o patrimônio local para o Espaço de Pertencimento



Fonte: registro no celular da aluna Sarah Polonini (2023)

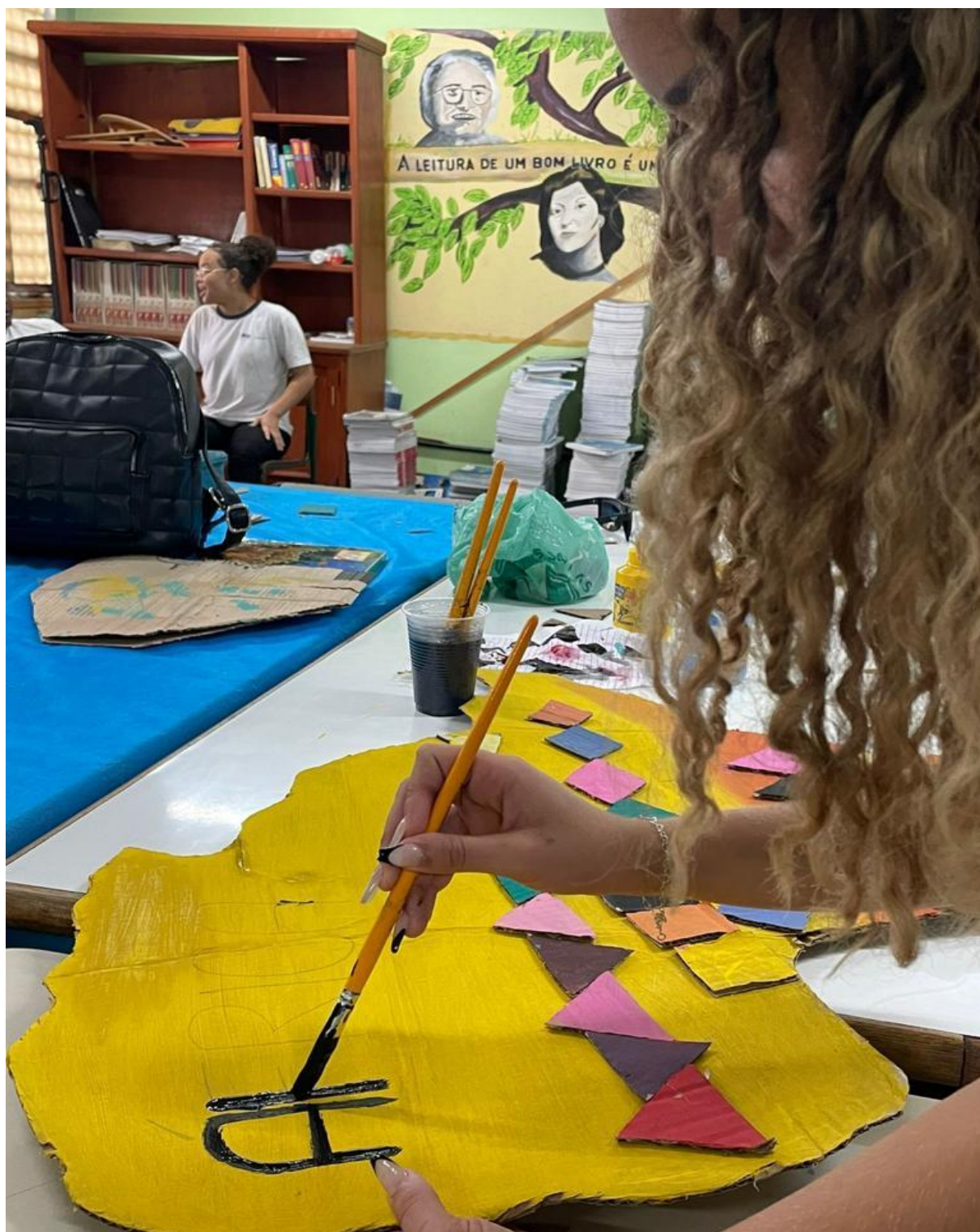
Figura 39 – Produção do mapa da África para o Espaço de Pertencimento



Fonte: registro no celular da aluna Sarah Polonini (2023)

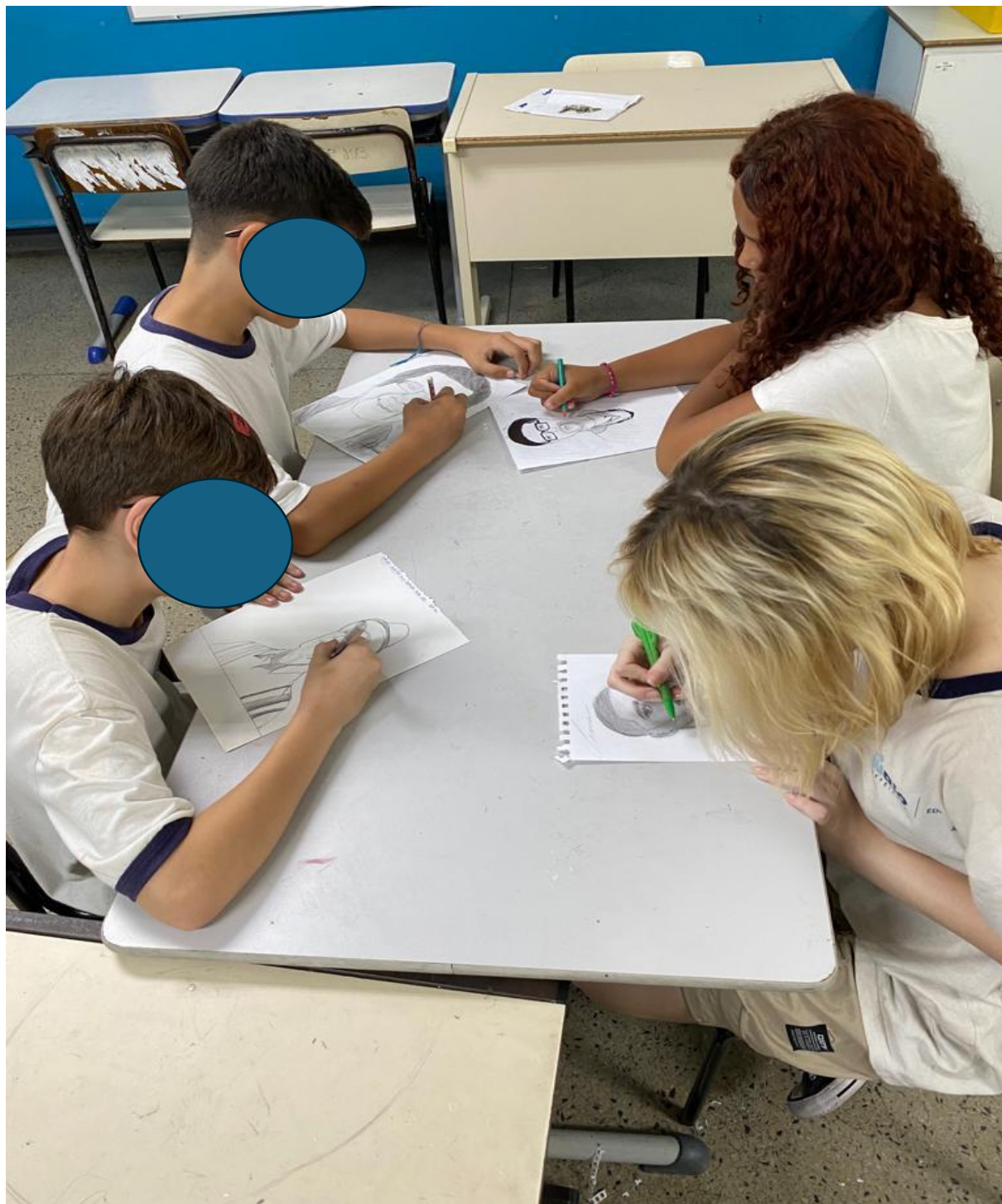


Figura 40 – Produção do mapa da África para o Espaço de Pertencimento



Fonte: registro no celular da aluna Isabela Brandão (2023)

Figura 41 – Produção do Mural das Estrelas de Oswaldo Cruz para o Espaço de Pertencimento



Fonte: registro feito no celular do professor e autor da dissertação (2023)



Figura 42 – Decoração do Espaço de Pertencimento



Fonte: fotografia feita pela estagiária Dayanne Moreira (2023)

Figura 43 – Decoração do Espaço de Pertencimento



Fonte: fotografia feita no celular da estagiária Dayanne Moreira (2023)

Hebe Mattos (2003) critica o “lugar encapsulado” que a experiência histórica afro-brasileira costuma ser abordada. Nesse sentido, estereótipos limitam o passado ao contexto da escravidão e são carregados de narrativas que colocam a população negra apenas nos cenários da mão de obra para a economia e da rebeldia guiada por uma alienação política. O Espaço de Pertencimento acredita na história local como forma de aproximação do alunado com os mais variados protagonismos regionais, permitindo a construção de narrativas que libertam a

experiência afro-brasileira dessa “cápsula” criminosa, escancaram a proximidade da história africana com a nossa rotina diária e, conseqüentemente, estreitam relações de identidade.

Perceber as lógicas por meio das quais negros e negras expressam seus sentimentos e atribuem sentido ao mundo, destacar aspectos pouco explorados da cultura negra, resgatar a história da África e da sua cultura e as semelhanças existentes entre esse continente e a sociedade brasileira é também uma tarefa necessária para o campo de pesquisa educacional (GOMES, 2003, p. 23).

As práticas e relações culturais, priorizada no nosso acervo, corrobora com a emergência de pesquisas que relacionam história cultural ao espaço urbano a partir da década de 1990. Nesse viés de análise, o urbano não é mais visto apenas como local de privilégios, sendo representado como objeto de reflexão a partir dos seus novos atores, suas variadas representações, relações e práticas sociais.

É sobretudo, essa dimensão da sensibilidade que cabe recuperar para os efeitos da emergência de uma história cultural urbana: trata-se de buscar essa cidade que é fruto do pensamento, como uma cidade sensível e uma cidade pensada, urbes que são capazes de se apresentarem mais “reais” à percepção de seus habitantes e passantes do que o tal referente urbano na sua materialidade e em tecido social concreto (PESAVENTO, 2007, p. 14).

Figura 44 – Produção das maquetes que representam o patrimônio local para o Espaço de Petencimento



Fonte: registro do celular da aluna Manuela Cartaxo (2023)



Figura 45 – Produção das maquetes que representam o patrimônio local para o Espaço de Petencimento



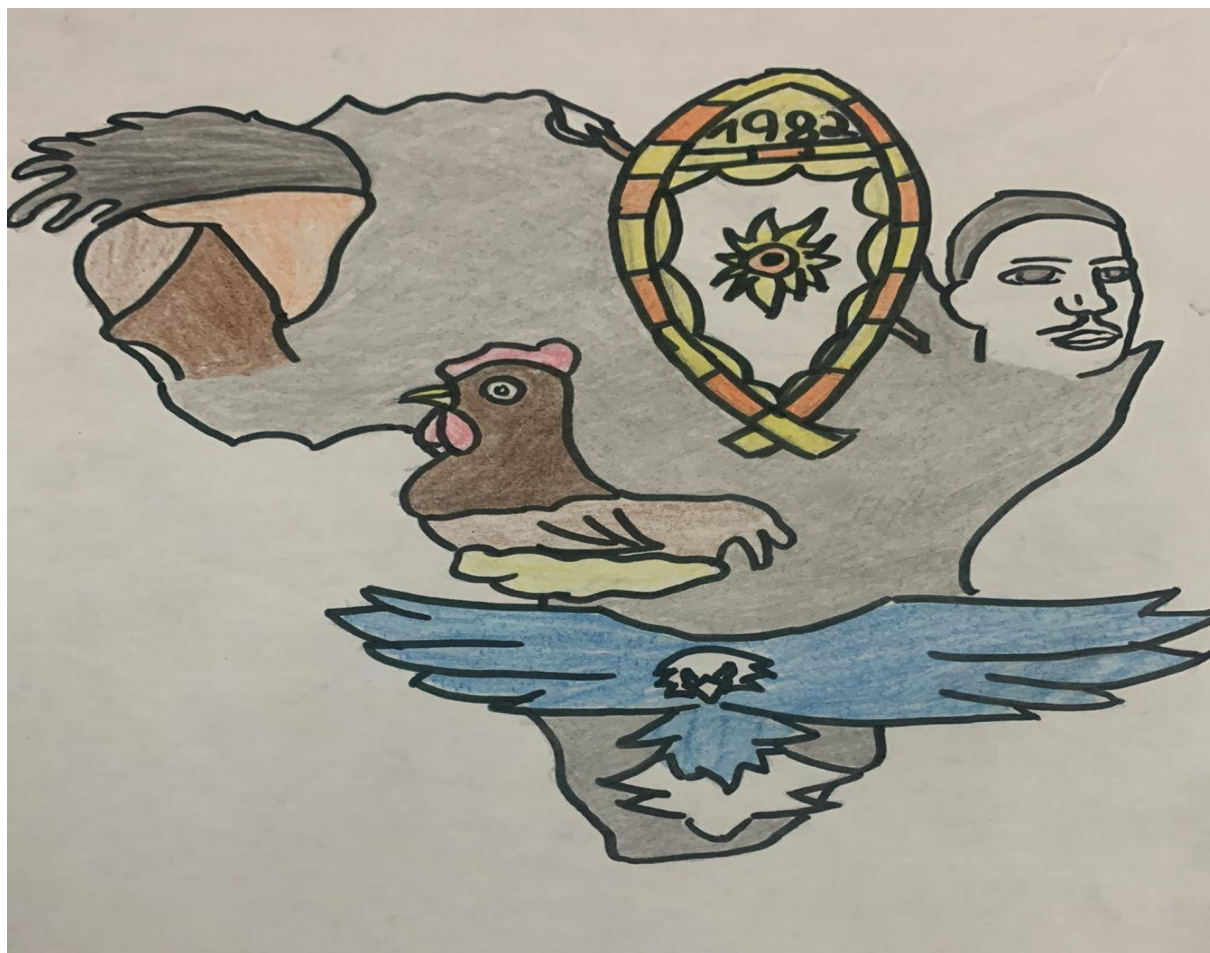
Fonte: Fonte: registro do celular da aluna Manuela Cartaxo (2023)

Figura 46 – Produção de grafite no Espaço de Pertencimento



Fonte: registro fotográfico no celular da estudante Ana Luisa (2023)

Figura 47 – A África é Aqui – Ezequiel (9º ano)



Fonte: o estudante Ezequiel (9º ano) representou símbolos de Oswaldo Cruz no mapa da África (2023)

O Espaço de Pertencimento procura priorizar a complexidade das manifestações culturais e seus protagonistas no bairro, enfatizando o samba, que incontestavelmente é uma tradição de Oswaldo Cruz. Segundo Augusto César Gonçalves e Lima (2005), as manifestações de cultura popular são as únicas formas de contato com a arte dentro de um espaço geográfico fundamentalmente de moradia. Assim, queremos reservar na escola espaços de memória que sistematizam uma espécie de patrimônio material dentro do subúrbio.

A tradição do samba no bairro é um fato inegável, comprovado por blocos carnavalescos, pela Escola de Samba Portela, pelas inúmeras rodas de samba no bairro, como o famoso ‘Pagode da beira do rio’, o ‘Samba do Buraco do Galo’ e o ‘Pagode da Tia Doca’, este último existente até hoje. Também a fundação do primeiro bloco afro do Rio, o Agbara Dudu, foi no bairro, sendo sua primeira festa realizada na Portelinha. E atualmente o ‘Pagode do Trem’ ou ‘Trem do Samba’, o maior evento de samba da cidade fora do Carnaval (LIMA, 2005, p. 44).

Annelise Caetano Fraga e Miriam de Oliveira Santos (2015) chamam atenção para a relevância que as festas populares apresentam na formação da identidade dos moradores do subúrbio. Ao pesquisarem a relação entre o bairro de Madureira e o Carnaval, as autoras acreditam que a festa promove uma lógica de inversão que transforma o cenário de pobreza e abandono em um ambiente de alegria e festividade. Trata-se de um jogo de contrastes onde “os indivíduos diversos tornavam-se iguais na vivência das carências cotidianas, e, por isso, o acionamento de uma identidade suburbana conferia força política ao movimento de melhoria pelo subúrbio” (FRAGA; SANTOS, 2015, p. 20). A produção de um acervo que privilegia a identidade festiva do bairro de Oswaldo Cruz, produzida a partir das experiências pelo bairro, divergem dos relatos iniciais dos estudantes acerca do bairro onde moram. Não se trata de um apagamento dos problemas locais identificados nas dinâmicas iniciais: são contrastes que não se anulam e conferem voz política aos que ali vivem. É um grito por reparo histórico pelas segregações promovidas ao longo da história contra as populações negras, seja em África, seja no Brasil, seja no subúrbio carioca ou qualquer outra localidade desse planeta.

A produção do espaço contou com a colaboração de moradores locais, como o artista Sacih, que ofertou uma oficina de grafite para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Antes da produção na parede, o grafiteiro contou um pouco da história dessa arte, da marginalização à exaltação, sua história com o bairro e a relação dele com o grafite. O artista não cobrou pela mão de obra e eu utilizei a bolsa de estudos para financiar o material. Vimos nessa oficina um diálogo decolonizador ao estreitar a relação entre diferentes gerações e talentos, reconhecendo outros produtores de conhecimento e outras formas de manifestação do saber.



Figura 48 – Oficina de grafite no Espaço de Pertencimento



Fonte: registro no celular do professor e autor da dissertação



Figura 49– Oficina de grafite no Espaço de Pertencimento



Fonte: registro no celular do professor e autor da dissertação. Ilustração editada para preservar imagens.



Figura 50 – Oficina de grafite no Espaço de Pertencimento



Fonte: registro no celular do professor e autor da dissertação

Figura 51 – Grafite construído pelos alunos em parceria com o artista Sacih no Espaço de Pertencimento.



Fonte: registro no celular do professor e autor da dissertação

O Espaço de Pertencimento também é uma forma de se fazer história pública. Não se trata de um museu, mas pretende-se se espelhar em exemplos de espaços que ressignificam a concepção de patrimônio como lugar de memória seletiva e verticalizada e aprendizado incontestável. Cabe aqui fazer diferente dos locais que priorizam exposições que estimulam a retransmissão de conteúdos que colocam o povo de forma sub-representada. Modelos que são replicados à exaustão sem reflexões, sem processos de debate e sem diálogo com o território não são permitidos naquilo que queremos deixar para a comunidade escolar. Nesse sentido, cito o exemplo do Museu da Maré<sup>44</sup> e sua construção/ administração horizontal que traz a comunidade como razão da sua existência. Esse exemplo e tantos outros são inspiradores de pesquisas, vídeos, palestras, exposições, manifestações artísticas e registros na internet. O Espaço de Pertencimento não é um museu, mas se pretende como um local que ressignifica o sentido de patrimônio, os locais de memória e seus múltiplos diálogos com as populações historicamente excluídas não somente das narrativas, como também do processo de elaboração dos espaços e seus acervos. As ações desenvolvidas ultrapassam as exposições e visam fortalecer laços entre escola, bairro e comunidade, contribuindo para a divulgação do patrimônio cultural e afetivo da região. Trata-se de estreitar as relações entre educação patrimonial e educação básica e projetar-se além: ser um espaço de gente que cria projetos e ações que fazem do antirracismo uma pauta do ano inteiro, não restrito às datas comemorativas.

Segundo Nilma Lino Gomes (2003), a escola precisa se superar como um dos espaços que difundem uma representação negativa sobre o negro, tendo em vista que desempenha um papel fundamental enquanto instituição social que transmite conhecimento e cultura. Sendo assim, acredito que a montagem de um espaço com um acervo que apresenta outras representatividades sobre as populações historicamente marginalizadas, construído pela comunidade escolar, contando a sua própria história, pode contribuir para que uma unidade escolar cumpra sua verdadeira função social.

Defendo, nesse sentido, que as culturas, as histórias e as memórias de um ou mais grupos socialmente excluídos podem e devem 'guardar seu passado' com fins

---

<sup>44</sup> Júnia Pereira e Sonia Regina Miranda propõe uma reflexão sobre o diálogo entre um museu comunitário e os moradores da localidade, analisando o papel do Museu da Maré. Segundo elas, as ações educativas perpassam as exposições e propõem o fortalecimento dos vínculos afetivos dos moradores com a comunidade. Para saber mais, confira: MIRANDA, Sonia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. Por que seguir pensando, hoje em dia, nas conexões entre práticas de memória, patrimônio e Ensino de História? **Revista História Hoje**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 11-18, jul.-dez. 2014.

educativos, culturais e identitários, para que, no futuro, todos saibam que homens e mulheres lutaram para que sua memória, história, identidade, formas de viver, sentir, saber, ensinar e aprender fossem preservados. O passado não é preservado sem a ação de pessoas do presente; nesse sentido, esse passado está em constante processo de atualização e ressignificação, aberto a mudanças impostas pelas demandas do tempo presente (MAIA, 2021, p. 41).

A inauguração do espaço de Pertencimento foi agendada para o dia 07 de dezembro de 2023, como forma de homenagear o samba, cujo dia nacional é 02 de dezembro, e integrar uma série de atividades promovidas na temática da Consciência Negra. Momento também de estreitar o filme “Meu Bairro Minha África 2: De Paulo à Portela”<sup>45</sup>. O evento contaria com apresentações musicais, danças e oficinas oferecidas em parceria com o SESC (Serviço Social do Comércio)<sup>46</sup>, por intermédio da analista Carol Duarte. Uma forma de trazer o corpo e a musicalidade, típicos da intelectualidade africana, para o cerne dessa data.

O corpo pode ser aliado dentro dessa pedagogia antirracista, tendo em vista que representa fortemente a sabedoria e as práticas culturais dos povos africanos. A riqueza cultural negra está inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos, nos penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. (GOMES, 2003).

Nenhum outro animal transforma voluntariamente o próprio corpo. Essa é uma característica dos seres humanos. As transformações que os homens imprimem ao corpo, além de variarem de acordo com cada cultura, também acontecem conforme a especificidade dos segmentos sociais no interior de um mesmo grupo. Por isso, a forma de manipular o corpo, os sinais nele impressos e o tipo de penteado podem significar hierarquia, idade, símbolo de status, de poder de realeza entre sujeitos de um mesmo grupo cultural ou entre diferentes grupos (GOMES, 2003, p. 79).

O Espaço de Pertencimento foi construído (e continua sendo construído, numa lógica de permanente construção) dentro de uma sala que estava abandonada: um verdadeiro depósito de coisas velhas e abandonadas, sem mais utilidade. Ao longo do ano de 2022 e 2023, a equipe de direção da escola, liderada pela diretora geral Cláudia Alves, iniciou um trabalho de limpeza do local através de um processo constante de baixa de bens inventariados sem prestabilidade. Com isso, o espaço deu lugar ao acervo. A diretora pretende colocar ténis de mesa e mesa de totó na sala, intensificando ainda mais esse sentimento de pertencimento à localidade através das antigas práticas de lazer. Pensamos dar um nome ao local ou mesmo fazer uma votação com a comunidade escolar, a fim de homenagear alguma personalidade local. Mas concluímos

<sup>45</sup> Link do filme: <https://youtu.be/OvGu9tI2eCw>

<sup>46</sup> Criado em 1946, o Sesc tem o objetivo de promover uma ação de colaboração do empresariado do setor de comércio com o cenário social. Ver mais em: [www.sesc.com.br](http://www.sesc.com.br).



que o mais interessante seria dar tempo para a comunidade vivenciar o espaço, estreitar laços e, futuramente, escolher a melhor pessoa para ser homenageada. Ficou para o final de 2024. Enfim, faz parte desse processo: povo escolhe, decide e permanentemente constrói e reconstrói, se inventando e se reinventando. Bem-vindo ao Espaço de Pertencimento da Escola Municipal José Emygdio de Oliveira. Dia de sentir a pequena África presente em Oswaldo Cruz, dia da comunidade finalmente dizer *Meu Bairro, Minha África*.

Figura 52 – Cartaz de divulgação da inauguração do Espaço de Pertencimento



Fonte: arte feita no aplicativo Canva

Figura 53 - Cartaz de divulgação do curta-metragem Meu Bairro, Minha África 2



Fonte: arte feita no aplicativo Canva.

## Considerações finais

O trabalho do educador é construído numa dialética permanente entre questionamentos e soluções. Devemos nos perguntar diariamente: qual o papel do professor na sociedade? Atuar para mudar ou para manter o *status quo*? Se for para manter, qual a lógica da existência de escolas dentro de um país historicamente desigual, ainda estruturado na base da colonialidade e ainda dolorido com as marcas da escravização? A educação sozinha não transforma, porém sem ela não há transformação, como dizia nosso grande mestre Paulo Freire.

Nesse sentido, ao me tornar professor da rede municipal do Rio de Janeiro, novos questionamentos foram somados aos que eu já fazia desde a graduação: qual é o papel de um professor branco dentro de uma cidade predominantemente negra? Certo de ter consciência do meu lugar nessa temática, cheguei à conclusão de que o silêncio não era o melhor caminho. Ofertar minha escuta para vozes históricas, mas silenciadas pelas relações verticalizadas do cotidiano, poderia ser um caminho possível para me colocar como mais uma peça nessa construção de uma educação antirracista.

São questionamentos que talvez pudessem ser menos priorizados dentro de um cenário diferente. Mas não é o que acontece: muito dessa desigualdade permanece porque na educação básica temos uma estrutura ainda segregadora, onde há pouca movimentação para a construção de sentidos de pertencimento e identidade e, assim, a escola não ganha sentido para o alunado. Com isso, qualquer ação precisa ser feita a partir de diagnósticos sobre a clientela atendida, o que também gera questionamentos sobre o cenário que encontramos dentro de uma sala de aula. A partir daí, traçamos estratégias para corrigirmos esse imenso trilho da colonialidade que percorre nosso tempo e nosso espaço.

Alguns questionamentos foram feitos para iniciar essa pesquisa/prática pedagógica: o que os estudantes da Educação Básica conhecem sobre a História da África e dos africanos no Brasil? O que sabem das suas próprias histórias dentro de um país predominantemente negro? O que os jovens do Rio de Janeiro sabem sobre o seu bairro e de que forma esse bairro relaciona-se com a cultura africana e afro-brasileira? No que a escola, o currículo e as nossas práticas têm contribuído para que tenhamos respostas otimistas para essas questões no sentido de combater o racismo na sociedade? A história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes é vivenciada diariamente pelos alunos. Não há como pensar o Brasil, em especial, a capital fluminense, separando a história da população negra dos protagonismos populares locais. Assim, concluímos que o momento vivido não abre qualquer espaço para nos ausentarmos dessa causa. Em seguida, fizemos um diagnóstico de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental

em 2022 e o resultado não foi diferente daquilo que imaginávamos, assim como temos a certeza de que não difere muito do quadro brasileiro: os estudantes não conhecem outras histórias sobre os africanos e os afro-brasileiros que não seja a imposta pelo colonizador, quase nada sabem sobre o espaço que vivem e muito menos conseguem relacionar essa localidade com uma narrativa de protagonismo popular dentro da história do seu país.

A partir dos conceitos de “diferença colonial” e “interculturalidade crítica”, a prática pedagógica antirracista foi construída na percepção das ruínas da colonialidade presentes no imaginário e na rotina dos estudantes, sendo o aluno provocado a liderar um giro decolonial e desembarcar na estação da transgressão. Nessa experiência, aprendi que o papel do professor é tão essencial quanto o de toda comunidade escolar. Isso significa se colocar numa relação honrosa de horizontalidade, de constante liderança e permanente aprendizado.

Acreditando na construção colaborativa do conhecimento, ofereci minha escuta para ouvir vozes históricas capazes de potencializar as legislações reparadoras conquistadas no contexto das tendências democráticas que marcaram o mundo após a segunda metade do século XX. Histórias *outras* protagonizadas por sujeitos *outros*, historicamente subalternizados, que não se calaram com a violência do processo colonial e dialogam na fronteira com diferentes espacialidades e temporalidades, gerando uma dinâmica que desafia o eurocentrismo e inspira permanentes práticas descolonizadoras interdisciplinares.

O Espaço de Pertencimento não se encerra com essa dissertação e as ações a partir dele também não. Ele precisa de um nome e essa escolha deverá ser feita pela comunidade escolar, partindo das experiências que serão vividas ao longo de 2024. Ele precisa resistir a qualquer onda reacionária, ele precisa suportar nossas possíveis ausências, afinal todos nós somos passageiros. Sua resistência só será possível com a fomentação de ações que possam estreitar os laços dos estudantes com aquele local. Isso depende da construção de uma agenda antirracista que pode partir dele, o tornando centro para estudos e grupos de trabalho construídos numa lógica que possa garantir uma representatividade. Ou seja, nossa ação não se encerra aqui. Precisa de articulação permanente com o Projeto Político Pedagógico, com a comunidade escolar, com os diferentes componentes curriculares e segmentos da escola. Dentro desse contexto de permanente construção e ação, as considerações não são finais, mas parciais. Há muitos desembarques há fazer: são muitos aquilombamentos necessários nessa ferrovia chamada Brasil.



## Referências

- ABREU, Marcelo S. de; RANGEL Marcelo de M. . Memória, cultura histórica e ensino de história no mundo contemporâneo. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, 2015.
- ABREU, Martha. Cultura Imaterial e Patrimônio Histórico Nacional. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). **Cultura política e leitura do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 351-370.
- ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (org.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ABREU, Marcelo. História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. *In*: GABRIEL, Carmem Tereza; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 59-79.
- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. *In*: ALMEIDA, Juniele; ROVAL, Marta. **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-30.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely de Assis. O ensino de história local como estratégia pedagógica. **Itinerarius Reflectionis**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 1-18, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BELTRÃO, Beatriz Nogueira. El conocimiento cuerpo a cuerpo como forma de resistencia ante el racismo/sexismo epistémico. *In*: CORNEJO, Inês; RUFER, Mario (org.) **Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología**. Buenos Aires: Clacso; México: CALAS, 2020. p. 231-250.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. Disponível em: [https://monoskop.org/images/3/32/Benjamin\\_Walter\\_Obras\\_escolhidas\\_1.pdf](https://monoskop.org/images/3/32/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_1.pdf). Acesso em: 28/09/2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2020. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jan 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**, 3º e 4º ciclos: História. Brasília: MEC-SEF, 1998. p. 19-49.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

CCCP. **1998-2003: O CCCP Paulo da Portela conta sua história**. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2004.

CHAGAS, Mario. Museus e Patrimônios. Por uma poética e um política decolonial. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 35, p. 121-138, 2017.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 34, p. 147-165, 2012.

COLEMAN, Sandra R (org.). **Mulheres Negras Brasileiras: presença e poder**. Curitiba: CRV, 2020.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E CONSUMO, 6., 2018, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: ESPM, 2018. Tema: Feira das Yabás: memória e patrimônio cultural do Rio de Janeiro através da comida de subúrbio.

CORTE, Andréa; BARROS, Joana; LIMA, Lívia; HADLER, Maria; ROVAI, Marta; KOBELINSKI, Michel. Como fazer a história local se tornar pública, e para quem? In: ALMEIDA, Juniele; RODRIGUES, Rogério. **História pública em movimento**. São Paulo: Letra e Voz, 2021. p. 89-102.

COSTA, Carlos Eduardo Coutinho da. **Faltam braços nos campos e sobram pernas na cidade: famílias, migrações e sociabilidades negras no pós-abolição do Rio de Janeiro (1888-1940)**. Curitiba: Appris, 2020.

FRAGA, Annelise Caetano; SANTOS, Miriam de Oliveira. Madureira, capital dos subúrbios (1940-1960): carnaval e comércio na produção de uma comunidade imaginada. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 11-31, 2015.

FRAIHA, Silvia; LOBO, Tiza. **Madureira e Oswaldo Cruz**. Rio de Janeiro: Fraiha, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. **Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle**, Canoas, n. 18, p. 83-97, dez. 2014.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2004. p. 175-186.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, [s.n.], p. 223-244, 1984.

\_\_\_\_\_. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GOODSON, Ivor F. Ensino, currículo, narrativa e o futuro social. In: **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 148-149. Versão ligeiramente modificada disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

GOODSON, Ivor F.; CRICK, Ruth Deakin. Currículo como narrativa: contos dos filhos dos colonizados. In: GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora Unicamp, 2019. p. 91-115.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Cartas patrimoniais**. Brasília: Ministério da Cultura, IPHAN, 1995.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Coletânea de leis sobre preservação do patrimônio**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006.

KALTMEIER, Olaf. Horizontal en lo vertical. ¿O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria? In: CORNEJO, Inês; RUFER, Mario (org.) **Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología**. Buenos Aires: Clacso; México: CALAS, 2020. p. 93-122.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. **A escola é o silêncio da batucada?** Estudo sobre a relação de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, Monica. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos**, São Luís, v. 15, n. 26, p. 98-111, 2018.

MARTINS JÚNIOR, Marco Antônio. **Foi um rio que passou em minha vida**: Portela, representação e sustentabilidade em Madureira. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **Histórias do ensino de história no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

\_\_\_\_\_. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MAIA, Fábio Diego Q. Magalhães. **Meter-se a besta na feitura**: passeando, ensinando e aprendendo história em lugares, memórias e patrimônios outros. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional ProfHistória) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa; VIANA, Iamara da Silva. Patrimônios Negros? Reflexões acerca da história local e o ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 11, n. 22, p.126-150, 2022.

MIRANDA, Sonia Regina; PEREIRA, Júnia Sales. Por que seguir pensando, hoje em dia, nas conexões entre práticas de memória, patrimônio e Ensino de História? **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 11-18, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodiáspora**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

\_\_\_\_\_. **Quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias de destruição. Diáspora Africana. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Saeculum**, João Pessoa, n. 3, p. 13-27, 1997.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena M. Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de 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.

PAIXÃO, Tulane Oliveira da. **A comunidade como elo restaurador dos efeitos do racismo**: reflexões a partir da vivência de uma mulher negra no bairro de Oswaldo Cruz na cidade do

Rio de Janeiro. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

PEREIRA, Amílcar. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 111-118, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 53, p.11-23, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROZA, Luciano Magela. Heterogeneidade temática e usos da memória de uma experiência histórica: uma visita ao Museu Digital da Memória Afro-brasileira e Africana. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 223-238, 2014.

SANTOS, Hélia. A Colonialidade do Saber no Ensino da História: uma perspectiva pós-colonial e intercultural. **Cabo dos Trabalhos**, Coimbra, n. 1, 2006.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos (org.). **Nos quintais do samba da grande Madureira: memória, história e imagens de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Editora Olhares, 2016.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **História da África e do Brasil afrodescendente**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?. **História da Historiografia: international journal of theory and history of historiography**. Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173-189, abr. 2013.

SILVA, Marília T. Barboza da; SANTOS, Lygia. **Paulo da Portela: traço de união entre duas culturas**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 41-60, jan./jul. 2018.



WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

### Anexo

FORMULÁRIO INICIAL	
1-Escola:	_____
2-Nome (opcional):	_____
3- Sexo:	_____
4- Idade:	_____ 5-Qual a sua cor?_____
6- Você conhece alguma coisa sobre a História do seu bairro? O que?	
_____	
7- Seu bairro tem patrimônio? Quais são os patrimônios culturais do seu bairro?	
_____	
_____	
8- O que você lembra sobre a História do negro em África e/ou no Brasil?	
_____	
_____	
9- Já visitou algum espaço de memória ou museu? Havia alguma exposição sobre os africanos e afro-brasileiros? Se sim, qual era o tema da exposição?	
_____	
_____	
_____	

### O espaço de pertencimento: portfólio do produto

#### *O ESPAÇO...*

De uma sala abandonada, surge um espaço de representatividade. Lugar onde o lixo, virou luxo! Espaço onde o significado de luxo é deslocado para tudo aquilo que representa a inclusão daqueles historicamente silenciado. O simples que simbolicamente representa a complexidade das tramas sociais dentro da imensidão chamada História.



Espaço de Pertencimento

*O ACERVO...*

Pretende-se contar com exposições permanentes e provisórias que possam permitir os protagonismos locais e impulsionar as leis 10.639 e 11.645. Todo material exposto conta com um QR Code com as explicações do assunto ali retratado.

O Espaço contém:

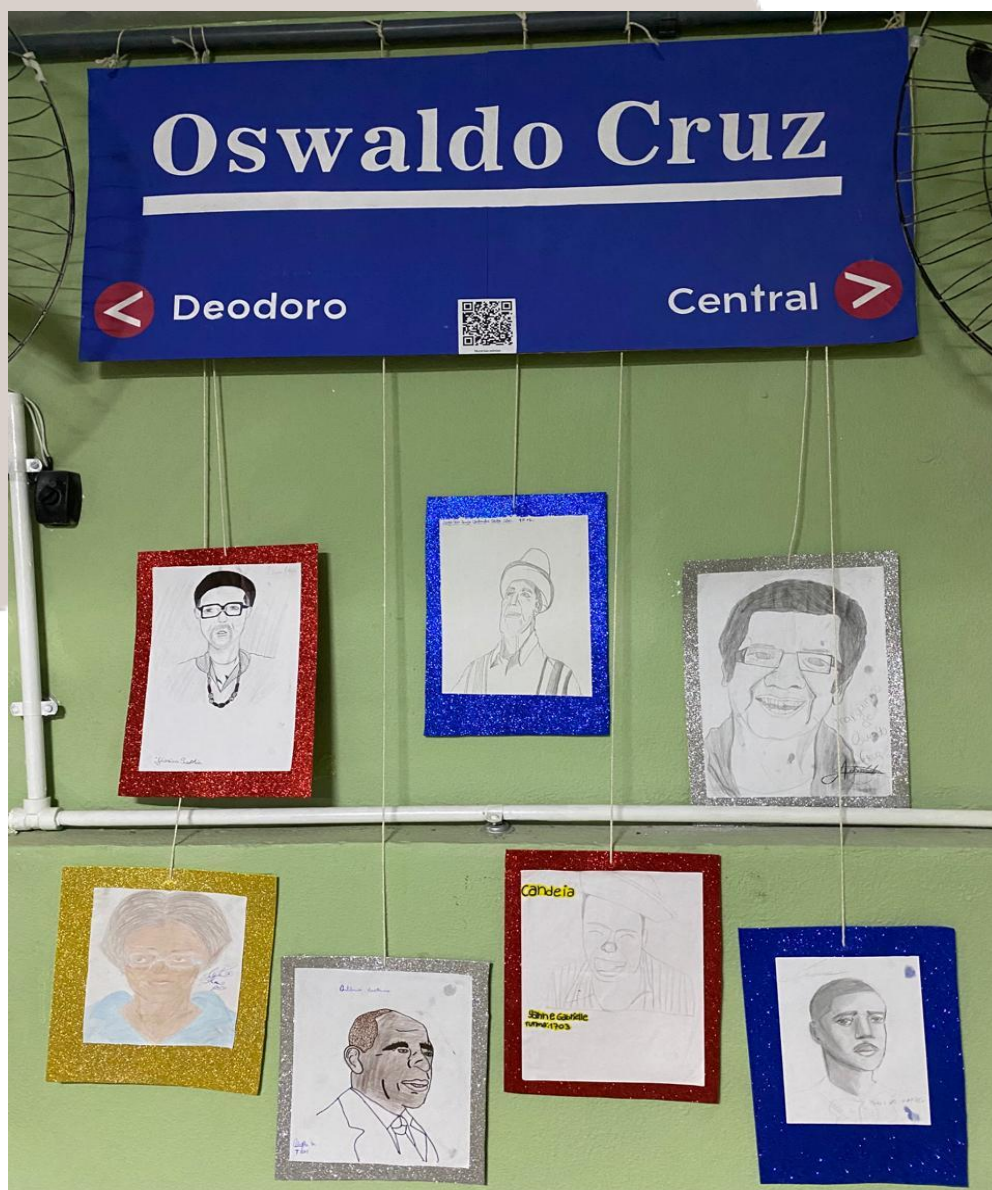
→ produção de grafite realizada pelos alunos em parceria com o artista Sacih, criado em Oswaldo Cruz:



Resultado da oficina de Grafite.



→ mural das estrelas: rostos desenhados pelos estudantes de sujeitos que nasceram e/ou fizeram história em Oswaldo Cruz, contribuindo para a cultura afro-brasileira na região;



Mural das estrelas

→Exposição com o patrimônio local através de maquetes produzidas pelos alunos, propondo uma reflexão sobre o que pode ser considerado patrimônio;



Feira das Yabás

[Esta Foto](#) de Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-NC](#)





Foto de Autor Desconhecido está licenciado em [CC-B](#)

COHAB

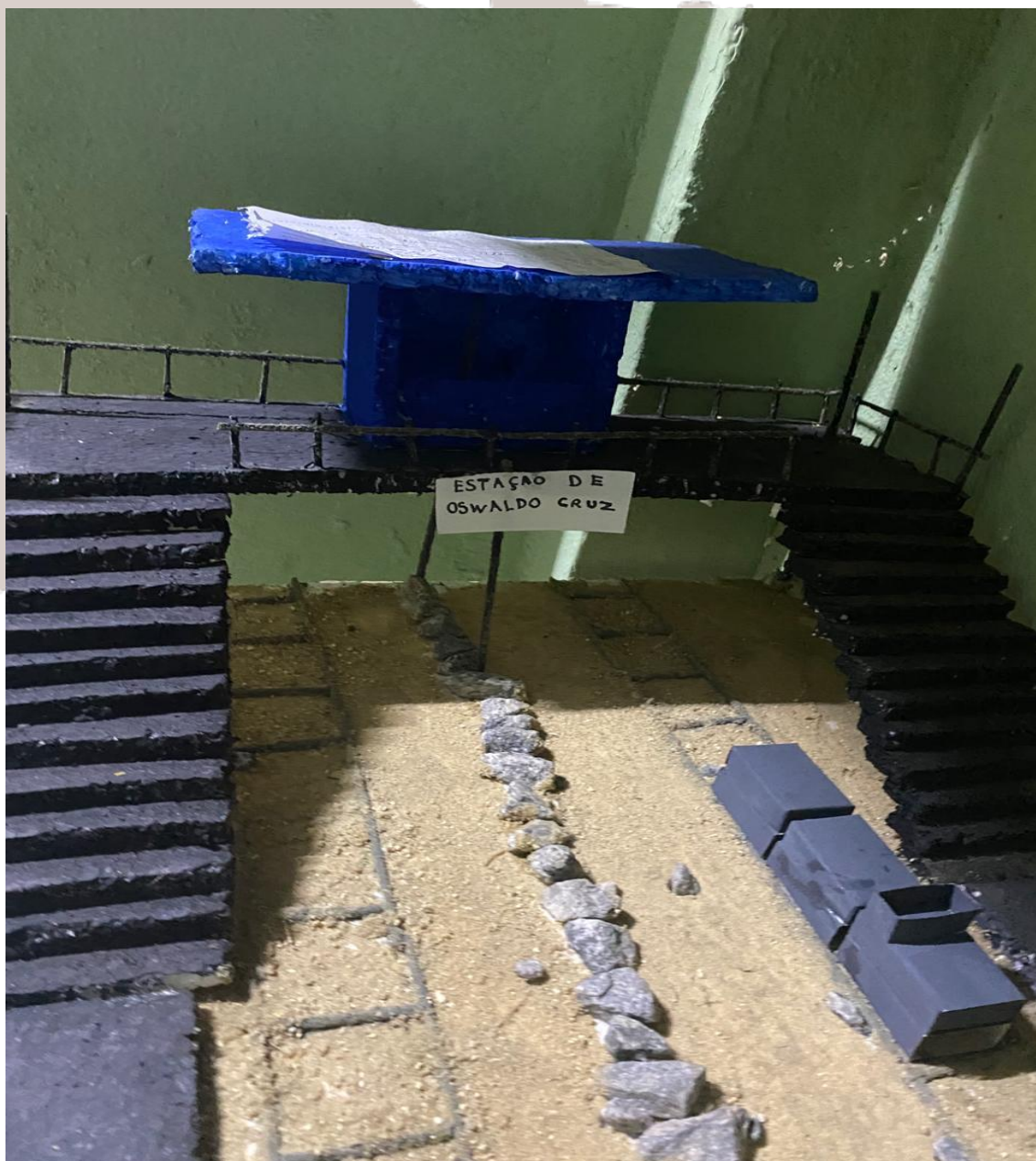


Escola José Emygdio





Agbara Dudu/ Praça Paulo da Portela



Estação de Trem de Oswaldo Cruz





Foto de Autor Desconhecido está licenciado em [CC-B](#)

Portela

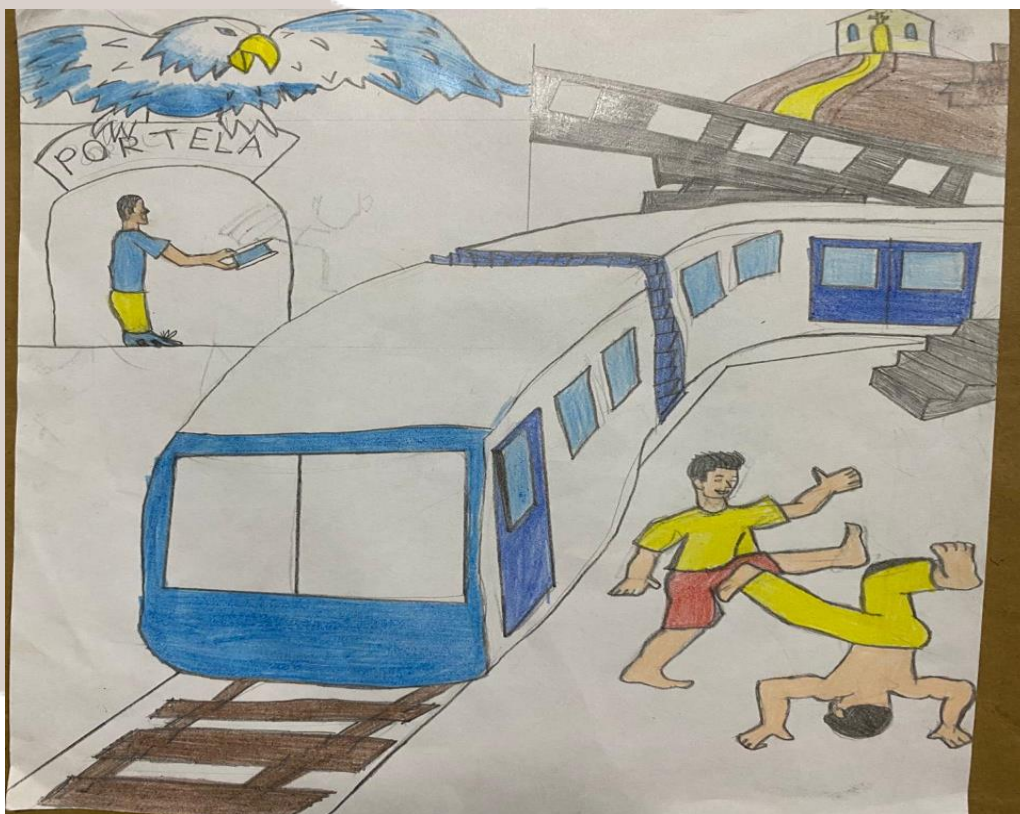




Patrimônios locais







Produção do estudante Silas



Produção da aluna Letícia



[Esta Foto](#) de Autor

Produção do aluno Ezequiel







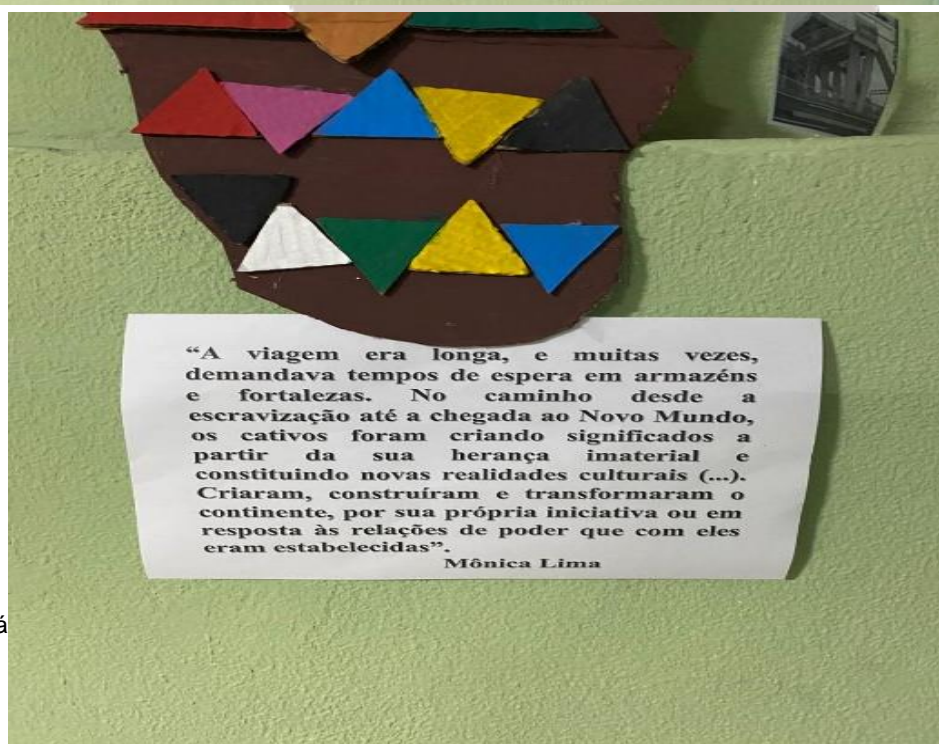
→O continente africano como uma bagagem que carrega inúmeras contribuições para o dia-dia;



[Esta Foto](#) de Autor Desconhecido está licenciado

África, bagagem cultural

→Arte africana produzida com papelões que virariam lixo;



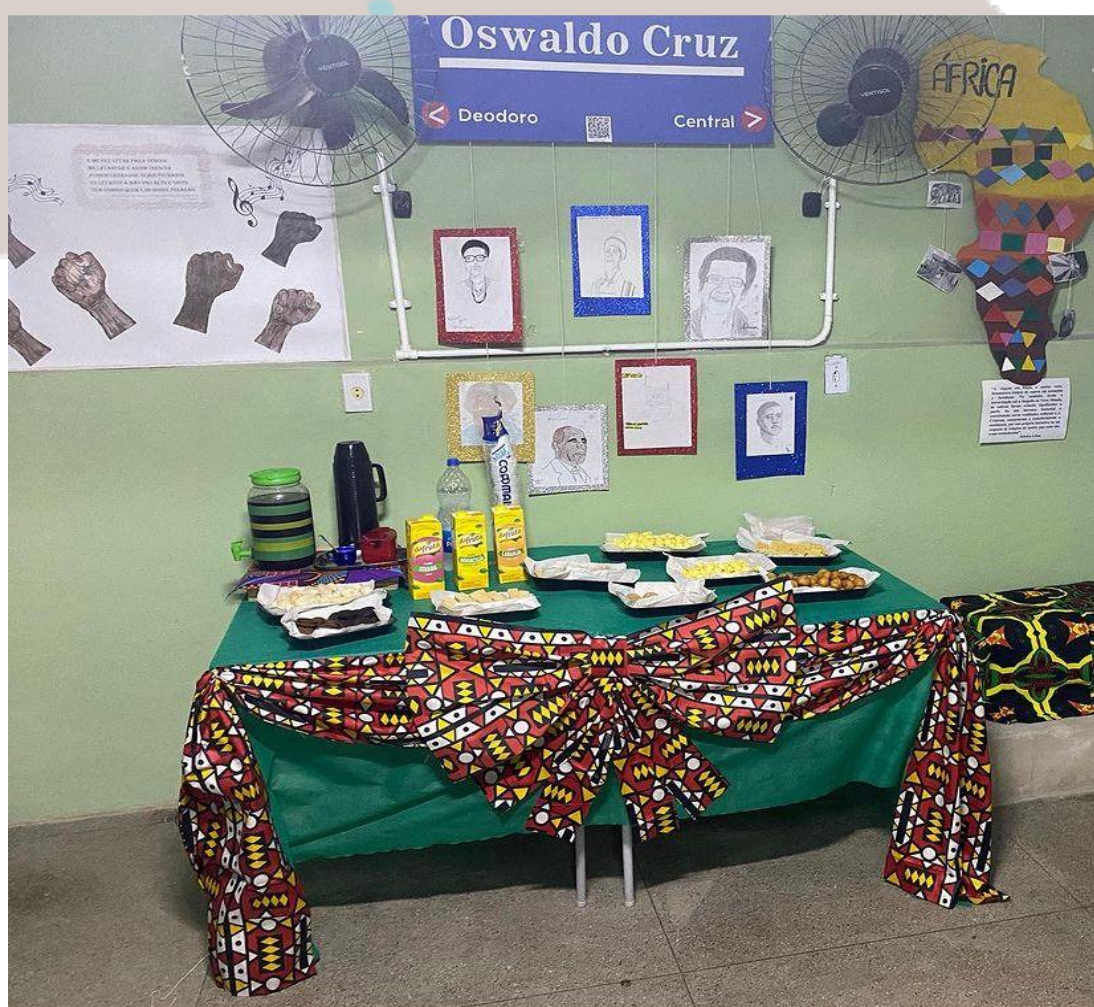
[Foto](#) de Autor Desconhecido está

→e muito mais.



## A INAUGURAÇÃO...

O Espaço de Pertencimento da Escola Municipal José Emygdio de Oliveira foi inaugurado no dia 07 de dezembro de 2023 com um café da manhã para convidados, funcionários, estudantes e responsáveis. Inspirado na concepção de patrimônio decolonial, o local foi construído pela comunidade escolar para contar narrativas que ressignificam a história do bairro de Oswaldo Cruz e, conseqüentemente, a História do Brasil. Um local em permanente construção e reconstrução. Nele, sujeitos historicamente silenciados pelas versões oficiais são reconhecidos pelas vozes que sempre tiveram. Além disso, trata-se de um espaço de diálogo entre todos os segmentos da comunidade escolar, provando que a construção do saber é colaborativa.



Recebemos nossa comunidade escolar com um aconchegante café da manhã. Curioso quando utilizamos o verbo “receber” quando estão ali aqueles verdadeiros donos do espaço. São eles que nos recebem com suas histórias antes silenciadas e ali sistematizadas. Nada mais identitário que um café, uma troca de palavras e a sensação de estar em casa. Foi assim que todos se sentiram: estudantes, responsáveis, professores, funcionários e convidados.





Preparamos uma exposição de instrumentos musicais: alguns são da escola e não eram utilizados, outros foram emprestados pelo grupo afro-brasileiro Agbara Dudu, abrillantando nossa festa.





Na primeira fotografia, estudantes de diversos anos de escolaridade aproveitam o espaço de Pertencimento: expectadores e protagonistas, narrados e narradores. Na segunda, os estudantes do 9º ano de escolaridade tiram foto com o trabalho produzido por eles mesmos. Aquela mesma turma que em 2022 estava no 8º ano do Ensino Fundamental e nada sabia sobre o bairro e sobre a África. Uma foto extremamente representativa: centraliza estudantes de escola pública como protagonistas, dentro de um cenário que exalta a história social do trem e de sujeitos do passado e do presente, como Paulo da Portela e Tia Surica. Um jogo de gerações, espaços e tempos que compõem histórias outras da humanidade.





Dia em que as reações não respeitaram a idade: convidados ou estudantes, crianças ou adultos. Todos viraram expectadores de um Espaço que pretende promover diálogos e não silenciamentos. Da esquerda para a direita: Felipe de Menezes (coordenador pedagógico da escola), Dinha (a representante do quilombo Agbara Dudu), Sebastião de Oliveira (sobrinho neto do Paulo da Portela), Jaqueline Azambuja (professora da rede municipal do Rio de Janeiro), Luciana Nascimento (representante da Gerência de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro), Elias José (presidente do Agbara Dudu) e Marcus Vieira (eu, professor de História).

*O EVENTO...*

Com apresentação da Diretoria Executiva do Grêmio Estudantil, os estudantes protagonizaram diversas intervenções artísticas: teatro (com apoio da professora Rosana); cinema, com a estreia do filme “Meu Bairro, Minha África 2”; e apresentações musicais (através da parceria com o professor Matias Zibecchi). Teve “O Meu Lugar”, de Arlindo Cruz, “Emoriô” de João Donato e “Alguém me Avisou” de Dona Ivone Lara. Enquanto isso, um grupo de estudantes mulheres desenvolviam um lindo grafite em parceria com o Sesc Madureira, sob liderança da artista Natalia Flores (conhecida como Natf).



Diretoria 100% feminina do Grêmio Estudantil: Yasmin, Sara e Paola





Oficina de grafite da artista Natf com estudantes mulheres



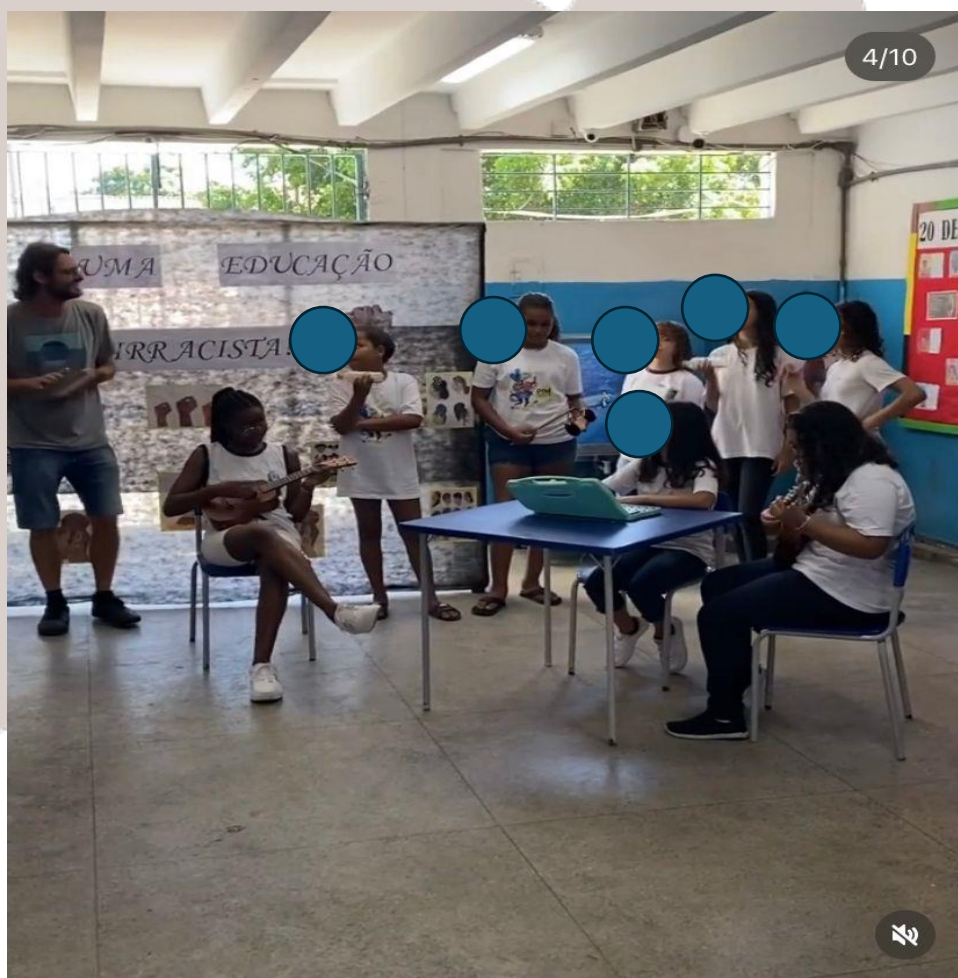
Apresentação de teatro da turma 1402 (Professora Rosana)





Cartaz de estreia do filme Meu Bairro, “Minha África 2: De Paulo à Portela”





Samba e Ijexá marcaram as apresentações musicais no evento de inauguração, com a liderança do professor Matias do Projeto Imagens em Movimento.

*O DIÁLOGO...*

Realizamos uma mesa para debater o território e suas potencialidades pedagógicas. Contamos com os seguintes convidados:

**ESCOLA, TERRITÓRIO E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS**  
7/12- 8H

**ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ EMYGDIO DE OLIVEIRA**  
Praça Cândido Portinari, s/n.  
Oswaldo Cruz-Rio de Janeiro(RJ)

				
<b>SEBASTIÃO DE OLIVEIRA</b> Sobrinho-neto do Paulo da Portela	<b>LUCIANA NASCIMENTO</b> Gerência de Relações Étnico-raciais (GERER)-SME	<b>ELIAS ALFREDO</b> Presidente do Quilombo Agbara-Dudu	<b>JAQUELINE AZAMBUJA</b> Professora da SME - Rio	<b>JULIANA PAIVA</b> Projeto Bairros, Lugar, Memória e Identidade (LUMEI)- UERJ

**Exposições:**  
Inauguração da sede do Grêmio Estudantil;  
**Oficinas:**  
Estreia do filme "Meu bairro, Minha África 2".

- Sebastião de Oliveira: sobrinho-neto do Paulo da Portela;
- Luciana Nascimento: membro da Gerência de Relações Étnico-raciais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;
- Elias José: líder do quilombo Agbara Dudu;
- Jaqueline Azambuja: professora da rede municipal e referência com trabalhos sobre o território (professora citada na introdução dessa dissertação como uma das minhas referências);
- Juliana Paiva: ex-aluna da escola, graduanda da Uerj e bolsista do projeto Lugares, Memórias e Identidade (Cap-UERJ).<sup>47</sup>

Esta Foto de Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<sup>47</sup> O projeto Bairros: lugar, memória e identidade (LUMEI/Cap-UERJ) tem permitido avançar sobre a relação bairro-escola, tendo em vista que muitas escolas são referências nas histórias de vidas da comunidade escolar, tal como repensar o que é o urbano hoje e como o espaço e a memória contribuem para constituição de diferentes espacialidades. Dessa forma, a proposta tem sido a elaboração de materiais didáticos, trabalhos de campo, mapas georreferenciados e afetivos. Organizado por alunos e professores, o projeto tem sido um instrumento para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes da rede pública, colaborando para o sentido de pertencimento e apropriação do lugar onde estudam e circulam, valorizando o espaço de vivência do morador e



Contamos também com as falas enriquecedoras da representante da Gerência de Educação da 5ª CRE: Ana Paula Simões; da agente educadora da escola e militante Helga Firmino Pinto; Carol Duarte, representante do Sesc; e do nosso coordenador pedagógico Felipe de Menezes.



Mesa potente dos nossos convidados. Só emoção!

[Esta Foto](#) de Autor Desconhecido está licenciado em [CC BY-NC](#)

trabalhador local em geral, com o intuito de emergir diferentes práticas educacionais, que vão além do espaço escolar, contribuindo para uma cidade mais igualitária.



A palavra do nosso coordenador pedagógico na ocasião, o professor Felipe de Menezes



Parceira Ana Paula Simões representando a Gerência de Educação da 5ª Coordenadoria de Educação





O emocionante depoimento da agente educadora Helga Firmino Pinto.



Faltou cadeira: o evento teve grande adesão da nossa comunidade.



*O CORPO...*

Para finalizar, os estudantes tiveram contato com instrumentos que simbolizam a cultura africana e afro-brasileira, além de participarem das oficinas promovidas pelo Sesc de pinturas e danças africanas e afro-brasileiras, como o funk e o Jongo.



A música popular mexe com nosso corpo, provoca reações de alegria.



Oficina de pinturas africanas. Mas a fila poucos mostram. Quem vê close, não vê corre....





Teve funk,



e muito Jongo...

*A PERMANÊNCIA...*

O Espaço permanecerá vivo, se depender da nossa vontade. Portanto, finalizamos (ou melhor, pausamos nosso portfólio momentaneamente) com um espaço reservado para futuras fotografias históricas e representativas. Registros não mais da colonialidade, mas da permanente transgressão.

Aponte a câmera do seu  
celular para o QR Code:



Portfólio