Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

EDUCAÇÃO DECOLONIAL:
a paisagem e a História negra nas narrativas do centro do Rio de Janeiro

Letícia dos Santos Ferreira
ferreira.leticiadossantos@gmail.com

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9463-3487

Mariana Vieira de Brito
marianavieiradebrito@gmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RJ).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6461-4149

RESUMO

O presente artigo parte da sistematização das práticas pedagógicas interdisciplinares (Geografia e História) realizadas ao longo do ano de 2019 no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Unidade Maria da Graça (Rio de Janeiro), para dialogar e debater as questões raciais e o ensino decolonial. Nesse intuito, foram realizadas três saídas de campo: primeiramente para o Museu Nacional de Bela Artes, em seguida ao sítio inscrito pela UNESCO como Patrimônio Mundial, conhecido como Pequena África e por fim a região da Praça XV de Novembro. A atividade trouxe novos olhares a respeito da paisagem da cidade do Rio de Janeiro e levou os discentes a refletirem sobre mudanças e permanências no uso do espaço urbano. Essas mediações ganharam corpo através de uma série de publicações realizadas pelos alunos nas redes sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Praça VX, Interdisciplinaridade, Educação étnico-racial, Paisagem carioca.

DECOLONIAL EDUCATION:
the landscape and the black History in the narratives of downtown Rio de Janeiro

ABSTRACT

This article starts from the systematization of interdisciplinary pedagogical practices (Geography and History) carried out throughout 2019 at the Federal Center for Technological Education Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Maria da Graça Unit, to dialogue and debate on racial issues and the decolonial teaching. With this in mind, three field trips were made: first to the National Museum of Fine Arts, then to the UNESCO World Heritage site known as Little Africa and finally to the Praça XV de Novembro region. The activity brought new perspectives on the landscape of the city of Rio de Janeiro and led students to reflect on changes and permanencies in the use of urban space. These mediations were embodied through a series of publications made by students on social networks.

KEYWORDS

Praça VX, Interdisciplinarity, Racial ethnic education, Rio landscap.

Introdução

A cada ano que passa fica mais latente a necessidade de se debater e de se inserir nas escolas as discussões étnico-raciais, não apenas por uma necessidade burocrática de adequar o currículo à Lei Nº 11.645, de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Mas pela emergência de fatos que rotineiramente assolam o Brasil e, mais especificamente, a cidade do Rio de Janeiro, que impactam a vida de docentes e discentes. Como ignorar o genocídio da população negra?[1] Ou a posição espacial e social desse grupo no cenário econômico do país? Essas e outras questões nos parecem incontornáveis e precisam de reflexão por parte dos jovens das escolas públicas.

Tendo como intuito debater algumas dessas questões, foi desenvolvido um projeto envolvendo as disciplinas de Geografia e História no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Unidade Maria da Graça (Rio de Janeiro), ministradas por professoras substitutas que, mesmo em um cargo temporário, encararam

[1] Ver: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

o desafio de realizar uma atividade extramuros, fora do horário de aula e excedendo a carga horária prevista em suas jornadas de trabalho. Tampouco obteve-se algum tipo de financiamento. Os trabalhos de campo foram realizados em dois dias, o primeiro campo ocorreu em um dia de semana, onde pudemos visitar o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA). O segundo encontro ficou circunscrito à região da Pequena África e Praça XV, todos localizados nas imediações do centro da cidade do Rio de Janeiro, como atesta a (figura 1), e ocorreu em um sábado, fora do expediente de trabalho e aberto para toda comunidade escolar. As saídas tiveram como finalidade principal reconhecer as ausências e evidenciar a presença da população negra na paisagem e imaginário carioca.



Figura 1: Localização da região onde ocorreu o campo e da unidade escolar.
Fonte: *Google Earth*, 2021 (adaptado pelas autoras).

Objetivos e fundamentação teórica

Os objetivos específicos foram pautados em três pontos centrais: i) realizar uma saída de campo; ii) uma abordagem interdisciplinar; e iii) colocando em diálogo as linguagens das diferentes disciplinas de modo a promover uma prática educativa decolonial. A instituição por ser pública e se localizar no subúrbio carioca possui um

público diversificado, contando com um contingente expressivo de alunos negros e pardos.

A cidade do Rio de Janeiro, e, mais especificamente, o centro da cidade foi escolhido como local do trabalho de campo, pelo fato de ter uma enorme carga simbólica em função de seu protagonismo no cenário nacional e local e pela existência de rugosidades (SANTOS, 2002) que atestam diferentes camadas cronológicas, entre elas a do período escravista. Durante a atividade, estivemos preocupadas em enfatizar as especificidades dos diferentes contextos históricos e a diacronia dos eventos relativos à história negra nos espaços visitados. (MATTOS, 2003)

Os pontos visitados foram escolhidos por seus valores históricos, artísticos e cultural, mas também por contribuírem na apresentação de diferentes narrativas sobre a memória nacional, sejam elas ligadas ao colonialismo, por meio das obras de arte presentes MNBA, na tentativa de compreender como foi forjado um padrão de poder eurocêntrico capaz de exceder às relações de exploração colonial e envolver consciências individuais dos grupos dominados, bem como às narrativas oriundas das recentes discussões ligadas à decolonialidade, a partir da visita à Pequena África e Praça Quinze de Novembro.

Antes de pormenorizar as nossas aulas práticas precisamos elucidar alguns conceitos que as estruturaram teoricamente e encaminharam nossas ações e posturas diante dos desafios e orientações curriculares. Nossa proposta segue o projeto epistemológico do pós-colonialismo, que tem como principal objetivo desnaturalizar, problematizar e desconstruir novas e velhas ideias sobre o empreendimento colonial, iniciado a partir da consolidação e expansão do capitalismo global e da hegemonia e primazia da Europa Ocidental. (QUIJANO, 2000).

Em paralelo com a emergência dos estudos pós-estruturalistas e pós-modernos, o pós-colonialismo surgiu a partir da perspectiva de um antagonismo entre colonizador e colonizado e das repercussões dessa separação e hierarquização entre esses indivíduos e grupos sociais subalternizados. Segundo Ballestrin (2013) a "tríade francesa" composta pelos intelectuais Aimé Césaire (1913-2008), Albert Memmi (1920-) e Franz Fanon, juntamente com Edward Said (1935-2003), foram responsáveis em criar as bases e repercutir as ideias de enfrentamento ao colonialismo e neocolonialismo que ecoam até os dias atuais. Na década de 1970, formava-se no Sul Asiático o Grupo de Estudos

Subalternos e nas décadas subsequentes o pós-colonialismo foi ganhando expressão no continente americano, obtendo novos adeptos, através da formação de grupos de intelectuais, como o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. Nesse sentido, esse olhar crítico sobre as reverberações do colonialismo tem ganhado cada vez mais aporte, influência e colocado em questão todo o modelo de ciência moderna gestada na Europa Ocidental.

Na medida em que Quijano (2000) desenvolve o conceito de "colonialidade do poder, saber e ser", fica mais claro como o processo de dominação e apagamento das culturas não brancas foi realizado pelo projeto colonial/modernidade, em sintonia com ciências modernas que colocaram em oposição essas culturas à europeia. Neste caso, a civilização greco-romana foi considerada superior e modelo para a organização de outras sociedades, enquanto os lugares ocupados e saqueados eram considerados primitivos, incultos e, por isso, nulos para o desenrolar do conhecimento científico. Sobre o colonialismo, Grosfoguel (2008) elucida que o conceito "denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial" (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Avançando nas discussões acerca da colonialidade do "poder, saber e do ser", nos anos 2000, autores como Nelson Maldonado Torres (2005) passam a destacar a resistência à lógica da modernidade/colonialidade durante o próprio processo de colonização. Mignolo (2008) pontua que textos escritos no século XVII e XVIII já eram decoloniais, ou seja, a decolonialidade surge com a colonialidade. Uma vez que o processo de colonialização não se fez sem um discurso crítico promovendo horizontes de libertação.

O conceito decolonial nos é caro pois permite valorizar e descobrir ações e saberes produzidos pelos grupos subalternos em um tempo quando o direito de pensar e ser foi negado. Portanto, além de descentralizar as narrativas e destacar a diferença (colonizador e colonizado), elementos típicos do pós-colonialismo, propomos também destacar a agência dos subalternizados, assim, adotando uma postura decolonial.

Nesta direção, concebemos a educação etnico-racial como uma alternativa para a desconstrução do eurocentrismo e para o fim da ocultação e deslegitimação das contribuições dos povos subjugados pelo colonialismo, fenômeno denominado por

Boaventura de Sousa Santos de “epistemicídio”. Tendo isso em mente, inserimos em nosso currículo, posturas e ações que valorizem, investiguem e promovam a contribuição e a presença de negros e indígenas no desenrolar da história da civilização mundial e na conformação do território brasileiro.

Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar é uma estratégia para lidar com a multidimensionalidade da realidade e dos problemas enfrentados no cotidiano, pois como afirma Morin (2002), os dilemas reais exigem respostas que não estão enclausuradas em um ou outro compartimento curricular, uma vez que fracionar os problemas não ajuda a compreender a multidimensionalidade, o contexto e o complexo planetário. Ou seja, um mundo plural, formado por elementos heterogêneos em um contexto aberto às eventualidades.

A interdisciplinaridade assume aqui os quatros sentidos destacados por Hartmann (2007): i) pragmático, buscando construir uma visão global; ii) processual, uma vez que tomamos o diálogo como elemento central na tomada de decisão e na ação para compreender as relações entre os conhecimentos; iii) técnico, como uma ferramenta para superar a fragmentação; e iv) como resultado, busca-se uma visão mais abrangente da realidade, chegando a uma síntese entre as disciplinas envolvidas.

Todavia, é importante estar atento ao fato da proposta não buscar uma fusão entre as disciplinas envolvidas, mas sim, uma articulação promovida pelas educadoras de modo a gerar uma ação integrada. A partir disso, os conteúdos e os conceitos das disciplinas de História e de Geografia foram mobilizados para que os educandos conseguissem perceber as relações entre as categorias essenciais às disciplinas: tempo e espaço. Como afirmou José D’Assunção Barros, "A consciência de que a história ocorre em um espaço leva a interdisciplinaridade com outros campos de saber que se debruçam sobre esse elemento, seja a geografia, a psicologia, a literatura, etc." (BARROS, 2010, p. 70).

Do ponto de vista da interdisciplinaridade entre História e Geografia, podemos partir da ideia de que se a história ocorre em um espaço, o espaço também é uma categoria construída no tempo (BARROS, 2010). Assim, se a história do tráfico de africanos escravizados só se torna inteligível ao determinarmos o espaço onde ocorreu, só podemos nomear o espaço como um porto escravista ao observar que em um determinado tempo ali ocorreu um conjunto específico de inter-relações que o definiam

dessa maneira. O que não significa que com o tempo, essa classificação permaneça a mesma.

Ainda sobre as escolhas metodológicas, procuramos deslocar o enfoque eurocêntrico que geralmente prevalece nos discursos sobre a paisagem carioca para um olhar decolonial. Nossas exposições, não estavam preocupadas em destacar apenas as narrativas que ressaltam a colonialidade carioca, os grandes fatos e discursos ligados ao passado branco, patriarcal e europeu. Mais do que isso, nossa proposta foi no sentido de sensibilização, treinamento e imaginação dos alunos em relação a vida e a riqueza da presença negra na paisagem, na tentativa de reconstrução de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas e conhecimentos subalternizados pela racionalidade colonial. (NETO, 2016).

As atividades orientam-se a partir das competências e habilidades propostas nas Bases Nacional Comum Curricular (BNCC). Como competência prevista procuramos:

> analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2018, p. 570)

Tendo isso em mente, os conteúdos e conceitos mobilizados foram: abordar a escravidão enquanto um processo de subjugação de povos dominados que envolveu setores econômicos, políticos, culturais, entre outros, em múltiplas escalas espaciais. Neste espírito, investigamos os discursos legitimados pela ciência sobre as populações não brancas, como o eugenismo, e questionamos a supremacia dessa população nos espaços urbanos e a na história nacional. Exercitando, assim, a capacidade de questionar pressupostos científicos que pareciam ser absolutos e procuramos romper com a ideia de uma história única. As habilidades mais condizentes com nossa proposta foram: (EM13CHS102) que versa sobre as circunstâncias históricas e geográficas das matrizes conceituais hegemônicas, comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos e a (EM13CHS104) voltada para observância de objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas.

O procedimento adotado foi a exposição dos conflitos e das contradições da próprias à sociedade brasileira. Igualmente, foram criados momentos de debates acerca

da pluralidade cultural de modo a romper com o mito da mestiçagem como homogeneizadora ou formadora de uma "democracia racial". (VIANNA,2003) Orientamos nossa prática criando estratégias a partir da ideia de que tanto os professores quanto os alunos são participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem, não nos restringindo ao conhecimento livresco ou enciclopédico, mas aos modos de viver, aos hábitos de ser e as práticas da vida (FREIRE, 1996; BELL, 2017). Nesta direção, entendemos a aula de campo como um procedimento pedagógico condizente com nossa atitude e planejamento capaz de desenvolver no educando percepções acerca das interações entre sociedade e natureza, bem como se entender enquanto sujeito atuante e transformador da sociedade em que está inserido (GUIMARÃES, 2012).

O trabalho de campo foi uma das metodologias escolhidas para construir a interdisciplinaridade entre as disciplinas Geografia e História, no qual pudemos debater *in loco* o contexto histórico e fatos propostos em nossa narrativa sobre e na paisagem. Outra motivação que nos levou à aula de campo foi a tentativa de romper com ensino enfadonho, mnemônico e pouco significativo. Buscamos assim, apresentar novas visões de mundo e aproximá-los dos conteúdos, a partir do que foi narrado ao longo do percurso, das imagens e dos fatos, dos lugares que ganham movimento, diferentemente das apresentações no powerpoint ou dos livros didáticos que parecem congelar-se o tempo. Segundo Lemos (2020) o trabalho de campo pode ser previsto de acordo com distintos paradigmas científicos:

> de um lado, uma tradição, calcada na corrente filosófica do positivismo, que assume como possível a apreensão das realidades geográficas por meio da observação direta e da neutralização da figura do pesquisador. De outro lado, estudos que, refutando a possibilidade de neutralidade e de objetividade do pesquisador, interpretam o trabalho de campo como um "conhecimento situado" sobre pessoas, processos e lugares. (LEMOS, 2020, p. 3)

Nosso trabalho procurou seguir a segunda vertente, voltada para a subjetividade, para a valorização da vivência dos alunos em campo, para seu engajamento, através de perguntas direcionadas ao professor e colegas de turma. Assim, procuramos apreciar as afirmações sobre os pontos visitados, destacar conhecimentos prévios e reconhecer ações realizadas durante e depois do campo, como a de tirar foto, tocar em objetos, interagir com transeuntes, como ocorreu durante a visita à Praça XV de Novembro, localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, em que os alunos se mobilizaram para acordar um

pessoa em situação de vulnerabilidade que se encontrava dormindo nos trilho do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), ou ainda aproveitaram o fim do campo para visitar equipamentos culturais apresentados ao longo do trajeto. Acreditamos que essas vivências não passarão ilesos por sua jornada de estudantes do ensino básico.

Museu Nacional de Belas Artes: primeira parada da atividade

O campo se iniciou na estação de metrô Maria da Graça (Zona Norte do Rio de Janeiro), (ver figura 1) local de encontro entre professores e alunos. Desembarcamos na estação Cinelândia[2] e a primeira coisa que chamou a atenção dos alunos foi a mudança abrupta da paisagem, de um bairro industrial decadente, atualmente residencial e cercado de favelas, passamos para o centro econômico, político e cultural da cidade, com suas construções monumentais, uma circulação intensa de pessoas e de oferta de equipamentos públicos de lazer.

Na entrada do Museu Nacional de Belas Artes, as professoras pediram para os alunos compararem as diferenças entre as paisagens do bairro de Maria da Graça e da Cinelândia. Em seguida, foram listados os principais prédios presentes na paisagem desta praça, dando ênfase ao ano de edificação, aos modelos arquitetônicos e seu papel dentro de um projeto de construção do Estado brasileiro e da identidade nacional. Foram apresentadas a Biblioteca Nacional, o Teatro Municipal, como modelos da arquitetura eclética, própria do final do século XIX e início do XX; o Palácio Pedro Ernesto, câmara municipal do Rio de Janeiro, também oriundo de uma arquitetura eclética e símbolo do poder instituído da cidade e o Cine Odeon, como um vestígio do passado, no qual a região destacava-se por concentrar 13 salas de cinema entre o período de 1925-1974 (SOUZA, 2014).

Em seguida, partimos para o Museu Nacional de Belas Artes e fomos direto para a *Galeria de Arte Brasileira do século XIX*.[3] Como estratégia, deixamos os alunos livres para analisar e apreciar as obras que lhes chamassem mais atenção. Após tirarmos dúvidas sobre alguns quadros, e destacarmos outros, por meio de perguntas, como: quais temas e

[2] Cinelândia é o nome popular da região do entorno da Praça Marechal Floriano.

[3] Essa galeria compõem uma narrativa da nacionalidade brasileira contendo quadros do século XIX representando períodos diferentes

figuras estão majoritariamente representados nos quadros? Qual era a representação do Brasil proposta na exposição? Sentiram falta de outros elementos nessas representações?

As obras *Batalha dos Guararapes* de Vitor Meireles; *Batalha do Avaí* de Pedro Américo; *o retrato do Intrépido Marinheiro*, de José Correia de Lima; *Iracema*, de José Maria de Medeiros e a *Redenção de Cam*, de Modesto Brocos foram alguns dos quadros examinados por discentes e docentes. As pinturas históricas Batalha dos Guararapes e Batalha do Avaí, servem de exemplo de como esse gênero foi usado como recurso didático para apresentar e resumir momentos marcantes da história militar brasileira, retratam e identificam os personagens e sua localização, tornando o observador quase como uma testemunha ocular da Guerra em um suposto relato fiel da história. O primeiro quadro busca representar a matriz do patriotismo do povo brasileiro em repúdio à invasão holandesa, já o segundo, apresenta os "heróis" Duque de Caxias e o General Osório na Guerra do Paraguai (1864 a 1870) em consonância com uma historiografia oficial dos grandes homens e grandes Guerras, além de contribuir para a formação do mito fundador da harmonia entre as raças.

O *Retrato do Intrépido Marinheiro*, de José Correia de Lima, uma das poucas representações de pessoas não brancas na exposição, serviu para debatermos quantos e como os negros e os povos originários têm sido retratados pelo museu e como este quadro pode ser caracterizado como uma exceção[4] no panorama da representação de negros na arte oitocentista. O marinheiro Simão, de nacionalidade cabo-verdiana, era livre e foi responsável por salvar 13 pessoas de um naufrágio em direção ao Rio de Janeiro, em 1853. Diferentemente das telas de Debret (1768- 1848) e Rugendas (1802-1858) que retratavam a iconografia da escravidão urbana, caracterizando os ofícios, a tipologia dos diferentes grupos humanos escravizados e a precária situação de saúde e tratamento dado por senhores de escravos, o retrato de Simão não foi representado em meio ao mundo do trabalho. O marinheiro foi retratado no estilo de pintura: retrato, esse busca destacar a identidade, geralmente ligado à elite da sociedade, e não ao ambiente do anonimato, como dos escravos ou proletários.

Outro quadro que atesta a exceção de figuras não brancas na exposição é a emblemática pintura de *Iracema*, em alusão à obra de José de Alencar, autor literário que produziu uma das alegorias do nosso processo de colonização e miscigenação. A obra é

[4] Os negros no Brasil foram representados majoritariamente por viajantes estrangeiros, como Jean-Baptiste Debret.

uma legítima representante do movimento romântico indigenista e uma das responsáveis pela apropriação da imagem do herói nativo, na tentativa de um pretenso resgate às origens brasileiras. A paisagem tropical também é um componente que contribui para o projeto de nação idealizada. Segundo Schwarcz (2014),

> Os naturais da terra seriam representados ora de maneira pacífica e idealizada (coerente com a literatura romântica de época), ora como mortos ou que viriam a morrer. Nada podem diante da civilização e a fotografia cumpriria um papel salvacionista, no sentido de preservar a imagem e evitar o total esquecimento (já que a desaparição era considerada como inevitável). (SCHWARCZ, 2014, p.10)

Por fim, debatemos a pintura *Redenção de Cam,* expressão artística de um conjunto de ideias eugenistas que assolaram a ciência brasileira e mundial. Durante a sua interpretação debatemos o mito de miscigenação racial, o papel da igreja perante a escravidão, a ciência enquanto legitimadora do racismo, entre outros temas levantados por discentes e docentes. O próprio nome da pintura causou um prolongado debate, por remeter ao evento bíblico, em que Cam, o caçula dos filhos de Noé, ri de seu pai quanto estava embriagado e nu, após isso, teria sido amaldiçoado e condenado à servidão. Nessa interpretação, os negros seriam descendentes diretos de Cam, e, por isso, também castigados à escravidão. A redenção no quadro de Modesto Brocos é uma referência direta ao desejo de salvação, através do embranquecimento da sociedade brasileira.

Nessa etapa do projeto, os alunos puderam exercitar seu olhar sobre as imagens oficiais e amplamente apresentadas em jornais e livros didáticos utilizados em diferentes conteúdos e disciplinas ao longo de toda a Educação Básica, no sentido de desnaturalizar e interpretar os elementos representados, sua disposição no espaço, objetos destacados em primeiro e segundo plano, posturas de personagens retratadas, cores, paisagens, cenários, etc. Procuramos problematizar o projeto de arte nacional brasileira, apresentado na exposição, baseado no eurocentrismo e na imagem do cruzamento de três culturas com pesos distintos, segundo a evolução de cada uma, na qual a europeia estaria no topo, enquanto os povos indígenas e africanos estariam na base, por serem considerados primitivos.

Foi objeto de debate entre os alunos a vinculação entre beleza e a arte clássica europeia, no qual associamos, devido a colonialidade, o belo às obras de artes, edifícios e até mesmo características físicas aos padrões estéticos oriundos da Europa Ocidental.

Assim, estamos familiarizados a acharmos uma igreja católica ou prédio *art décor* belo e estranhamos a vinculação entre terreiros de candomblé e patrimônio histórico artístico e cultural. Isso fica claro ao analisarmos o conjunto de bens tombados pelo principal órgão de preservação brasileiro, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nos livros de tombamento há poucos exemplares da cultura e memória negra, como explicou João Amaral, devido a um pensamento colonial ainda muito arraigado à atribuição de valor pela instituição. (AMARAL, 2015)

Os alunos constataram que havia temas recorrentes, como o catolicismo, a questão militar e monárquica, focalizadas nas grandes Guerras e "grandes" homens. Não passou despercebido uma visão eurocêntrica da história, marcada pela presença de personagens brancos. Ouvimos dos alunos que o espaço e os objetos eram muito diferentes daqueles presentes em seus cotidianos, aos seus olhos tudo era muito *"luxuoso"*.

Na tentativa de avançarmos e romper com a colonialidade do saber, partimos para a segunda etapa do trabalho de campo, a incursão pelas regiões da Pequena África, o sítio mais completo que guarda a memória da escravidão que se conhece e Praça Quinze de Novembro, primeiro local oficial de desembarque de cativos na cidade.

A pequena África e Praça XV de Novembro: segunda parada da atividade

A Pequena África corresponde ao Circuito Histórico Arqueológico de Celebração da herança africana. A alcunha foi usada pela primeira vez por Heitor dos Prazeres e corresponde a zona portuária, especificamente, os bairros da Gamboa e Saúde. Todavia, não há consenso nessa delimitação. Lucia Silva defende que a partir da articulação entre cultura, etnia e território, a Pequena África corresponderia a um território ainda maior, abarcando além da Saúde e da Gamboa, os bairros de Santo Cristo e do Caju, incorporando a Avenida Presidente Vargas a partir da Igreja de Santa Rita. (SILVA, 2015)

Utilizamos como principal base de consulta e de escolha dos lugares visitados o dossiê de inscrição do Cais do Valongo como Patrimônio Mundial pela UNESCO. Através do documento tivemos acesso a iconografias, arquivos históricos, relatos de moradores

da região e de pesquisadores, detalhes técnicos e narrativas que valorizassem a herança negra na cidade do Rio de Janeiro e denunciasse os horrores da escravidão.

Iniciamos nossa visita pela Igreja / Largo de Santa Rita, primeiro cemitério daqueles que não resistiram às condições de travessia do tráfego negreiro e morriam ao chegar. O recinto foi abrigo dos corpos de almas escravizadas até a transferência do desembarcadouro da Praça XV de Novembro para a Região da Gamboa, mais especificamente para o Cemitério dos Pretos Novos (cativos recém-chegados ao Brasil) que atualmente abriga o Instituto dos Pretos Novos - IPN, na Rua Pedro Ernesto 32, nossa próxima parada. No IPN tivemos contato com ossadas, covas, mapas de localização do complexo escravista, artefatos, documentários e documentos que atestam a presença de mais de um milhão de africanos capturados e transportados para sustentar a economia escravista.

Em seguida, partimos para o Cais do Valongo, antigo porto de escravizados mais afastado do centro político e de sua elite, permanecendo em atividade entre os anos de 1774 e 1831[5], data em que o tráfico atlântico foi formalmente proibido no país. Contudo, sinalizamos aos alunos, os desembarques desse tipo de mão de obra não cessaram por completo, pois foram deslocados para desembarcadouros clandestinos nas imediações da capital. Neste ponto, nos aproximamos dos vestígios arqueológicos que atestam o funcionamento do maior complexo escravista das Américas. Através de pinturas antigas, enviadas previamente aos alunos pelo aplicativo de celular *Whatsapp* e de informações colhidas nos pontos anteriores, fizemos o exercício de imaginar aquela região como epicentro do comércio negreiro e local de grande concentração de pessoas negras cativas ou não.

Após isso, os alunos interrogaram sobre as razões de existirem diferentes níveis, pisos e materiais no sítio arqueológico. Narramos então os motivos que deram origem a diferentes rugosidades naquela paisagem, especialmente as obras de 1843 que deram origem ao Cais da Imperatriz. Essa medida, expressou o desejo de apagar da história todo e qualquer vestígio material da presença negra e da escravidão no país. Nada melhor, do que a construção de um outro cais em comemoração à chegada da princesa Tereza Cristina de Bourbon, esposa do Imperador Dom Pedro II. Durante o projeto de reformas

[5] Nesse ano entrou em vigor a Lei Feijó, também conhecida como Lei de 7 de novembro de 1831, primeira lei a proibir a importação de escravos no Brasil.

urbanísticas no Centro da Cidade, promovidas entre 1902 e 1904, pelo Prefeito Francisco Pereira Passos o local foi novamente aterrado e por fim afastado da borda d'água, passando a se chamar Praça Jornal do Comércio. Nesse ponto de parada, usamos a metáfora do Palimpsesto, comparando o Cais/Praça a um documento histórico, um papiro que foi apagado, rasgado e reutilizado para um reescritura subsequente.

Bem ao lado da atual Praça do Jornal do Comércio encontra-se a antiga Docas da alfândega, construída de 1866 a 1871, pelo engenheiro negro André Rebouças, ainda no período marcado pelo uso de mão de obra cativa. O abolicionista Rebouças, integrante de algumas sociedades antiescravagistas, como a Sociedade Brasileira contra a Escravidão, a Sociedade Abolicionista e a Sociedade Central de Imigração, exigiu que a execução do armazém fosse realizada por pessoas livres. Nesse momento, os alunos puderam refletir sobre o papel dos abolicionistas negros e das lutas por mais representatividade e positividade de grupo no imaginário nacional. Alguns estudantes expressaram o completo desconhecimento sobre a existência de intelectuais negros naquele período.

Seguimos para os dois últimos pontos do trabalho de campo, Largo São Francisco da Prainha e Pedra do Sal. No primeiro destacamos o papel das escravas de ganho, muitas delas quitandeiras e das Casas de Zungus, berço de resistência cultural, ponto de sociabilidade e de compartilhar refeições entre trabalhadores livres e escravizados, principalmente o angu, o jogo de capoeira, o dançar e o cantar do Jongo e do samba. Nessa localização, também encontram-se na atualidade dois símbolos tangíveis que atentam à memória negra, o bar Angu do Gomes, que vende o angu, alimento corrente entre a população escravizada e pobre na cidade e a estátua de Mercedes Baptista, primeira bailarina negra do municipal e criadora do balé afro-brasileiro, inspirado nos terreiros de candomblé.

Nosso último ponto foi a Pedra do Sal, também conhecida como quilombo da Pedra do Sal, reconhecida em 1987, pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro como patrimônio cultural, devido seu valor religioso e cultural e, mais recentemente, obteve a certificação de reconhecimento, emitido em 2005, pela Fundação Cultural Palmares. Além de ser um dos principais pontos de encontro de sambistas e seus admiradores da cidade do Rio de Janeiro, a Pedra e seu entorno expressam em seus muros o desejo da população jovem negra por visibilidade. Praticamente não existe muros em branco, todos

são tomados com desenhos que procuram retratar a negritude brasileira, através por exemplo, da figura de Zumbi e de Marielle Franco, dois símbolos de tempos distintos que representam a luta e resistência negra no país. Os grafites juntamente com outras manifestações artísticas, como o samba e o hip hop animam e ressignificam essa paisagem, dão a esse patrimônio sensível a esperança de um futuro, no qual as expressões artísticas e a cultura negra possam ser respeitadas e valorizadas dentro do rol de bens caros à memória nacional.

Ao planejarmos nossa atividade, propomos ainda uma terceira percepção desse espaço incluindo a Praça XV. Essa decisão deveu-se ao fato de ter sido esse o principal porto de desembarque de escravos da cidade até 1758, portanto, é correto afirmar que esse porto funcionou como ponto de chegada de escravizados por mais de duzentos anos. Tal movimento, nos permitiu problematizar as razões para a transferência do desembarque de cativos, assim como aguçar a percepção dos alunos para as presenças e ausências da população negra nos monumentos e na paisagem do centro do Rio de Janeiro, ao longo do tempo. Tais escolhas estão representadas no mapa abaixo (figura 2).



Figura 2: Equipamentos urbanos de interesse localizados na região central da cidade do Rio de Janeiro e paradas realizadas no trabalho de campo.
Fonte: *Google Earth*, 2021 (adaptado pelas autoras).

Praça XV de Novembro: terceira parada da atividade

Buscando repensar o ambiente urbano atrelado à História tradicional que destaca a matriz europeia como constitutiva da realidade colonial, procuramos apresentar e debater as narrativas sobre a Praça XV. Metodologicamente, optamos por enfrentar a problemática através do diálogo com as experiências e vivências dos educandos. Igualmente, recorremos ao uso de imagens de época, bem como da própria capacidade de imaginação dos alunos.

Nesse espaço público, além da bolsa de valores e dos edifícios da Assembleia Legislativa Estadual, chamam a atenção o Chafariz do Mestre Valentim (1740) - o deslumbre dos alunos em saber que o mar chegava até ali é digno de nota e graça - e o Paço Imperial, antigo Palácio dos Governadores (1738-1743). Ambos foram construídos no contexto das obras de melhoramento urbano da cidade realizadas pelo governador Gomes Freire de Andrade.

Chamamos a atenção dos alunos para as datas das obras citadas e a transferência do desembarque de escravos da Praça XV para o que chamamos hoje de Zona Portuária, elas não são mera coincidência. A transferência do desembarque para a Prainha, espaço ainda não habitado da cidade, foi motivada pelo incômodo da população local e mais rica com a presença dos Pretos Novos, incômodo que vinha de longa data. Ao menos desde 1718, a câmara do Rio de Janeiro reclamava ao Rei que os navios negreiros eram focos de "achaques contagiosos". Era preciso "limpar" a região (AHU, Rio de Janeiro, cód., 225). Somava-se ao discurso sanitário, a questão moral. O "povo" alegava que os negros recém-chegados, estavam seminus, quando não nus, escandalizando a "boa sociedade".

Embaixo de uma fina chuva, pedimos aos alunos que localizassem no ambiente referências aos nossos relatos. Não há placas, disse um aluno. Outro afirmou que já havia estado ali algumas vezes, mas nunca tinha passado nada daquilo pela cabeça dele. Uma aluna arriscou: *"foram os escravos que construíram isso aqui*" - apontando para o Paço. Ela estava correta. Questionamos, na sequência: "um turista que circulasse por ali ou o trabalhador que cruza a praça para pegar as barcas ou o VLT todos os dias, pode ter acesso a essa informação?" Os alunos, quase como um coro, disseram que não.

Neste momento do campo, procuramos ressaltar as diferentes temporalidades presentes no perímetro da Praça XV. Nela, os alunos puderam perceber as diferentes camadas de objetos que atestam técnicas construtivas e modos de organização social e econômica de tempos pretéritos diferentes. Além disso, os alunos puderam observar a presença dos monumentos na paisagem e constatar a invisibilização de elementos que ratificassem a presença do negro nesse setor da cidade, no qual a arquitetura do período colonial foi preservada, entretanto sem mencionar a escravidão.

Apresentamos aos alunos o debate sobre as ruas, do centro da cidade enquanto um território escravo (ROLNILK, 2007), vivido e animado pela circulação de escravos domésticos realizando os mais diversos tipos de atividades, como colher água e lavar roupa nos chafarizes, retirar dejetos e jogar nos rios, carregar e descarregar mercadorias das casas de comércio e transporte de objetos de um ponto a outro da cidade que ainda era circunscrita aos arredores da Praça XV.

Compartilhamos previamente com os alunos, também por aplicativos de mensagem, a ilustração intitulada "Os refrescos no largo do Paço", de autoria de Debret

(figura 3). Pedimos a eles que identificassem elementos comuns entre o passado retratado na imagem e o presente. O Chafariz em terceiro plano, foi prontamente reconhecido. A partir disso, solicitamos uma descrição dos demais componentes da tela de Debret. A presença de homens e mulheres negros na paisagem foram destacados pelos estudantes. O comércio realizado pelas mulheres negras, vendendo alimentos chamou a atenção das alunas que questionaram: *"elas eram livres ou escravas?"* Impossível saber. A negritude aproximava-a todos da escravidão, mesmo sabendo-se que muitos desses indivíduos poderiam ser livres ou libertos através dos mais diversos tipos de acordos com os seus proprietários.



Figura 3: Os refrescos no largo do Paço.
Fonte: Os refrescos no largo do Paço, depois do jantar por Jean Baptiste Debret (1826). *Rio de Janeiro, cidade mestiça*: nascimento da imagem de uma nação. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 6.

O guarda em contato rotineiro com os negros, assim como o soldado no primeiro plano, visivelmente armado, atestam o controle e a vigilância sob o espaço e os corpos que circulavam por lá. O feitor não estava ausente, ele se fazia passar pela força do

Estado, homens negros e mulheres negras estavam em constante vigilância. (ALGRANTI, 1988)

Como exercício de imaginação, provocamos os alunos a pensar e sentir os diferentes cheiros dos - bolos, doces, angu, fezes, entre outros -, o fluxo de pessoas, suas cores, vestimentas, conversas em diferentes línguas - banto, *criollo*, português e quantos mais não estariam por ali? - condições sanitárias, e, o adensamento em torno do chafariz.

Por meio dessa representação da sociedade carioca do século XIX elaborada por Debret pudemos constatar a centralidade do Chafariz, sua função primeira - fornecer água - e a sociabilidade decorrente dela. Assim, acreditamos ressaltar a presença da população negra da cidade do Rio de Janeiro constituinte fundamental do cotidiano em torno desse monumento.

Seguimos em direção à Rua do Mercado. Agora com alguns alunos mais atentos à paisagem. Chamamos a atenção para os usos daqueles prédios como armazéns e vendas de diversos produtos vindos de diferentes partes do ultramar como também das freguesias mais distantes da cidade e mesmo dos "sertões". Relatamos o ataque francês do início do século XVIII - quando o ouro das minas gerais também circulava por aquelas estreitas ruas - e o incêndio decorrente do ataque. Outros incêndios e contratempos marcaram a história daquelas vielas, hoje repletas de bares e restaurantes em antigos casarões de estilo eclético construídos entre o final do século XIX e início do século XX.

Alcançamos a Casa França Brasil, antiga Alfândega. Nesse ponto, algumas questões nos ajudaram a problematizar com os alunos o próprio fazer historiográfico. Isto porque há divergências e silenciamentos quanto aos usos desse equipamento ao longo do tempo. Colocamos para os alunos que aquele edifício também esteve diretamente envolvido no trato negreiro. Ao menos até 1762, os escravizados deram entrada naquela Alfândega para os procedimentos ligados ao Erário Régio. Ou seja, a contagem e arrecadação dos tributos envolvendo as peças. Dali partiam para diversos pontos da cidade ou mesmo para outras regiões da colônia.

A importância do edifício enquanto um lugar de memória do tráfico tem sido tema de debates e disputas atuais. A polêmica estaria relacionada ao primeiro lugar de desembarque dos cativos. Isso porque, estudo recente ao diferenciar desembarque - trâmite de controle alfandegário - de descarga - ações de descarregamento -, indica que o primeiro procedimento continuava a ser feito na Alfândega, enquanto o segundo, sim, era

realizado no Valongo. (TAVARES; CARVALHO; LESSA, 2020). Ou seja, mesmo com a transferência do porto, os escravizados continuavam a ter seu primeiro contato com o solo americano na região da Praça XV. Portanto, a região seguiu sendo central para o tráfico atlântico e, como ponto focal na narrativa da presença negra na paisagem carioca.

Destacamos para os discentes que não há certezas no fazer historiográfico, sendo esse um conhecimento processual, e que esse debate, não empobrece a História, ao contrário, demonstra o seu valor enquanto ciência, fortalecendo a área, adensando sua agenda temática, e, nesse caso específico, contribuindo para ampliar a espacialidade do trato negreiro e os lugares de memória da escravidão.

Assim, lembramos que, tendo ou não cessado o desembarque na Alfândega antes mesmo de finalizado o tráfico, o atual centro cultural Casa França Brasil, não pode ser visto apenas por seus traços arquitetônicos de influência europeia, tão pouco como um lugar dos franceses no Brasil. A Casa tem sido menosprezada enquanto lugar da história e da memória negra na cidade. Pedimos que os alunos mantivessem os olhos vivos e buscassem referências à escravidão naquele prédio ou entorno. Nada foi relatado por eles.

Dando prosseguimento ao exercício imagético, realizado anteriormente, enviamos a (figura 4) para o aplicativo de mensagens. Novamente, os alunos espantaram-se com a antiga proximidade do mar, criando a oportunidade para destacar os múltiplos aterramentos que ocorreram naquela região e transformações nas condições naturais da cidade. Falando em transformações, foi colocada a diferença no próprio edifício, o que levou uma aluna a perguntar se era de fato o mesmo lugar. Destacamos ao fundo o Mosteiro de São Bento e o Arsenal de Marinha da Corte, atestando a referência.



Figura 4: O Desembarque.
Fonte: O Desembarque. Johann Moritz Rugendas, 1835. Enciclopédia Itaú Cultural

O relato destacou a presença de negros e embarcações. Alguns perceberam diferenças entre a vestimenta dos homens brancos, dos possíveis escravizados e, também, entre os próprios negros. A presença predominante de crianças assustou aos alunos. No deque, a cena sugeriu aos alunos uma negociação entre os homens de negócios e agentes régios. Novamente a presença policial foi percebida pelos discentes e destacada. Como fechamento, pedimos para que eles refletissem se a experiencia da escravidão ainda estava presente na atual paisagem do centro? Se eles viam vestígios/marcas/resíduos do processo de escravidão na cena carioca? Quem são os negros e como estão atuando nesse cenário? Qual é o atual papel social deles? O que permaneceu e o que mudou? Essas indagações não foram respondidas nem por discentes, nem por docentes, preferimos deixá-las em aberto para que cada um tirasse suas próprias conclusões.

Finalizando essa primeira etapa, visitamos o Centro Cultural Banco do Brasil. Em um momento de mais descontração, além de várias fotografias para as redes sociais dos alunos, conversamos brevemente sobre a história do Banco do Brasil, fundado e falido pela primeira vez pelo rei D. João VI. A partir desse ponto, concluímos nosso último encontro, deixando os alunos livres para experimentar/experienciar os equipamentos urbanos da cidade, que para muitos, lhe eram desconhecidos.

Passados presentes: Atividade avaliativa no Instagram



Figura 5: Perfil do *Instagram* criada para a realização do trabalho.
Fonte: *Instagram*, 2019.

A imagem acima (Figura 5) é o resultado da atividade desenvolvida como avaliação final do projeto descrito anteriormente. A proposta consistia na produção de intervenções artísticas valendo-se dos recursos digitais de modo a inserir no espaço público a presença negra, relacionando o passado e o presente. Não foi definido um modelo fechado de criação exatamente por entendermos que a tomada de decisão sobre o que e como produzir os materiais estimula a autonomia e o protagonismo dos alunos.

Todavia, como ponto de partida, foram distribuídas cópias de quadros de Jean Baptiste Debret de modo a estimular a imaginação dos alunos. O produto final deveria ser transformado em uma postagem na rede social Instagram.

No trabalho acima, o grupo optou por recortar a cópia da pintura, destacando os homens e as mulheres. O recorte foi inserido em uma fotografia atual. Em outro trabalho, alunos caracterizaram se de acordo com as pinturas e reproduziram a imagem em um cenário atual. Há ainda imagens que reproduzem o cativeiro, com gritos de liberdade silenciados.

Outra turma, trouxe os traços de continuidade evidenciados pelas pinturas de Debret e fotografias atuais, onde homens e mulheres negros dançam ou trabalham. Essa associação contou ainda com o poema apresentado abaixo:

Mudou?

.
Estruturou-se!
.
Minha não representação
Maquiada?
Estaremos dispostos a desmascará-la
Agora é tudo mais "exótico"
Criou -se um ciclo vicioso
.
Escravo
Escravo não come
Escravo não dorme
Escravo trabalha para respirar
.
Aboliu-se!
.
Escravo tornou-se favelado
Favelado não come
Favelado não dorme
Favelado trabalha para respirar
.
Está proibido!
.
Século XIX- não podemos sambar
Local de perdição
Coisa de escravo
Não é digna para cristão
.
Ano 2019- não podemos um funk dançar
Coisa de favelado/ bandido
Não podemos deixar
.
Estruturou-se!
.
Escravo não podia ascender
Nada mudou
Favelado é obrigado a se esconder
Adotaram políticas públicas
E não foi mais que obrigação
Agora, pela primeira vez
Somos maioria nas universidades públicas
.
Rebelou-se!
.
A briga não acabou
Desigualdade bate na porta
Eu só paro de dar show
Quando o racismo for embora

Autores: Giovanna Bernardino Diniz, Jonas de Matos Mesquita, Paulo Henrique Marques Brasil, Tainá Duarte Fernandes.

Reparem nesse poema a ideia do racismo e da discriminação como elementos estruturantes da sociedade, assim como a atualidade das conquistas associadas às lutas do povo negro. Elementos que podem ser percebidos na grande maioria dos trabalhos[6].

Como a abordagem interdisciplinar - Geografia e História - pode contribuir para a leitura da história negra na paisagem carioca

O Ensino de Geografia e da História estão voltados para a compreensão da organização das pessoas, objetos, ações no espaço e seus respectivos nexos temporais

[6] Dado o limite de página deste artigo, para ver mais sugerimos a consulta ao perfis @1.at.2019 e @2aseg, no *Instagram*.

que contribuem para complexificar a leitura do cotidiano do aluno em relação ao seu meio e ao contexto vivido.

No tocante às atribuições do professor de geografia, podemos dizer que este possui como principal objetivo o desenvolvimento de um raciocínio geográfico voltado para as ações de localizar, descrever e analisar o espaço que é intrínseco à sociedade. Outro papel da geografia é o de conscientizar o discente a respeito dos impactos e importância de suas próprias ações no espaço. Concordamos com Straforini (2018) ao afirmar que cabe também ao ensino dessa ciência explicitar a espacialidade das ações que impactam diretamente ou indiretamente os alunos em seu meio, transformando-o completamente ou em partes, ou conservando-o em suas formas e interações.

Ainda para este autor, a geografia escolar produz essas ações, chamadas por ele de práticas espaciais de significação discursiva, ao criar significados discursivos voltadas para a composição de visões de mundo, a partir do conteúdo que se seleciona, se ensina e aprende nas práticas curriculares docentes. Isto é, o conhecimento geográfico é uma maneira de olhar e um agir sobre o mundo transmitido aos discentes. Esse sem dúvida é o maior mérito dessa matéria. Em espaços públicos, como o centro do Rio de Janeiro, os alunos passam de espectadores para agentes ativos no cotidiano das suas paisagens. Eles intervêm naquela paisagem ao animá-la e ao compô-la. O trabalho de campo é, assim, um recurso didático e o meio para os alunos interpretarem e interagirem na paisagem, enquanto conjunto de elementos físicos e simbólicos percebidos através dos sentidos e delimitada pelo alcance visual.

A História, por sua vez, ao pensar as ações humanas como um campo de luta que não ocorre no abstrato, mas no espaço concreto, contribuiu para que o educando possa realizar aquilo que em parte já estava na sua consciência, de ser subalterno, ou subalternizado: a percepção diacrônica dos mecanismos de coerção e a presença da diferença. Essa proposta acredita na capacidade dos educandos e dos demais agentes envolvidos de entender e agir sobre o mundo.

Portanto, por meio de uma abordagem interdisciplinar aplicada a uma aula campo, é possível construir com os discentes uma aprendizagem que os habilita a compreender o espaço como o produto de um processo em constante transformação através do tempo. Essa dinâmica é perpassada, por sua vez, pela ação de diferentes grupos sociais que protagonizam eventos, disputas, conflitos, dominação e ocupações no

e pelo espaço. Igualmente, a atividade capacita o educando a perceber a materialidade física sobre a qual o homem em sociedade se move, permitindo-o compreender que o tempo existe em diferentes dimensões, assumindo feição cronológica, mas também simbólica e abstrata. A sobreposição de camadas produzidas por diferentes processos históricos e perceptíveis na paisagem expõe as limitações de uma percepção de tempo linear.

Dessa forma, defendemos que o trabalho de campo executada pelas disciplinas de História e Geografia com os alunos do Ensino Médio do CEFET permitiu aproximar muito mais os estudantes da realidade vivida, contribuindo para a formação de cidadãos críticos capazes de identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas e geográficas que deram origem ao racismo, avaliando criticamente seu significado histórico e impactos na atualidade. Os vestígios do passado inseridos em um contexto dinâmico atual e compreendidos em uma perspectiva interdisciplinar e decolonial contribuíram para que os discentes pudessem identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas expressas na identidade e na diversidade cultural da região da Pequena África ao longo do tempo.

Considerações finais

O trabalho de campo aliado a uma perspectiva decolonial e interdisciplinar mostrou ser um recurso didático para o reconhecimento, verificação e registro das constantes transformações que ocorrem na paisagem; um recurso voltado para despertar o interesse sobre os fenômenos que ocorrem no espaço vivido dos discentes, através do desenvolvimento de uma sensibilização do olhar e das sensações percebidas ao longo do campo. Ele propicia, ainda, a compreensão das contradições espaço-temporais existentes, é um meio para elucidar a teoria apresentada em classe e promover novos questionamentos sobre tema, alguns inclusive despercebidos pelos docentes, mais aventados pelos alunos, complexificando o que foi anteriormente debatido.

Os alunos retomaram os conteúdos acerca dos usos da mão de obra escrava, da associação entre escravos e mercadoria, e da negritude como pressuposto da ausência de liberdade. Recuperaram as informações sobre o tráfico transatlântico de escravizados, e, as transformações administrativas e espaciais da cidade. Imaginaram outras formas de

existir e notaram os silêncios na paisagem. Dificilmente, eles voltarão a esse lugar sem visualizar a presença negra em cada um daqueles equipamentos urbanos. Combinando perspectivas, a prática ajudou a indicar para os alunos como o tempo e o espaço estão intrincados nas múltiplas dinâmicas sociais. A localização ou não do desembarque de escravizados em um lugar determinado podia alterar a leitura e compreensão dos sujeitos históricos sobre o espaço no passado, bem como no presente.

Por tudo que foi exposto, defendemos que as atividades extramuros, especialmente com uma abordagem interdisciplinar, podem criar caminhos para os alunos falarem sobre suas experiências, estimulando-os a se aventurarem no exercício intelectual para além aquilo que está aparente, buscando a relação dialética entre forma-conteúdo, aparência-essência. Defendemos que atividades como essas que realizamos são possibilitadoras de novas vivências e empoderamentos jovens na cidade. Acreditamos que a educação decolonial só pode virar teoria a partir da prática. Essa é uma forma de colocar em tela inter-relações, temporalidades distintas buscando respostas, e, não uma única resposta para problemas complexos.

Referências Bibliográficas

ABREU, Maurício de. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO; Zahar, 1987.

ALGRANTI, Leila Mezan. **O feitor ausente:** estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro (1808-1821). Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 ag. 2020.

ALGRANTI, Leila Mezan. **O feitor ausente:** estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro (1808-1821). Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO, Rio de Janeiro, Códice 225.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BARROS, José D'Assunção. Geografia e História: uma interdisciplinaridade mediada pelo espaço. Geografia (Londrina) v. 19 n. 3, 2010 http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/

DEBRET, Jean Baptiste (1826). *Rio de Janeiro, cidade mestiça*: nascimento da imagem de uma nação. São Paulo:Companhia das Letras, 2001.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2012.

HARTMANN, Ângela Maria. **Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no ensino médio**. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir.** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LEMOS, Linovaldo Miranda. O TRABALHO DE CAMPO COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM GEOGRAFIA. **GEOgraphia**, v. 23, n. 50, 2021.

MATTOS de Castro, Hebe Maria. "O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil". In: ABREU, Martha e SOIHETS, Rachel (org.) **Ensino de História,** conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-138.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**. Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. 2000.

ROLNIK, Raquel. **Territórios negros nas cidades brasileiras (Etnicidade e cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro).** In:_____. Diversidade, espaço e relações étnicos-raciais: o negro na geografia do Brasil. 2007. p. 75-90.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Global porque escravista: uma análise das dinâmicas urbanas do Rio de Janeiro entre 1790 e 1815. In: **Revista Almanack**, São Paulo, no. 24, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/alm/n24/pt_…

SILVA, LUCIA. Freguesia de Santana na cidade do Rio de Janeiro: territórios e etnia no último quartel do século XIX. **Revista eletrônica do centro interdisciplinar de estudos sobre a cidad**e. v. 7, n. 10, 2015, p. 261-281.

STRAFORINI, R. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, p. 175-195, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. ***Sociologia & Antropologia***, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 391-431, 2014.

TAVARES, Reinaldo Bernardes; CARVALHO, Claudia Rodrigues; LESSA, Andrea Da alfândega ao Valongo: A entrada dos cativos africanos no Rio de Janeiro no século dezenove sob uma nova perspectiva historiográfica. In. **Latin American Antiquity**. Cambridge, no. 31, v. 2, 2020, p. 342–359.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In: ABREU, Martha e SOIHETS, Rachel (org.) **Ensino de História,** conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 83-102.

Recebido em 30 de abril de 2021.

Aceito para publicação em 16 de dezembro de 2021.