

Fazendo ouvir cantos de alegria e soluçar de dor: a visita à Pequena África como uma prática educacional antirracista

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v11i20.46209>

Pâmella Passos¹

Pedro Souza²

Sandrine Barros da Silva³

Resumo: O artigo analisará a realização de uma visita técnica com alunos de ensino médio à Região da Pequena África no município do Rio de Janeiro. Tal ação foi elaborada como atividade de estágio curricular obrigatório de dois estudantes de licenciatura em História na Universidade Federal Fluminense em conjunto com a docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro, ambos autores do artigo. Abordando o passado escravocrata brasileiro e o contexto de permanente racismo no país, propomos uma reflexão acerca de práticas educacionais comprometidas com a promoção dos Direitos Humanos. Compreendendo o contexto de ataques à educação democrática e também ao Ensino de História, optamos por compartilhar a experiência desta visita para assim afirmar a escola e a educação como possibilidade de práticas antirracistas.

Palavras-chave: Pequena África; educação antirracista; direitos humanos; experiência; identidade.

Hacer escuchar canciones de alegría y solucionar el dolor: la visita a la Pequeña África como práctica educativa antirracista

Resumen: El artículo analizará una visita técnica con estudiantes de secundaria a la región de Little Africa en el municipio de Río de Janeiro. Esta acción fue diseñada como una actividad de pasantía curricular obligatoria para dos estudiantes de la licenciatura en Historia de la Universidade Federal Fluminense junto con la profesora del Instituto Federal de Río de Janeiro, ambos autores del artículo. Abordando el pasado de la esclavitud brasileña y el contexto de racismo permanente en el país, proponemos una reflexión sobre las prácticas educativas comprometidas con la promoción de los

¹Pâmella Santos dos Passos. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de História do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com estágio de pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/ Museu Nacional/ UFRJ (2014), atualmente pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, Brasil. E-mail: pamella.passos@ifrj.edu.br - <https://orcid.org/0000-0001-9759-6100>

²Pedro Souza. Mestrando em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: pedroh_souza@outlook.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-7534-1200>.

³Sandrine Alves Barros da Silva. Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. Foi bolsista de iniciação científica pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: sandrinebsilva@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-3978-1081>

Texto recebido em 15/09/2020, aceito para publicação em 12/10/2020 e disponibilizado online em 01/03/2021.

Derechos Humanos. Entendiendo el contexto de los ataques a la educación democrática y también a la Enseñanza de la Historia, optamos por compartir la experiencia de esta visita para afirmar la escuela y la educación como posibilidad de prácticas antirracistas.

Palabras clave: Pequena África; educación antirracista; derechos humanos; experiencia; identidad.

Making happy chants and hiccups pain be heard: a visiting experience to the Little Africa region with history undergraduate licentiate and technical high-school students

Abstract: The present article aims to analyze a technical visit to the Little Africa region with technical high-school students in Rio de Janeiro municipality. This action featured part of the curricular internship supervised practice by two History undergraduate licentiate students from the Federal Fluminense University. They co-author this manuscript together with the supervisor teacher from the Federal Institute of Rio de Janeiro. Owing to the past Brazilian slavery system and the remaining racism in the country, we intend to put forward a reflection over the History teaching practice and its relationship with the promotion of Human Rights. Amidst the context of attacks against democratic education and History teaching, we are going to share this visiting experience in order to make a case for school and education as a possibility for anti-racist practices.

Keywords: Little Africa; anti-racist education; human rights; experience; identity.

Fazendo ouvir cantos de alegria e soluçar de dor: a visita à Pequena África como uma prática educacional antirracista

1. Contextualizando a visita

Iniciamos este trabalho afirmando nosso compromisso com uma educação antirracista, nos termos apresentados por Djamila Ribeiro em seu Pequeno Manual antirracista (2019). Como autora aponta, são necessários alguns passos que podem parecer simples, mas que ao serem implementados abalam as estruturas racistas deste país.

Nesse sentido, privilegamos uma prática pedagógica que dialoga com a agenda dos movimentos negros e sociais, bem como se compromete a cumprir as demandas referendadas

pelas leis 10.639 e 11.645, sancionadas, respectivamente, em 1996 e 2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena nos segmentos da educação básica. Explicitamos assim os vieses de compromisso e legalidade que marcam nossa ação, aspecto importante num contexto de ataques aos professores, em especial ao das áreas das ciências humanas, e suas práticas de educação democrática em prol dos direitos humanos (PENNA, 2016).

Dito isto, analisaremos uma visita técnica à região da Pequena África, localizada na Zona Portuária do Rio de Janeiro, elaborada pelos autores deste artigo, dois estudantes de licenciatura em História sob a supervisão de uma docente regente da turma de Ensino Médio Técnico que realizou tal visita. Os estudantes, jovens entre 17 e 20 anos, são alunos e alunas do Instituto Federal de Educação, Tecnologia e Ciência do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Rio de Janeiro, situado no bairro Maracanã. Tal visita tomou por base a organização proposta pelo aplicativo “Passados Presentes”, idealizado pelas pesquisadoras Hebe Mattos, Martha Abreu e Keila Grinberg, adaptada ao tempo disponível e possibilidades de deslocamento⁴.

Cabe destacar que nomeamos de “visita técnica” o que diversas instituições chamam de “aula-passeio”, porém, para o contexto de uma instituição de formação técnica profissional, como o IFRJ, optamos por fazer uso do termo utilizado na instituição para registrar as saídas dos

estudantes a fim de proporcionar conhecimentos práticos de campo e no campo, nas diversas disciplinas. O roteiro elaborado uniu Cais do Valongo/da Imperatriz, Pedra do Sal, o Jardim Suspenso do Valongo, e o Instituto dos Pretos Novos, nesta ordem de visita. Tornando possível ouvir tanto os cantos de alegria, reverberado ainda hoje na Pedra do Sal, como os soluçares de dor, cravados nas pedras do Valongo e nas terras do antigo cemitério de negros e negras, aludindo à famosa canção de Clara Nunes⁵.

De forma resumida ao falar em escravizados e não escravos, abordando práticas culturais, festas, alegrias, mas também açoites e perversidades pretendemos dar visibilidade à opressão e resistência vivida pelos negros e negras que aqui chegaram após seu sequestro em suas terras natais. As salas de aula a céu aberto que visitamos complementavam e materializavam as temáticas abordadas na sala de aula formal.

⁴ Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.passadospresentes.peqafrica>. Acesso em: 18 jul. 2020.

⁵ DUARTE, Mauro; PINHEIRO, Paulo César. Canto das Três Raças. In: NUNES, Clara. *Canto das Três Raças*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1976. LP. Faixa 1.

Cabe destacar que a atividade foi fruto de um estágio de Pesquisa e Prática de Ensino celebrado entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), e demonstra, também, a importância deste espaço para a formação de professores capazes de ampliar visões de mundo e estimular sensibilidade frente às dificuldades que surgem durante o magistério. Trata-se de um trabalho que gera trocas e aprendizados, entre alunos secundaristas, professores e licenciandos.

2. A Escola como fábula, perversidade e possibilidade: pensamentos sobre educação

É recorrente em nossa sociedade uma visão na qual a escola aparece como a grande salvadora dos problemas sociais. Seria este o caminho? Para analisar uma ação produzida dentro de um contexto escolar, uma visita técnica à região da Pequena África, propomos um breve diálogo com Milton Santos para situar a concepção educacional de onde partimos.

Em sua reconhecida obra "Por uma outra globalização: do

pensamento único à consciência universal", Santos (2006) analisa o processo de globalização a partir de três prismas: 1) a globalização como fábula: como nos fazem ver, 2) a globalização como perversidade: assim como ela é, e 3) a globalização como possibilidade: os usos possíveis dos avanços gerados por este processo.

Pensar a educação e em especial a escola dialogando com esta imagem trazida por Milton Santos nos permite refletir sobre a instituição escolar a partir de suas práticas e não de forma estática. Nesse sentido, cientes das dificuldades das escolas básicas brasileiras e seus profissionais, sobretudo da rede pública, temos o cuidado de compreender que a possibilidade de realização de visitas-técnicas ou aulas-passeio é algo bastante restrito, quase uma fábula para diversas realidades.

Identificamos que, em especial no que tange a área de História, a prevalência ainda é de uma escola dividida em disciplinas, com ênfase nos conteúdos históricos e não em práticas que possibilitassem a compreensão histórica no espaço-tempo com os estudantes. Nesse sentido, a escola

apresenta-se como perversidade, reduzindo, e por vezes anulando, as experiências históricas dos sujeitos de aprendizagem.

No entanto, compreendemos que a experiência que trazemos neste artigo é um exemplo da escola como possibilidade. Uma escola que caminha pela cidade, que se faz entre a educação básica e o ensino superior, no encontro de estudantes de licenciatura em história com estudantes do Ensino Médio Técnico na área de química mediados por uma professora que, não apenas ensina, mas que constantemente aprende.

Nesse contexto de encontro, é importante destacar a compreensão compartilhada pelos autores deste artigo, e que também foram fazedores da experiência da visita técnica aqui analisada, acerca do papel da educação na promoção dos Direitos Humanos, em especial no contexto brasileiro. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento produzido pela Organização das Nações Unidas e aceito universalmente, encontramos que tais direitos devem se apresentar “como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o

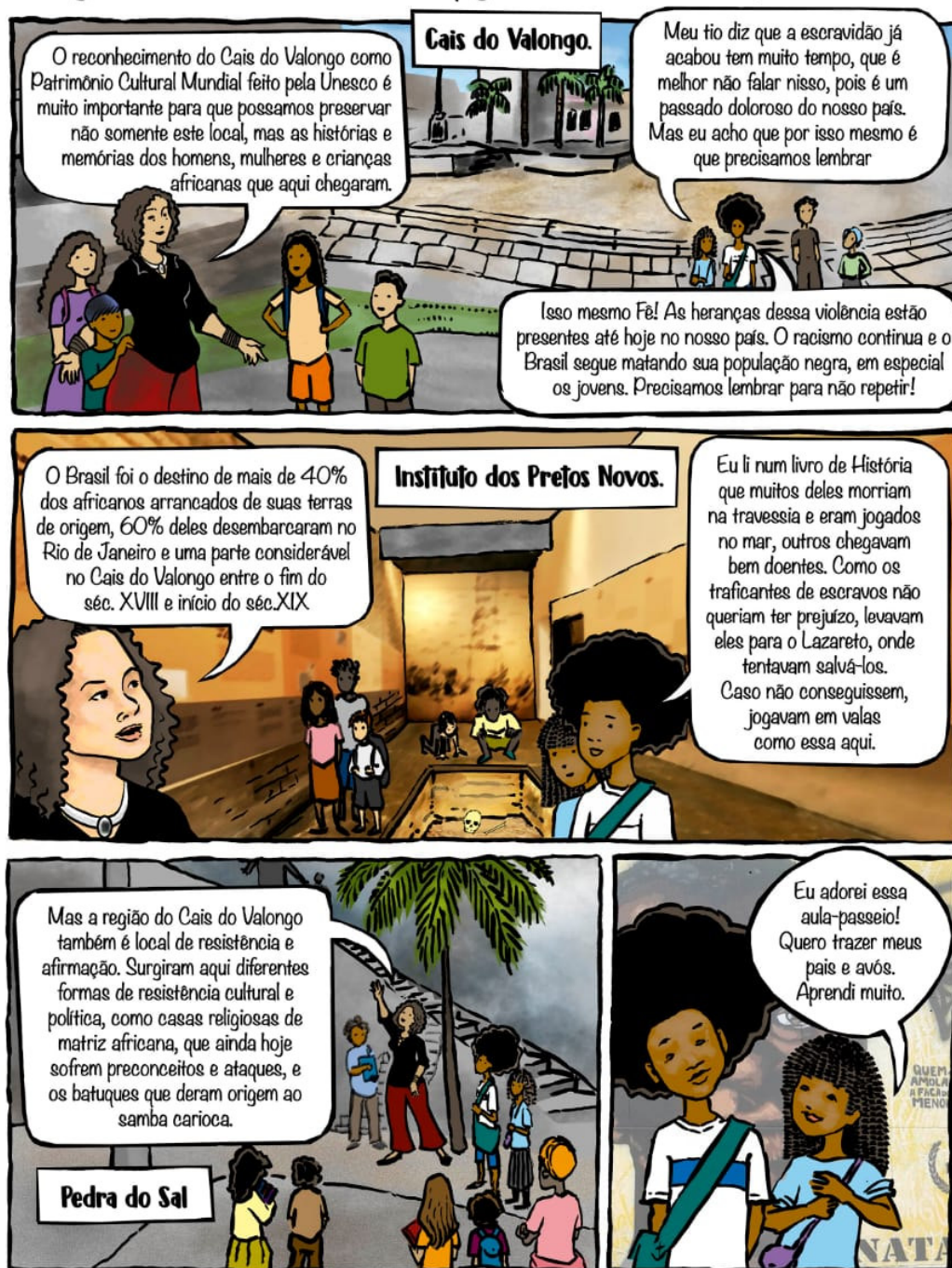
objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, p. 4, grifo dos autores).

Dialogando com a Declaração das Nações Unidas de 1948 e com o contexto político brasileiro de ataques aos direitos humanos, trazemos um material elaborado também pelo IFRJ, e que foi um desdobramento da visita técnica feita com os estudantes à região da Pequena África. Trata-se de uma História em Quadrinhos (HQ), produzida no âmbito do projeto de extensão “Educação e Direitos Humanos: o IFRJ em tempos de conservadorismo”, ação que foi agraciada com o Prêmio Paulo Freire da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em 2019 e que foi traduzida para inglês e espanhol. (PASSOS; MULICO; MORGAN, 2019).

Imagem 1 - História em Quadrinhos produzida pelo IFRJ

Cais do Valongo: História, Cultura e Memória

Argumento: Mônica Lima - Roteiro e Decupagem: Pâmella Passos - Ilustração: Thais Linhares



Realização



Apoio:



Disponível em <https://www.facebook.com/ensino.dh/photos/a.249895322041700/816170482080845>.

Acesso em: 15/07/2020.

Como informado no primeiro quadrinho da HQ, o Cais do Valongo, local pertencente à região da Pequena África, foi reconhecido como Patrimônio Cultural pela UNESCO, reforçando a importância de sua preservação e divulgação. A ilustração reproduz cenas de uma visita técnica como a que analisaremos aqui, onde foi possível tecer importantes discussões sobre passados e presente.

Retomando a ideia da escola como possibilidade, ressaltamos a importância da abertura para o encontro, para a produção em diálogo com os saberes e experiências produzidos fora e para além da instituição escolar. Nesse movimento, os muros da escola vão ruindo e durante este processo ela torna-se “mais permeável ao contexto social e suas influências” (DAYRELL, 2007, p. 1115). Com o progressivo fortalecimento dos movimentos sociais das minorias, as problemáticas levantadas por estes passam a permear as pautas das salas de aula, em diversas ocasiões, inclusive, sendo temáticas levantadas pelos e pelas estudantes.

É neste contexto, no qual os muros das escolas vão ruindo, que a lei 10.639/96 pode ser analisada. Após intensas lutas, há uma vitória dos movimentos negros. A lei estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Bem como a lei 11.645/08, que altera a lei 10.639/96 e inclui também o ensino da História e Culturas indígenas no currículo escolar. A partir destas leis, o que já era observado como prática de alguns professores tornou-se obrigatório. Novos desafios são impostos, como ampliar a formação destes educadores no nível superior, bem como revisar detalhadamente o material escolar utilizado nas salas de aula.

3. “Infeliz do povo que não sabe de onde vem”⁶

“É verdade que o africano, o afrodescendente e o povo da floresta, que se encontravam aqui há pelo menos dez mil anos foram os maiores sofredores da globalização moderna. (...),mas não é toda verdade” (SANTOS, 2013, p. 123-124). As

⁶Trecho do rap "Milionário do Sonho", de autoria de Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida.

negras e negros que foram sequestrados de sua terra natal e trazidos como cativos para o Brasil, atravessaram o Atlântico com

sabedorias de outras terras que vieram imantadas nos corpos, suportes de memórias e de experiências múltiplas que lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventando a si e ao mundo. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 11)

Ou seja, são elas e eles parte fundante da nossa nação. Entretanto, como modo de produção, portanto, como parte importante na organização das relações sociais, o sistema escravista-colonial (GORENDER, 2010) deixou sua marca: a sociedade organizou-se, produtiva e socialmente, hierarquizando e relegando tanto os negros e as negras, assim como os indígenas que aqui já habitavam, a um papel de marginalidade, que gerou e desenvolveu o racismo, além de permitir sua perpetuação até os dias atuais. Uma sociedade que, para afirmar uma pretensa superioridade branca proporcionou a “destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, o vestuário,

as técnicas são desvalorizadas” (FANON, 2011, p. 274).

Diante disto, tornou-se fundamental construir identidades negras que dialoguem e combatam o racismo presente na sociedade atual. A escola é um instrumento para que, através de análises críticas da sociedade, possamos ampliar as visões dos alunos e também dos professores, sobre a temática, pois “é pelo menos na escola que se deveria ter uma visão mais crítica e objetiva das raízes do preconceito e discriminações raciais” (NASCIMENTO, 2005, p. 23).

A visita técnica que analisamos neste artigo teve como objetivo justamente apresentar o africano traficando e escravizado a partir de uma visão que vai além da “coisificadora”, pois “tal teoria (...) defende a ideia de que as condições extremamente duras da vida na escravidão teriam destituído os escravos da capacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos próprios senhores” (CHALHOUN, 2011, p. 314). Apresentá-lo como um agente histórico, portador de vontades, de desejos, de leituras sobre a realidade,

de construção de redes de relacionamento foi um objetivo central que perpassou toda nossa visita técnica. Não uma “coisa”, mas um humano, que foi posto, à força, num lugar social de *escravizado*. Cabe a nós educadores apresentarmos uma visão atualizada, em termos historiográficos, e que possui produção bastante extensa, sobretudo a partir de uma virada teórica e historiográfica nos anos de 1980, que lançou “luz sobre a face interna da escravidão em suas várias abrangências regionais” e passou a encarar “os escravos como sujeitos ativos na construção de seu devir” (MARCHESE, 2013, p. 229), dando visibilidade ao *escravizado* como ator social. Dialogar com tais perspectivas historiográficas, a nosso ver, é uma afirmação de uma educação em direitos humanos e antirracista.

Pensar na região da Pequena África, localizada na Zona Portuária do Rio de Janeiro, local de história viva e latente, é pensar muito além das questões que envolvem a escravidão propriamente dita. Transitar por estes caminhos é notar, a todo instante, que esta é uma prova material que nega, enfaticamente, o *escravizado* como

desprovido de ações sociais, e mesmo políticas. Como explicar os terreiros das religiões de matriz africana, ou mesmo o surgimento do Samba e do Choro, na região da Pedra do Sal, partindo da crença de que o *escravizado* era um mero refletor dos ideais senhoriais? Esses locais emanam resistência.

Trazer reflexões como estas ao cotidiano escolar é complexificar a escravidão, é pensá-la além do sistema de produção escravista, disseminado pela historiografia tradicional, que tende a uma análise do quadro político-social que leva como parâmetro as classes dominantes. Tal análise é muito importante para compreensão e superação das desigualdades que vivemos, mas não é o único caminho. Partimos do pressuposto que é importante buscar resgatar as complexas relações sociais presentes nos tempos escravistas, dando visibilidade à resistência negra. Ou, como chamou Clóvis Moura, ações de “quilombagem”, entendida como um “movimento de rebeldia permanente organizado ou dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo em todo o território

nacional”, onde constavam “uma constelação de movimentos de protesto do escravo” (MOURA, 1992, p. 22-23). Não à toa, a região da Pedra do Sal foi reconhecida como um quilombo (CORRÊA, 2016, p. 12)

Foi neste sentido que organizamos a visita à região da Pequena África, sabendo que seria repleta de contrastes que vão desde afirmações de verdades já tidas como incontestáveis, até a apresentação de novos prismas de interpretação. Assim sendo, apresentar os grilhões ainda presentes no Cais do Valongo, ou mesmo observarmos uma ossada remetida a um escravizado que sequer foi comercializado em terras brasileiras, no Instituto dos Pretos Novos, é materializar a questão escravista. Entretanto, visitar a Pedra do Sal é poder dialogar com uma rica cultura, construída com a genialidade de negros e negras. É demonstrar que se havia poder, também havia resistência. Colocando a lupa na importância dos enfrentamentos, mesmo que no campo das ideias. É contribuir na construção de uma ou mais identidades, ligadas ao sentimento de pertencimento de uma comunidade negra.

4. O processo de construção de identidades é algo complexo.

Sem construir a sua identidade “racial” ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências.

É a partir daqui que colocamos a questão da 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 encontram em condições históricas diferentes e desiguais? (MUNANGA, 2015, p. 25)

Tendo em vista a citação de Kabengele Munanga posta acima, a vida escolar é fator decisivo na formação de um arcabouço intelectual e também de uma rede de sociabilidade que são cruciais na construção de uma, ou mais identidades, ao longo da infância, adolescência e da juventude. Essas identidades tendem a se entrecruzar no espaço escolar, onde “aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p. 39). Sendo assim é fundamental que os educadores busquem dialogar com essas temáticas em sala de aula,

lidar com os preconceitos que permeiam o cotidiano escolar.

Em pesquisa realizada por Stela Guedes Caputo, recolhendo depoimentos de alunos da rede pública de ensino, é cenário comum essa discriminação realizada no ambiente escolar para com aqueles que se identificam, por exemplo, com religiões de matrizes africanas. Partindo da fala de uma aluna chamada Joyce, a autora pode concluir que ela

omite sua religião, disfarça sua fé para não ser ainda mais perseguida. Esse mecanismo, chamado de sincretismo, esconde uma violação e fez com que Joyce tenha preferido dizer que apanhara de sua mãe em vez de se assumir como praticante do candomblé. A dolorosa prática é utilizada por quase todas as crianças e adolescentes que entrevistei ao longo desse tempo. (...) Joyce associa o preconceito religioso ao preconceito racial. "As pessoas me apontavam na rua e também na escola e diziam: Isso é coisa de negro!" (CAPUTO, 2012, p. 200)

Essa fala demonstra bem o enraizamento de percepções racistas que estigmatizam a figura do negro desde a mais tenra idade. Um processo que Frantz Fanon chama de "psicopatologização do negro": desde criança os sujeitos são bombardeados com uma "uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às

obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, à rádio, penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence" (FANON, 2008, p. 135), e, infelizmente, estes valores aos quais a criança negra é submetida, são *valores brancos*, em suma maioria. Fruto do colonialismo, "o arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro" (*Ibidem*, p.160). Ou seja, desde criança é ensinado que tudo aquilo que envolve à *pretitude* é ruim, os tipos de cabelo, os tons de pele, os traços fenotípicos, os processos culturais. Em contraposição, tudo aquilo relacionado à *branquitude* responde ao polo oposto, infelizmente, o positivo. É uma chaga do colonialismo que podemos perceber na fala da aluna trazida por Caputo logo acima.

Partindo deste cenário é preciso lidar com esses preconceitos através do fortalecimento de identidades combativas que perpassem diretamente pela construção de uma memória coletiva que permita a criação de "comunidades imaginadas" no sentido trabalhado por Benedict Anderson (2008). Além disso,

cabe destacar que, memória, em um sentido prático e aplicado junto à obra de Pierre Nora,

é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (...) A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. (NORA, 1993, p. 9)

Visitar esses lugares de memória (*Ibidem*, p. 12-13) é dar ouvidos e acolhimento a sentimentos e pertencimentos que muitas vezes são obliterados aos olhos da sociedade e por consequência do nosso cotidiano escolar. É “reconhecer que a África tem história” e que este fato “é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada” (MUNANGA, 2015, p. 28), daí a importância da queda dos muros que cercam a escola e a entrada de pautas de algumas minorias, como tem sido observado, através dos próprios alunos, ou com a força de lei, como as leis 10.639/96 ou a lei 11.645/08.

5. A valorização das culturas populares

É importante ilustrar que o esforço desta visita também se encaixa na constante tentativa de valorização da cultura popular, seguindo como base primária, e teórica, a interpretação dada por Thompson, onde a cultura popular tradicional consegue significativa independência em relação à cultura entendida como erudita, além de ser um campo de mudança e disputa. Na visão deste autor, uma cultura representa “um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos” (THOMPSON, 2005, p. 17). Muito embora exista uma tentativa de controle sobre essa cultura por parte das elites dirigentes, é possível perceber que uma cultura costumeira “que não está sujeita, em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos governantes” (*Ibidem*, p. 17). É a esta cultura costumeira que chamamos de “cultura(s) populares”.

Essas culturas populares são o resultado da encruzilhada de vários

conhecimentos, aqueles trazidos como fruto do desterro do povo africano e aqueles que aqui foram ressignificados, "crioulizados" (PRICE, 2003). Assim, conseguimos complexificar o conceito de cultura, que é alargado e deixa de atender somente à processos das elites, "tão culturais quanto uma ópera de Verdi ou uma sinfonia de Beethoven são a capoeira, o candomblé, o jongo, o acarajé" (PASSOS; FACINA, 2014, p. 15). Estes últimos, marcos culturais negros, que perpassam diretamente a história da região visitada.

Nesse sentido, cabe destacar também que de forma mais específica a visita técnica promoveu o conceito de cultura popular negra, apoiado nos ideais de Stuart Hall (2006), que considera necessário levar em consideração as condições sociais e materiais das classes específicas durante a análise cultural. Hall defende determinado distanciamento da visão clássica de cultura popular em detrimento da superação de barreiras limitantes que o conceito engessado impõe. O que aqui se pretende é um distanciamento da cultura popular enquanto "consumida" e uma aproximação da definição de cultura

produzida pelo o povo, como é a questão da produção encontrada na região da Pequena África. A cultura popular que se coloca em constantes tensionamentos em relação à cultura dominante, um campo em constante disputa, e também engajamento na luta e enfrentamento, onde "o corpo objetificado, desencantando, como pretendido pelo colonialismo, dribla e golpeia a lógica dominante" (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 48)

Além disso, é nosso trabalho produzir junto com os estudantes a noção de que a cultura negra não é única, ou seja, imutável ao redor do mundo, e sim uma construção plural, pois une a herança africana, trazida no âmago da diáspora, e as tradições desenvolvidas já em território brasileiro. As bases para compreender essa formação se dão justamente nas continuidades e rupturas, pois se trata de "um espaço ambivalente, paradoxal, local de interseções, consentimentos, insurgências e contestações táticas" (PASSOS; FACINA, 2014, p. 15).

6. Experiências da visita

Apesar dos percalços enfrentados para a realização desta

visita, como a falta de apoio financeiro e logístico devido à falta de verbas, conseguimos levar nossos alunos e alunas para região da Pequena África, utilizando transporte público, através do cartão Riocard (gratuidade no transporte rodoviário concedida, por lei, pela Prefeitura do Rio de Janeiro à estudantes devidamente matriculados na rede pública de ensino), e uma boa quantidade de conversa com condutores do transporte para permitirem a entrada de tantos alunos, o que não deveria ser um problema, já que é direito concedido e autorizado pela legislação vigente.

A falta de incentivo é algo razoavelmente comum no ensino público, seja ele das esferas municipal, estadual ou mesmo federal. Portanto os educadores se veem em situações em que devem abrir mão de táticas, que

não são revolucionárias na medida em que não transformam o estatuto do poder, não destituem determinados grupos do poder, mas obrigam àqueles que estão no poder a reformularem permanentemente suas estratégias. As táticas, portanto, são transformadoras das relações sociais (ANDRADE, 2011, p. 33).

Fazer uso de táticas em nossa prática docente é ultrapassar os obstáculos burocráticos impostos pelo

sistema, que dificultam o cotidiano escolar, e no caso da nossa visita, contribuir através da possibilidade de criação de conhecimentos que permitam a construção ou o fortalecimento de identidade(s) negra(s).

Sobre a região da Pequena África é necessário apresentar duas considerações coletivas dos alunos que fizeram a atividade: 1) a grande maioria nunca havia feito uma visita aquela região; 2) as dificuldades de acesso. Quanto à primeira, essa consideração nos demonstra a urgente necessidade de ampliarmos o escopo de conhecimento sobre a cidade do Rio de Janeiro. Como um colégio federal de excelência, o IFRJ atrai alunos das mais diversas zonas da cidade do Rio, bem como da Região Metropolitana do Estado, o que mostra que, perante as dificuldades e o custo razoável de locomoção para muitas famílias, fica patente a necessidade das instituições de educação propiciarem, sobretudo com apoio logístico e financeiro, o alargamento dos conhecimentos sobre a história, cultura e geografia da cidade.

Sobre a segunda consideração coletiva: a região da Pequena África,

por ter sido uma região tanto de chegada de africanos trazidos sob sequestro de suas respectivas regiões natais, como da venda destes acabou ficando estigmatizada e isolada do resto da sociedade carioca. Analisando o projeto de reforma urbanística "Plano Porto do Rio", que data 2001, patrocinado pela própria Prefeitura do Rio, Roberta Sampaio Guimarães encontra a visão *oficial* das autoridades sobre a região: no corpo do projeto, seguido de uma imagem panorâmica da região vista da Baía de Guanabara (talvez a mesma visão que os tumbeiros também tivessem ao atracar no Valongo),

foi operado um regime de historicidade calcado na valorização do futuro, utilizando noções como 'antigo', 'ocioso', 'obsoleto', 'abandonado' e 'velho' para qualificar o tempo presente da Zona Portuária; e 'criativo', 'reestruturado', 'reciclado', 'renovado' e 'moderno' para designar os projetos de transformação (GUIMARÃES, 2014, p. 34)

Infelizmente, não é apenas datada deste século a insistente tentativa de reformas na região visando, usualmente, apagar seu passado relacionado, majoritariamente, à questão negra. Ainda no início do século passado o então prefeito Pereira Passos praticou o

"bota-abaixo", na expectativa de expurgar a chaga escravista da região, revitalizando-a. Num sentido mais concreto, embranquecendo-a, no bojo da leitura racial feita à época, e que parece ter deixado profundas consequências na visão coletiva e oficial da sociedade carioca (CHALHOUB, 1995).

Destacados alguns pontos fundamentais para entender não só as dificuldades da nossa visita, como também os objetivos desta, continuemos o relato da experiência vivida.

Como a visita não foi uma atividade proposta como avaliação para o bimestre, houve algumas desistências, cerca de 50% da turma compareceu. O que talvez já demonstre algumas das dificuldades do sistema educacional brasileiro. Apesar disso, os estudantes que se propuseram a ir, participaram e interagiram bastante com a visita, levantando questões ou mesmo contribuindo com os seus conhecimentos prévios.

Pudemos problematizar com os alunos sobre o esquecimento da região da Pequena África, frente as autoridades competentes, como

descrito acima, e como a recente revitalização da área só foi possível pelos investimentos dos grandes eventos realizados no Rio de Janeiro: a Copa do Mundo, em 2014 e as Olimpíadas, em 2016. Inclusive, a redescoberta do Cais do Valongo/da Imperatriz ocorreu neste cenário. Apesar do conhecimento teórico sobre tal localidade, não se sabia sua localização geográfica. Tal fato só foi possível com as obras na região. Hoje, o Cais é aberto à visita 24 horas por dia, e foi eleito pela UNESCO, em 2017, como Patrimônio Mundial, fato que o coloca, segundo o órgão mundial, no mesmo patamar histórico e memorialístico que o campo de concentração de Auschwitz, na Polônia⁷. Ou seja, o Cais é um local onde pudemos ouvir o ecoar de soluços de dor de negros e negras sequestrados de suas raízes e escravizados já deste lado do Atlântico.

Durante a visita foi possível mostrar aos estudantes o local onde milhares de negros, que seriam escravizados, desembarcaram no

Brasil. E como, com a vinda da Imperatriz Teresa Cristina em 1843, o Cais foi reformado, e ressignificado, para recebê-la. Encontram-se ainda hoje na localidade, dentre as três camadas de construção que compõem o espaço, os grilhões onde os escravizados eram presos no processo de desembarque.

Após este ponto levamos os estudantes para a Pedra do Sal, local onde podemos ouvir os cantos de alegria do povo negro. Importante lugar de memória que ainda hoje marca a vida cultural do Rio de Janeiro, berço do Samba e do Choro. A Pedra do Sal foi um momento de reflexão sobre a vida cultural das negras e negros, um debate sobre a religiosidade e sua ligação com a cultura, onde expusemos sobre as famosas tias quituteiras e a mais famosa delas, a Tia Ciata⁸ e sua relação com a Cultura Negra.

⁷Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/09/politica/1499625756_209845.html. Acesso em: 18 jul. 2020.

⁸Hilária Batista de Almeida, mais conhecida como Tia Ciata, nasceu na Bahia, em 1854, mas foi no Rio de Janeiro que ganhou fama. Mãe-de-Santo em um terreiro na Praça Onze, onde várias composições e compositores foram criados. Seu terreiro pode ser considerado, também, como berço do Samba. Faleceu no Rio de Janeiro em 1924. Mais sobre Tia Ciata: MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

Continuamos o nosso itinerário e seguimos para o Jardim Suspenso do Valongo. Cabe ressaltar que, apesar de estar em nosso itinerário a construção não pertence ao período inicialmente proposto, pois foi erguida durante a Reforma urbanística proposta por Francisco Pereira Passos, em 1906, ou seja, 18 anos após a Abolição. Entretanto o encontro com este lugar é importante para compreender os momentos históricos do Rio de Janeiro, sobretudo, por representar a junção de períodos históricos, já que muitos dos ornamentos utilizados neste foram retirados do Cais da Imperatriz antes de seu aterramento.

Finalizamos nossa visita no Instituto dos Pretos Novos, o IPN, sua sede fica no bairro da Zona Portuária, da Gamboa, também na Pequena África. O Instituto visa preservar a memória sobre o Cemitério dos Pretos Novos, localidade onde eram enterrados os cativos recém-chegados ao Rio, que porventura faleciam antes mesmo de serem comercializados. Cabe destacar que a falta de prestígio e respeito destinados à área fica nítida ao serem descobertos juntamente aos corpos resíduos produzidos pela

cidade, que eram descartados na área pelo entendimento da população geral que este era um local de descarte de escória social. Além disso, é preciso informar que a área do cemitério era administrada pela Igreja Católica, responsável pelo livro de identificações de corpos, todos descartados em valas comuns.

Na localidade é possível visitar ossadas semi ou totalmente completas, além de ossos avulsos. Bem como alguns objetos, resquícios do lixo cotidiano da época. Pudemos problematizar esta questão com os estudantes e materializar a real condição, por muitas vezes suavizada nos livros didáticos, daqueles sujeitos que desembarcavam no Brasil como fruto do tráfico atlântico de pessoas.

Ao final da visita propusemos um formulário a ser respondido pelos estudantes via internet. Constavam três questionamentos: “Você gostou da visita técnica à região da ‘Pequena África’? Justifique.”; “Você recomendaria esta visita a outr@ alun@? Justifique.”; “Pensando em melhorar sempre, o que você mudaria na visita técnica?”. A metade dos presentes respondeu. Todos

afirmaram gostar da visita técnica e justificaram, usualmente, relacionando a questão do conhecimento ou a materialização do conteúdo muitas vezes idealizado em sala de aula. Lembrando ser esse um dos objetivos centrais da visita técnica. Assim como todas as respostas apontaram que recomendariam a visita a outros estudantes, justificando a necessidade de conhecer mais sobre a nossa história.

Sobre a possibilidade de melhorar a visita, foram apontados alguns ajustes, como adicionar mais lugares ao roteiro, ou, principalmente, melhorar a logística da visita, como a utilização de um veículo oferecido pela instituição.

7. É preciso afirmar que “Vidas negras importam! Algumas considerações finais

Sair dos muros da escola torna-se fundamental para o processo de construção do aprendizado, (re)conhecimento e fortalecimento de identidades. Pudemos, através da visita, materializar um conhecimento que muitas vezes fica pouco palpável quando abordado em sala de aula, envolto nas quatro frias paredes que

delimitam este espaço. Visualizar os grilhões, ver os muros pintados da Pedra do Sal, entender a real condição dos escravizados torna-se fundamental para o entendimento de situações políticas, sociais e econômicas contemporâneas.

Resgatando Djamila Ribeiro (2019), compreendemos o processo desta visita como uma ação que questionou a cultura que consumimos, na medida em que apresentou um roteiro histórico ainda pouco valorizado, bem como enxergou a negritude presente nas e nos estudantes que participaram da visita e se viram na cultura presente na região visitada.

Uma saída como esta permite também contextualizar os mais recentes ataques a terreiros de umbanda e candomblé que vêm sendo observados na rotina fluminense⁹, bem como a violência praticada diariamente contra as populações mais pobres e seus representantes.

Em nossa hipótese, visitas como esta permitem aos estudantes

⁹Disponível em:
https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/15/traficantes-de-jesus-policia-e-mpf-miram-intolerancia-religiosa-no-rio.htm?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996. Acesso em: 18 jul. 2020.

experiências que contribuem no combate às práticas racistas e preconceituosas como as relatadas anteriormente. O conhecimento histórico, cultural e social do nosso passado transbordou a sala de aula e se (re)fez nas ruas, becos e vielas da Pequena África. Com essa ação pretendemos ser um contraponto aos discursos de ódio, tanto no que tange à própria prática docente (PENNA, 2016), como também às minorias, do ponto de vista sociológico, tendo em vista à negação enfática do passado escravista brasileiro, sobretudo em conteúdos vistos na internet e nas redes sociais. Bem como também dialogamos com a ideia de que o racismo é **“sempre estrutural”**, e que suas expressões “no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”. Portanto, “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas

racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade (ALMEIDA, 2019).

Nesse sentido, como apontado na HQ que apresentamos no início do artigo, precisamos falar sobre este passado de dor para que ele não se repita. Silenciar implica naturalizar. Não podemos naturalizar que o Brasil ainda continue sendo racista, praticando um genocídio da população negra como apontam os dados da Anistia Internacional na Campanha “Jovem Negro Vivo”¹⁰. Uma Educação antirracista comprometida com a promoção dos Direitos Humanos é urgente, afinal as ruas gritam “Vidas negras importam!”. Esperamos que, a experiência compartilhada neste artigo, possa contribuir para uma educação de fato igualitária.

8. Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ANDERSON, B. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, N. M. S. *Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de*

¹⁰ Disponível em: <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovi/vo/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

currículos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

CAPUTO, S. G. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CHALHOUB, S. *Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CHALHOUB, S. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CORRÊA, M. L. *Quilombo Pedra do Sal*. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

DAYRELL, J. T. A Escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FANON, F. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. Racismo e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). *Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, 2011. p.273-286.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, Minas Gerais, v.9, p.38 – 47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 16 jun. 2020.

GORENDER, J. *O Escravismo Colonial*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2010.

GUIMARÃES, R. S. *A utopia da Pequena África: projetos urbanísticos, patrimônios e conflitos na Zona*

Portuária carioca. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

HALL, S. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

MARCHESE, R. As desventuras de um conceito: capitalismo histórico e a historiografia sobre a escravidão brasileira. *Revista de História*, São Paulo, n. 169, p.223-253, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rh/n169/0034-8309-rh-169-00223.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MOURA, C. *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MUNANGA, K. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NASCIMENTO, A. P. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? - O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade (org.). *A República e a Questão do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005. p. 11-26.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos Lugares. *Revista Projeto História*, São Paulo, v.10, p. 7–28, 1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PASSOS, P.; FACINA, A. *Cultura Popular e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Instituto de Defensores de Direitos Humanos, 2014.

PASSOS, P.; MULICO, L.; MORGAN, E. Educação e Direitos Humanos em tempos de conservadorismo: Transdisciplinaridade, Transgressão e Pensamento Crítico em um Projeto de Extensão. In: PASSOS, Pâmella; MULICO, Lêsliie (org.) *Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. João Pessoa: Editora IFPB, 2019. p. 111-152.

PENNA, F. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA Assessoria, Pesquisa e Informação (org.). *A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PRICE, R. O milagre da crioulização: retrospectiva. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 383-419. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a02v25n3.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SANTOS, J. R. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura*

popular tradicional. São Paulo: Companhia as Letras, 2005.