

Patrimônios negros? Reflexões acerca da história local e o Ensino de História

Black Heritage? Reflections on Local History and the Teaching of History

Juçara da Silva Barbosa de Mello*
Iamara da Silva Viana**

RESUMO

Este artigo traz reflexões sobre a relevância da utilização de patrimônios construídos, legados e constituintes de memórias e histórias da população negra no Rio de Janeiro – especificamente na região conhecida como Madureira – no Ensino de História. Argumenta que o patrimônio cultural negro, que vem sendo gradativamente evidenciado em função das transformações conceituais do termo, pode ser uma importante ferramenta pedagógica para uma educação antirracista, por representar vínculos entre a história e a memória e enfatizar as relações entre ensino e pesquisa na escola. Faz isso tendo por base pesquisa realizada pelo Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC-PUC-Rio) em parceria com o Instituto de Educação Carmela Dutra, cujo arcabouço teórico se encontra situado no campo da História cultural em diálogo com as recentes abordagens decoloniais.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação antirracista; Patrimônio cultural.

ABSTRACT

This article brings reflections on the relevance of using built heritage, legacies and constituents of memories and stories of the black population in Rio de Janeiro – specifically in the region known as Madureira – in History Teaching. It argues that the black cultural heritage, which has been gradually evidenced due to the conceptual transformations of the term, can be an important pedagogical tool for an anti-racist education, as it represents links between history and memory and emphasizes the relationship between teaching and research at school. It does this based on research carried out by the History and Cultural Heritage Teaching Laboratory (LEEHPAC-PUC-Rio) in partnership with the Carmela Dutra Education Institute, whose theoretical framework is located in the field of Cultural History in dialogue with recent decolonial approaches.

Keywords: History teaching; Anti-racist education; Cultural heritage.

* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. jucarasbmello@gmail.com

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ia.sviana@gmail.com

Ah meu lugar,
quem não viu a Tia Eulália dançar,
Vó Maria o terreiro benzer,
e ainda tem jongo a luz do luar.
Em cada esquina um pagode, um bar,
em Madureira.
Império e Portela também são de lá,
Em Madureira.

(Arlindo Cruz e Mauro Diniz, 2012)

O fragmento acima é parte da letra da música que ficou famosa pela voz do cantor e compositor Arlindo Cruz. Ele retrata aspectos de uma tradição cultural cujo local de referência é o bairro de Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro. Este “lugar”, marcado por uma forte presença de populações de matriz afro-brasileira, é reconhecido por ser “berço do samba” e de muitas de suas variações, como as tradicionais escolas de samba Império Serrano, Portela e Tradição, as rodas de samba, pagodes, o baile charme e o jongo.

O samba foi eleito patrimônio cultural brasileiro em 29 de novembro de 2007, por meio do Decreto 3.551 de agosto de 2000. Ação que, em linhas gerais, é resultante de um movimento de reavaliação da percepção de patrimônio que vinha ocorrendo mais efetivamente a partir de meados dos anos de 1970 (LONDRES, 2000, p. 11).¹ Em 2006 e 2007 foram tombadas as Quadras dos Grêmio Recreativo Portela e Império Serrano, respectivamente.²

Em 2001, em publicação da síntese dos resultados do inventário realizado pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP/Iphan), no âmbito do projeto *Celebrações e Saberes da Cultura Popular*, foi defendido o registro do jongo como patrimônio cultural do Brasil. O Jongo da Serrinha, de práticas localizadas na Comunidade da Serrinha, em Madureira, estava entre as comunidades jogueiras visitadas por representantes do CNFCP, que identificou a presença de variadas formas de resistência ao desaparecimento da comunidade jogueira. A metodologia utilizada foi a do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), desenvolvido pelo IPHAN:

Quando se fala em “referências culturais”, se pressupõem sujeitos para os quais essas referências façam sentido (referências para quem?). Essa perspectiva veio deslocar o foco dos bens – que em geral se impõem por sua monumentalidade,

por sua riqueza, por seu “peso” material e simbólico – para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores. Ou seja, para o fato de que os bens culturais não valem por si mesmos, não têm um valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares e em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados. (LONDRES, 2000, p. 11)

Entendia-se, assim, que

o patrimônio cultural brasileiro não devia se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história “oficial”, em que sobretudo as elites se reconhecem, mas devia incluir também manifestações culturais representativas para os outros grupos que compõem a sociedade brasileira – os índios, os negros, os imigrantes, as classes populares em geral. (LONDRES, 2000, p. 11)

O acesso às referências culturais, objetivadas em patrimônios culturais institucionalizados ou não, como caminho para o Ensino de História, de modo a contribuir para uma educação antirracista é sobre o que, aqui, propomos refletir. O Ensino de História pensado a partir do conceito de cultura escolar, defendido por autores como os franceses Dominique Julia e André Chervel, parte do pressuposto de que a escola é capaz de criar saberes próprios e, mais ainda, é também capaz de influenciar os saberes ditos eruditos. O patrimônio cultural negro, que vem sendo gradativamente posto em evidência – em função das transformações conceituais do termo – pode ser uma importante ferramenta pedagógica para uma educação antirracista, por representar vínculos entre a História e a memória e enfatizar as relações entre Ensino e pesquisa na escola.

A virada cultural que impactou a historiografia na segunda metade do século XX não provocou os mesmos efeitos na História escolar que, apesar dos reconhecidos avanços no sentido de valorizar perspectivas invisibilizadas,³ permanece hegemonicamente orientada por uma perspectiva linear, eurocêntrica e reprodutivista. Nesse sentido, o conceito de cultura escolar ganha centralidade na medida em que enfatiza o poder criativo da escola, que “não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (FILHO, GONÇALVES, VIDAL, PAULILO, 2004).

Em texto no qual o historiador da cultura E.P.Thompson discute as relações entre seu mais importante conceito – o de experiência – e a educação, é enfatizada a necessidade de uma educação que se forme da inter-relação entre

a experiência daqueles para os quais ela se destina e as questões próprias aos debates intelectuais. O autor destaca que no período que seguiu à Revolução Francesa “a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação” (THOMPSON, 2002, p. 36). Uma negação que embora cerceie, não impede que a experiência ocorra, tanto no passado quanto no presente, pois, ainda segundo o autor, “nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação”. Os estudos culturais constituíram o contexto no qual foi forjado o conceito de cultura escolar, tal como ocorreu com o processo de atribuição de novos sentidos ao patrimônio. A aplicação prática de tais conceitos, pensados em sua complementariedade, possibilita o engendramento de uma educação que traga para a centralidade a experiência dos estudantes. Afinal, é notório que

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

A superação de atitudes culturais de superioridade não acontece com a instituição de leis, embora isso também seja importante. É na transformação das práticas e atitudes que ela ocorre. Operar a partir de estratégias pedagógicas fundadas na dialética entre pesquisa e ensino e na experiência dos estudantes, nos parece ser o caminho para a consolidação de uma educação antirracista, sem a qual é inviabilizado o alcance da almejada sociedade democrática.⁴ A seguir buscaremos evidenciar que a valorização dos patrimônios negros abre múltiplas possibilidades pedagógicas para que as práticas acima mencionadas se tornem efetivas no espaço escolar.

PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA EM MADUREIRA: VESTÍGIOS DE UMA ANCESTRALIDADE

A região conhecida como Grande Madureira,⁵ no subúrbio do Rio de Janeiro, carrega na sua história a luta de um grupo marcado pelo passado da

sociedade brasileira escravista. Os vestígios dessa ancestralidade estão em toda parte, nos sons e cheiros que impregnam as ruas e os mais diferentes espaços, nas gentes da localidade e de fora dela, que lotam diariamente o tradicional Mercado de Madureira⁶ e, em seus momentos de folga, as quadras das tradicionais Escolas de Samba Império Serrano, Portela e Tradição. Também estão na tradição dos rituais do jongo, que ainda persiste e resiste, por meio de práticas simultaneamente demarcadoras de transformações e de continuidades. Uma complexa dinâmica cultural observada também no baile charme,⁷ com representantes da terceira geração das famílias de “charmeiros”, nos passos marcados e no ritmo negro dançado abaixo do Viaduto Negrão de Lima.

Madureira é um espaço de dinamismo cultural significativo, permeada por lugares onde variadas expressões culturais se congregam, articulando diferentes tradições e práticas da cultura afro-brasileira, “estruturas de repetição que não se esgotam na unicidade” (KOSELLECK, 2006, p. 311). A permanência dessas estruturas de repetição, em processos de dinâmica transformação, revela a presença de traços culturais específicos, agregando indivíduos e grupos em torno de um passado comum. O jongo é uma expressão cultural representativa desses vínculos, que unem gerações de famílias, por ser uma manifestação cultural que remete à África Ancestral e a luta dos escravizados para manter vivas as suas raízes.

Como comumente ocorre nos territórios do cotidiano, esses bens culturais são mais vividos do que percebidos, ou seja, esses elos de ligação individuais e coletivos com o passado ancestral são cotidianamente construídos e reconstruídos, mas pouco refletidos, como é possível observar em fala do Mestre Darcy⁸ divulgada em reportagem do Jornal do Brasil em 14 de outubro de 2000.

Mestre Darcy, importante liderança jogueira do Morro da Serrinha, declara: “Eu quero é ver os tambores do jongo no centro do Teatro Municipal” (JORNAL DO BRASIL, 1932), deixando entrever uma percepção acerca da lógica de poder que hierarquiza e, por vezes, silencia manifestações culturais oriundas de saberes e tradições não hegemônicas. Mas essa situação também é representativa de certos limites impostos por estruturas de dominação à agência desses sujeitos. Ao expressar o desejo de se apresentar em um lugar tão aclamado como o Teatro Municipal, Mestre Darcy nos remete a questões que são, aqui, objeto de reflexão: a dos efeitos de uma vivência consciente do

patrimônio e do lugar da escola, e em específico, do Ensino de História, nesse processo.

O jongo da Serrinha foi intitulado patrimônio imaterial brasileiro, através do documento divulgado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).⁹ A pergunta que se coloca é: por que seria tão importante para o Mestre Darcy apresentações do grupo no Teatro Municipal? Espaço representativo de manifestações culturais hegemônicas? Qual seria o sentido disso, em face do jongo possuir como principal referência um espaço de características culturais tão distintas?

Através da análise do Projeto Político Pedagógico de uma tradicional escola da região de Madureira, o Instituto de Educação Carmela Dutra, é possível perceber que os bens culturais do bairro são identificados, porém postos numa posição de subalternidade em relação àqueles representativos da história e cultura hegemônicas (BARRA, MELLO, 2017). Ao fazer referência ao envolvimento dos alunos com atividades culturais, o PPP traz registros de que os alunos não frequentam e/ou realizam essas atividades, em função de uma situação socioeconômica que os impossibilita de sair do bairro nos fins de semana.

O nosso Corpo Discente é formado por alunos que residem nos arredores e por outros que se deslocam de bairros vizinhos. São de famílias de nível socioeconômico baixo, que participam de poucas atividades culturais e de lazer nos fins de semana, o que dificulta o trabalho da equipe pedagógica e do corpo docente, como também nos obriga a estar sempre preparados e atualizados para os avanços educacionais e tecnológicos. (INSTITUTO, 2013)

O acima mencionado Projeto Político e Pedagógico do Instituto de Educação Carmela Dutra, do ano 2016, traz indícios que apontam ou para o desconhecimento ou para deliberada invisibilização da grande efervescência cultural que caracteriza o bairro no qual está inserido. No entanto, é preciso enfatizar as limitações apresentadas na análise do documento no sentido de identificar a complexidade que marca as práticas cotidianas dos sujeitos escolares. A observação dessas práticas revela uma série de ações nem sempre afinadas ao descrito e prescrito no Projeto Político e Pedagógico.

Embora haja dificuldade de implementação das vivências e práticas locais experimentadas cotidianamente pela comunidade escolar – afinal as tensões em diferentes níveis estão presentes –, gestão, professores e alunos têm se mo-

bilizado nos últimos anos. E não somente em dias festivos. A escola resiste ao apresentar o jongo da Serrinha, o samba e práticas culturais não somente do Rio de Janeiro, mas do país. Todas tendo como principal objetivo a melhor formação de professores que atuarão nos anos iniciais da educação básica. Isso pode indicar a existência de um processo de transformação que parte justamente das práticas dos sujeitos escolares, que estão muito mais próximas dos “mundos de experiências”, respondendo com ações e reações imediatas. Essa tensão entre as normas e as práticas caracteriza a cultura escolar.

O valor das práticas culturais locais das quais decorrem vivências que, se permanecem em alguma medida sendo refletidas, não o são como poderiam ser no caso da promoção de ações afirmativas e propositivas pela instituição escolar. Dito de outra forma: sendo a escola um espaço de validação de comportamentos sociais, pode-se pensar o quão significativo seria a utilização do patrimônio cultural local de modo intenso por todo o corpo docente e discente. Todavia, as tensões cotidianas do espaço escolar estão presentes e podem ser verificados no PPP de 2016, o que pode sugerir a não valorização das referências culturais da comunidade do entorno do Instituto de Educação Carmela Dutra. E, nesse sentido, importa mencionar as diferentes práticas contidas no esforço em se manter um debate acerca de questões atuais e significativas para os alunos, encontrando-se entre eles o racismo, o machismo e o feminicídio. Temas que muitas das vezes são demandados por iniciativa dos próprios discentes. Neste cenário de disputas, tensões e conflitos, iniciar a construção de um conteúdo escolar tendo por base o patrimônio local pode significar a presença de diferentes tempos históricos, possibilitando aos estudantes um movimento de aproximações e distanciamentos, fundamental para a percepção da historicidade dos acontecimentos e de seus lugares enquanto sujeitos ativos no processo de construção da História.

A valorização desses bens culturais como caminho para construção de uma sociedade menos hierarquizada e racista encontra importante referência no relato de D. Maria de Lurdes, registrado no Museu da Pessoa em 2009. “Tia Maria do jongo da Serrinha”, como ficou conhecida, morreu em 2019, aos 98 anos. Filha e neta de escravizados, Maria de Lurdes Mendes, é considerada responsável por manter vivo e transmitir às novas gerações, os ensinamentos trazidos à cidade por escravizados bantos,¹⁰ além de ter sido uma das fundadoras, ao lado de seus irmãos, da Escola de Samba Império Serrano. Seu relato

sobre o Jongo revela a manutenção de vínculos de pertencimento a uma ancestralidade, por meio dos rituais e da oralidade:

Nós e nossos ancestrais, a minha mãe, minha vó e minhas tias, até mesmo a vovó Maria Joana, ela dizia que esse ritmo não é nosso, veio da África pelos negros da Angola. Eles vieram vendidos aqui, na época da escravidão. Era vendido, vendido, trocado, eles trocavam até os negros por semente, por ferramenta. Esses negros trouxeram esse ritmo. Eles dançavam o jongo na hora da alegria, na hora do lamento, tudo eles dançavam. Trocavam, quando eles queriam falar com outro por meio – que os senhores parecem que não sabiam o que eles estavam falando. Dentro do jogo, eles cantando aqueles desafios, um entendia o outro. Até hoje mesmo, tem muita coisa que a gente quer falar dentro da nossa casa, lá a gente fala uma para a outra. Quer dizer que, antigamente, diz que era assim. Eles trocavam, nos versos eles trocavam, esses negros trocavam. Mas o que minha mãe dizia que era bonito e era triste também, que eles, às vezes, estavam até tocando jongo e chorando, tinham saudade dos que ficaram para lá, que eles eram vendidos. Minha mãe contava que eles vendiam cinco negros de perna grossa por um negro de perna fina, porque os negros de perna grossa eram preguiçosos, achavam que eles não produziam. Vendiam, trocavam por um negro de perna fina. Aquele negro deixava a família aqui, ali, ia embora. Aqueles cinco que vinham de lá, diz que era assim. Era ruim mesmo.¹¹ (Informação verbal)

A longa citação se faz necessária para evidenciar a força da ancestralidade presente na memória de Dona Maria de Lurdes. Uma memória transmitida e retransmitida de geração em geração, que não foi mantida incólume, mas ressignificada no interior de uma “estrutura de sentimentos” (WILLIAMS, 1979, p. 13). Nela, podemos perceber a força das histórias e memórias contadas pela mãe escravizada a sua filha, o cotidiano de escravizados, suas estratégias, seu protagonismo em se comunicar, por meio da cultura musical do jongo, a ressignificação de usos e costumes a partir da diáspora africana.

Para Raymond Williams, “a ideia de uma estrutura de sentimentos pode ser especificamente relacionada à evidência de formas e convenções” (WILLIAMS, 1979, p. 135), como pode ser observado na fala de D. Maria de Lurdes, quando menciona que “a vovó Maria Joana [...] diz que esse ritmo não é nosso, veio da África pelos negros da Angola”. E prossegue afirmando que os negros quando queriam falar uns com os outros, sem que fossem compreendidos

pelos senhores, cantavam os desafios (do jongo), “e um entendia o outro”. É importante sublinhar que as “formas e convenções” mencionadas por Williams, não significam a percepção da cultura como algo fixo, mas como uma estrutura que “é sempre um processo formativo com um presente específico” (WILLIAMS, 1979, p. 131).

Com foco na aula de História, Ilmar de Mattos registra percepções que a nós parecem operar em complementariedade com as categorias “experiência” e “estrutura de sentimentos”. O autor sublinha o processo histórico no qual a descolonização do chamado Terceiro Mundo fez emergir as sensibilidades descolonizadas. Novas identidades e novos sujeitos passaram a emergir no cenário político e cultural, em um progressivo deslocamento em direção às margens. A aula de História, nesse sentido, torna-se lugar privilegiado para promoção de diferentes leituras, forjadas em circunstâncias e situações diversas, “a possibilidade de se tornarem autores de novas identidades, construtores de cidadania e de ressignificar a memória” (MATTOS, 2006, p. 5).

Catherine Walsh, por seu turno, ao argumentar em favor da necessidade de pedagogias decoloniais, destaca que o trabalho a ser feito é “atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias” (WALSH, 2015, p. 586). Desfazer categorias identitárias implica sempre em reorganizá-las de outra forma, transgressões e rupturas se dão por meio de experiências. Experiências de aprendizagem não ocorrem de forma unicamente abstrata, elas ocorrem na tensão entre o “sentimento intenso e a consciência intelectual”, no “diálogo entre a consciência social e o ser social”.

Porque o diálogo entre a consciência e o ser torna-se cada vez mais complexo, inclusive atinge imediatamente uma ordem diferente de complexidade, que apresenta uma ordem diferente de problemas epistemológicos quando a consciência crítica está atuando sobre uma matéria-prima feita de seu próprio material: artefatos intelectuais, relações sociais, o fato histórico. (THOMPSON, 1981, p. 27)

A existência de experiências como as de D. Maria de Lurdes no bairro de Madureira retrata a presença de referências culturais, de patrimônios negros cuja mobilização no Ensino de História é fundamental no sentido de possibilitar a formação do sujeito histórico. Este que, ao refletir criticamente sobre o seu

lugar na história, adquire uma consciência social que o faz atuar sobre ela, podendo vir a transformá-la numa “história outra”, tanto passada quanto futura.

Ao argumentarem em favor da noção de interculturalidade crítica, Catherine Walsh, Oliveira e Candau – tomando como referência Walter Mignolo –, sinalizam que é preciso fazer “a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na intersecção da tradição ocidental e diversidade de categorias suprimidas sobre o ocidentalismo e o eurocentrismo” (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 24).

De acordo com Walsh, a interculturalidade crítica pressupõe “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados” (WALSH apud CANDAU; OLIVEIRA, 2017, p. 289, tradução nossa). Nesse sentido, é possível argumentar que a perspectiva dos estudos culturais de E.P. Thompson (e outros), fundada em seu conceito de experiência, longe de se colocar em confronto com as chamadas pedagogias decoloniais, são a elas complementares. Todas essas noções nos auxiliam na escrita e no ensino das histórias e memórias ancestrais dos moradores de Madureira como ação de luta por uma educação antirracista.

PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA EM MADUREIRA: ALGUMAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

O bairro de Madureira, um dos mais conhecidos bairros do subúrbio carioca, foi tombado por sua importância arquitetônica, histórica e cultural¹² pelo Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IRPH)/Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (PMRJ)¹³. Sua riqueza patrimonial cultural, material e imaterial e suas distintas conexões históricas, nos possibilitam pensar estratégias pedagógicas e metodológicas para o Ensino de História na educação básica. Considerar tal patrimônio nos permite romper com a exclusão de parcela significativa da população, historicamente engendrada pelas elites brasileira do final do século XIX e início do XX. A marca do eurocentrismo atravessava, e ainda hoje atravessa, a sociedade brasileira e os currículos escolares, não obstante todos os debates que vêm ocorrendo nas mais diversas esferas. Contudo – conforme mencionado acima – ainda que por meio de ações individualizadas

por parte de docentes e de algumas escolas, são observadas ações concretas no sentido de ressignificar histórias e memórias negras, por meio de uma educação antirracista que valoriza os patrimônios culturais negros.

Como na música cujos versos iniciam este artigo, “é doce dizer Madureira”. Sua história e memórias carregam a força dos antepassados africanos escravizados, libertos e livres, e de seus descendentes, protagonistas que ressignificaram trajetórias, saberes e identidades. Trajetórias nada simples. Afinal, a diáspora tentou desapropriá-los da humanidade, mas esta, obstinada, permaneceu em seus corpos. Estes que cantam, riem, festejam, oram, dançam, estudam e produzem, resistiram e permanecem resistindo ao racismo estrutural.¹⁴

Madureira constituiu-se a partir de fazendas no século XIX. O proprietário das terras, Lourenço Madureira deixou como herança seu nome ao lugar, um boiadeiro que após alguns anos de disputa judicial passou de arrendatário a proprietário, daquela que se tornaria a fazenda do Campinho. Sua produção teve por base – como todas as demais fazendas produtoras do Império do Brasil – a mão de obra escravizada. Período sobre o qual podemos propor reflexões aos nossos alunos acerca da escravização¹⁵ humana a partir da diáspora africana, cidadania e escravidão no Império, produção de gêneros alimentícios para exportação e consumo interno, poder senhorial e escravidão, leis abolicionistas, dentre muitos outros temas que compõem o currículo do Ensino de História na educação básica.

Em meados do século XIX, tem início o processo de adensamento da população local. Com a criação da Estrada de Ferro Dom Pedro II, foi inaugurada a chamada Estação de Cascadura (bairro vizinho), no ano de 1858. A estação de Madureira foi construída um pouco depois, em 1890, promovendo maior dinamismo e facilitando o estímulo à ocupação do bairro. Contudo, até o final do século XIX, o serviço prestado pelos trens suburbanos era limitado: horários irregulares e alto valor da passagem. Naquele cenário, os subúrbios eram habitados por uma população formada majoritariamente por funcionários civis e militares de baixa patente, comerciantes e operários. Logo, não dependiam do serviço dos trens na garantia de seus empregos e de sua sobrevivência (FRAGA, SANTOS, 2015, p. 12-13). Ainda assim, a chegada do trem ao subúrbio promoveu mudanças significativas, afinal, viabilizou a locomoção mais rápida do bairro ao centro do município, local privilegiado para os mundos do trabalho, para alguns, e para os mundos da cultura e lazer, para outros.

Importa mencionar que o meio de transporte ferroviário constitui, ainda hoje, um dos principais meios de transporte para a população do subúrbio carioca no trajeto residência/trabalho/residência.

A rede ferroviária colaborou diretamente na expansão do comércio local, que tem no Mercado de Madureira, criado em 1914, seu maior representante. Sua história se confunde com a do bairro. Inicialmente funcionava como um entreposto de hortifrutigranjeiros, e para muitos pesquisadores foi uma iniciativa pioneira por meio da qual outros serviços se desenvolveram (FRAGA, SANTOS, 2015, p. 14). Revitalizado após o incêndio ocorrido no ano 2000, compõe-se de diferentes lojas atendendo a um público plural. Encontra-se em seu interior a comercialização de frutas, legumes, artefatos para carnaval, animais, ervas, material para festas infantis e escolar. Atualmente representa o maior comércio especializado em religiões de matriz africana. Mais um elemento representativo da ancestralidade africana e de seus descendentes, de sua cultura e resistência ao longo de todo o processo de construção da sociedade brasileira, assim como o jongo apresentado no início deste artigo.

Figura 1 – A frente do Mercado de Madureira, em 1937



A frente do Mercado de Madureira, em 1937

Fonte: Multi Rio. Série Patrimônio Imaterial do Rio. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/2957-mais-de-100-anos-do-mercadao-de-madureira>. Acesso em: 25/02/2021.

O final do século XIX, com a abolição da escravidão e o golpe da República, apresenta muitas outras possibilidades da construção de conhecimentos escolares a partir da história local, como, por exemplo, o pós-abolição, reforma Pereira Passos, crescimento urbano, dentre outras. Madureira, suas histórias e memórias, nos permite pensar atividades e proposições didáticas a partir da história local e de suas interlocuções com a história regional, nacional e global. É válido sublinhar que a História do cotidiano e a História local têm sido utilizadas em propostas curriculares, não constituindo algo novo. Conforme aponta Bittencourt, “a associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva” (BITTENCOURT, 2011, p. 165). Importa ainda mencionar que esta não é uma tarefa fácil. Ela exige reflexão e escolhas críticas, relacionando histórias locais a conteúdos didáticos que compõem o currículo escolar, bem como relação com o contexto social, político, econômico e cultural dos sujeitos históricos e de suas existências. A pesquisa de história regional teve aumento significativo a partir de 1970,

em razão do esgotamento das macroabordagens, que enfatizavam as análises mais gerais e não se detinham nos estudos mais particulares que melhor indicavam as diferenças da história recente do País, tais como o incessante processo migratório, as disparidades socioeconômicas, a concentração de renda e o crescimento urbano, entre outras realidades que modificavam profundamente a organização espacial brasileira. (BITTENCOURT, 2011, p. 161)

A nova perspectiva de abordagem histórica permitiu o desenvolvimento de pesquisas que demonstram a complexidade da sociedade brasileira por meio de suas diferenças regionais, de suas singularidades, posto constituírem um elo de ligação com as histórias que constituem a nação. Nesse sentido, objetivando valorizar o patrimônio cultural das populações negras de Madureira a partir da história local, com base na construção de conhecimentos históricos diferentes que estejam relacionados a histórias regionais, nacionais e globais para a educação básica, apresentamos, a título de exemplo, as atividades a seguir.

Rio de Janeiro e Escravidão século XIX

Figura 2 – Construção antiga que lembra o passado da Fazenda do Campinho, que data de 1873



Fonte: <https://blogdabn.wordpress.com/2015/07/05/fbn-i-rio-450-anos-bairros-do-rio-madureira/>.

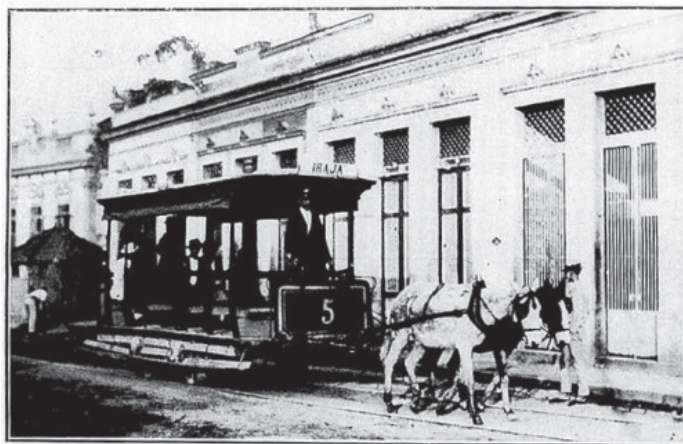
O bairro do Campinho, vizinho de Madureira, Cascadura e Oswaldo Cruz tem uma história importante que liga o passado ao presente. A imagem acima apresenta características do Império do Brasil com uma construção da Fazenda do Campinho do ano de 1873. Com a República e o crescimento urbano, a antiga fazenda deu origem a diferentes bairros que formam hoje o subúrbio carioca. A partir das aulas, pesquise e elabore um texto reflexivo e crítico sobre as origens do bairro Madureira e de seus patrimônios. Destaque as relações entre o passado e o presente que visualizamos em nosso cotidiano no ir e vir entre o espaço escolar e sua residência.

Entreviste um morador/moradora antiga do bairro e anote que memórias ele/ela possuem desses bairros quando ainda eram crianças. Como eram as casas, igrejas, escolas e ruas? Como eram as festas? O carnaval? Ele/Ela possuem fotos antigas de quando eram crianças? Jornais ou revistas que demonstrem como era Madureira na sua juventude?

Que análise você faz após a pesquisa e as entrevistas? Qual o papel da memória na construção de histórias? Relate experiências narradas pelos seus/suas entrevistados.

Urbanização, transporte e acesso aos mundos do trabalho

Figura 3 – Linha do bonde em 1911



Fonte: Jornais Antigos do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://jornaisantigosrio.wordpress.com/2013/04/09/nova-linha-de-bondes-entre-madureira-e-iraja-em-1911/>. Acesso em: 25/02/2021.

A foto acima apresenta a primeira linha de bonde que ligava o bairro de Madureira ao bairro de Irajá no ano de 1911, início da República no Brasil. As mudanças desde então foram muitas e diversos trabalhadores participaram desse processo. Após uma pesquisa sobre a modificação de Madureira depois da chegada dos transportes, fotografe os principais meios de locomoção utilizados pela população local. Observe quem são os sujeitos que mais os utilizam, os que trabalham neles e quais as dificuldades ou facilidades encontradas ou visualizadas por você durante sua observação.

Num segundo momento entreviste seus avós, tios ou vizinhos e pergunte como era o transporte quando eram jovens. Que lembranças eles têm dos meios de locomoção? Eles possuem fotografias? O que as fotografias apresentam?

Arte e Patrimônio

Em 1924, a artista do movimento modernista no Brasil, a pintora e desenhista Tarsila do Amaral, veio de Paris para o Brasil. A artista esteve no Rio de Janeiro, onde passou o carnaval. Surpreendeu-se com a ousadia da cultura popular ao deparar-se com uma alegoria de 15 metros, criada como decoração

do carnaval de Madureira, como foi noticiado e documentado por fotografia, de uma Torre Eiffel em torno da qual, por uma engenhoca girava um dirigível, homenagem a Santos Dumont. Esta foi a inspiração do quadro em questão, exposto em Paris em 1926, e hoje fazendo parte do acervo da Pinacoteca da Cidade de São Paulo.

Figura 4 – Carnaval em Madureira (1924),
de Tarsila do Amaral

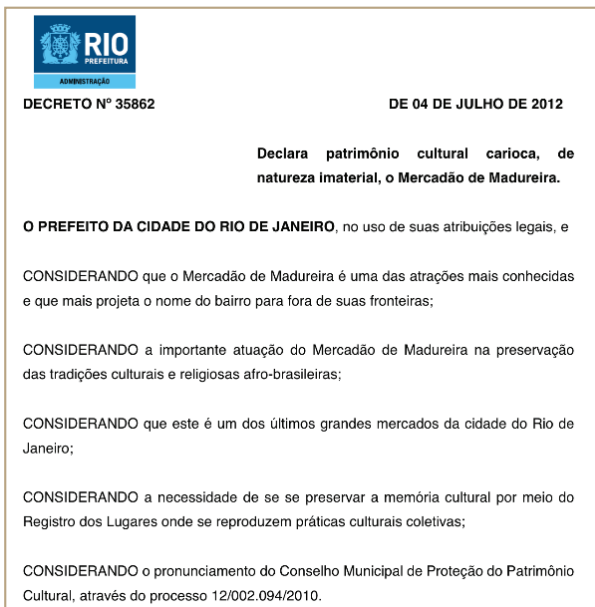


Fonte: <https://tarsiladoamaral.com.br/carnaval-em-madureira/>.
Acesso em: 08/04/2022.

Observando a tela “Carnaval em Madureira”, de Tarsila do Amaral, e considerando conhecimentos adquiridos na aula de História sobre o movimento modernista no Brasil, identifique elementos que indiquem a presença de distintas tradições transformadas em patrimônio cultural. Quais “Brasis” podem ser percebidos na tela? Que indivíduos são apresentados na tela por meio da observação da artista? Eles se parecem com as pessoas que vemos hoje transitar pelo bairro de Madureira? Destaque os elementos retratados que ainda se fazem presentes no bairro de Madureira e comente sobre eles.

Patrimônio, economia e cultura

Figura 5 – Decreto nº 35.862



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4368015/4108334/21DECRETO35862Mercadao deMadureira.pdf>. Acesso em: 08/04/2022.

Após leitura atenta do documento acima propomos entrevistar pessoas da família, do bairro, da escola que utilizam o Mercado de Madureira. Por que comprar no Mercado? Que objetos são encontrados somente lá? Desde quando frequenta o Mercado de Madureira? Seus pais faziam compras neste mercado? Que histórias e memórias eles têm da infância e do Mercado?

Durante as entrevistas questione sobre fotografias antigas que possam ter o registro histórico dessas memórias. Após leitura e análise das entrevistas, desenvolva um pequeno texto contando sua experiência.

Sujeitos históricos e suas memórias na constituição da história local

Figuras 6, 7, e 8 – Reportagem no Jornal do Brasil intitulada “O Batuqueiro Profano”



Fonte: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_12&pesq=Jongo%20Madureira. Acesso em: 30/10/2017.

Acima temos uma reportagem publicada no Jornal do Brasil no ano 2000. Para os historiadores, as notícias de jornal constituem fontes importantes que “contam” diferentes histórias, guardam memórias de indivíduos e de lugares. Podem ser utilizadas para análises cultural e política de um determinado período

da história. Após a leitura atenta da reportagem, identifique, sublinhando no texto, três passagens que mais chamaram a sua atenção. Justifique sua resposta.

Na sua opinião, o que Mestre Darcy quis dizer com a seguinte frase: “Eu quero é ver os tambores do jongo no centro do Teatro Municipal”? Qual é o significado que o Teatro Municipal tem para o Mestre e por quê ele parece ser tão importante? Justifique.

ATIVIDADES, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Essas e outras atividades foram elaboradas a partir de pesquisa realizada pelo Leehpac (Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural), entre os anos de 2014 e 2019. A pesquisa teve o financiamento da Faperj e contou com a participação de duas professoras e quatro alunas do curso normal (formação de professores) do Instituto de Educação Carmela Dutra. No decorrer da pesquisa foi montado um laboratório na escola, que cedeu um espaço físico para o seu funcionamento. O nome dado foi “Laboratório Multidisciplinar de Patrimônio Cultural”. Diversas oficinas foram realizadas neste espaço, com a participação de estudantes e professores da escola, bem como de alunos do curso de licenciatura em História da PUC-Rio. Essa experiência de pesquisa e ensino nos revelou que o acesso aos patrimônios culturais negros possibilitou que os estudantes do bairro de Madureira fossem capazes de forjar suas próprias experiências de aprendizado, na medida em que puderam ser apresentados à história passada e presente a partir daquilo que os identificam como sujeitos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possivelmente nem “tão doce” de pronunciar seja o nome do bairro Madureira pela força de suas histórias. Memórias silenciadas, esquecidas, abandonadas. Memórias negras ressignificadas a partir da diáspora africana que tornou homens, mulheres e crianças livres em escravizados para atender demandas econômicas no início do século XVI.

Essas histórias e memórias, percebidas por meio de vestígios materiais e imateriais de um passado ainda presente, podem ser utilizadas no espaço es-

colar como elemento eficaz para o redimensionamento da visão política do senso comum, uma vez que são capazes de mobilizar não somente os estudantes, mas suas famílias e a comunidade. Isso porque, no caso específico de Madureira, reconhecer a importância e o protagonismo da população na ocupação e desenvolvimento local pode corroborar para uma visão positiva do ser negro, ressignificando olhares e pensamentos que ainda têm por base construções do passado escravista.

Os modos de viver no bairro de Madureira apresentam forte relação do passado com o presente. Tia Maria do Jongu, ao narrar suas memórias, expressa conhecimentos e saberes ancestrais que resistiram por meio de práticas culturais como a dança. Resistência também percebida nos grupos negros, que após a Lei Áurea migraram do Vale Paraíba para a região de Madureira, e como seus ancestrais, construíram laços de solidariedade e sociabilidade por meio de blocos de carnaval. Estes deram origem às escolas de samba que, para além de serem importante patrimônio cultural local, atuam na prática da cidadania oferecendo aulas de percussão, pré-vestibular comunitário, aulas de samba, dentre outras atividades que envolvem a comunidade, mas também permite a salvaguarda de suas memórias e histórias.

Transformações ocorridas nas mais diversas áreas do conhecimento, na esteira do fenômeno do multiculturalismo, vêm revelando um deslocamento das marginalidades e centralidades histórico-sociais. Isso pode ser notado no processo de dilatação sofrido pelo conceito de patrimônio nos últimos anos, o que felizmente tem permitido que as referências culturais da população negra sejam reconhecidas como um patrimônio cultural a ser valorizado pela sociedade como um todo.

A utilização do patrimônio cultural negro, mostra-se, assim, uma potente ferramenta pedagógica para o Ensino da História em âmbito escolar e, simultaneamente, para uma educação antirracista. As referências culturais dos estudantes devem ser percebidas e valorizadas pelos docentes na elaboração de suas aulas, seja no Ensino da História dita canônica, seja naquelas relacionadas a temas transversais, como os ligados aos direitos humanos e cidadania. Todos esses saberes são ressignificados pelos estudantes, que os transformam em conhecimento significativo, e não apenas informações vazias que, quando muito, se diluem com o tempo, e na maioria das vezes, pouquíssimo tempo!

Assim, na impossibilidade de se ensinar toda a História, aquela a ser en-

sinada deve, necessariamente, se constituir a partir da interrelação com a experiência daqueles aos quais se destina. Mesmo considerando ser “sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência” (THOMPSON, 2002, p. 46), o caminho para a construção de um conhecimento vivo não pode ser outro a não ser o de sucessivas perdas e retomadas desse equilíbrio. A experiência posta na centralidade do processo de ensino-aprendizagem leva, necessariamente, ao reconhecimento, respeito e valorização de histórias plurais. Nesse sentido, referindo-se à sociedade inglesa, Thompson adverte que

a democracia acontecerá por si mesma – se acontecer – em toda a nossa sociedade e em toda a nossa cultura e, para que isso aconteça, as universidades precisam do contato de diferentes mundos de experiência, no qual ideias são trazidas para a prova da vida. (THOMPSON, 2002, p. 45)

A pesquisa realizada em Madureira, numa parceria entre professores do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com o Instituto de Educação Carmela Dutra é representativa do quanto o contato da universidade com “diferentes mundos de experiência” pode conduzir à visibilidade de conhecimentos invisibilizados e, portanto, à quebra de “centrismos” que historicamente subalternizam e marginalizam grupos específicos.

Por fim, cumpre enfatizar que ainda que não de modo sistemático, e a despeito de normas e prescrições, sujeitos escolares acionam suas referências culturais em dinâmicas cotidianas de construção de conhecimento, reveladoras da existência de uma cultura escolar. No entanto, a escola – e o Ensino de História de modo específico – necessita tomar posse dessas dinâmicas culturais, de tal modo que ações individuais de docentes e unidades escolares, venham a tornar-se ações coletivas e institucionais. Somente desta forma uma verdadeira democracia social (e racial,¹⁶ sem a qual nunca haverá democracia) poderá ser alcançada.

FONTES

Jornais Antigos do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://jornaisantigosrio.wordpress.com>.

com/2013/04/09/nova-linha-de-bondes-entre-madureira-e-iraja-em-1911/. Acesso em: 25/02/2021.

Multi Rio. Série Patrimônio Imaterial do Rio. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/2957-mais-de-100-anos-do-mercadao-de-madureira>. Acesso em: 25/02/2021.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luíz. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.

BARRA, Sérgio Hamiltom; MELLO, Juçara da Silva Barbosa. Ensino de História, Patrimônio Cultural e Memória Social: desafios e possibilidades de uma comunidade escolar em Madureira/RJ. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP: SBHE, v. 17, n. 4, pp. 132-162, 2017.

BATUQUEIRO profano, O. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 14 out. 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luís Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n.1, Belo Horizonte, p. 15-40, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 177-229, 1990.

LONDRES, Cecília. Referências culturais: base para novas políticas de patrimônio. In: CORSINO, Célia Maria; LONDRES, Cecília; ARANTES NETO, Antônio Augusto. *Inventário nacional de referências culturais: manual de aplicação*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000, p. 11-21.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

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

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CARMELA DUTRA. *Projeto político e pedagógico*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *RBHE*, 2001, p. 9-43.

- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto / Ed. PUC-Rio, 2006.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro: EdUFF, v.11, n. 21, p. 5-16, 2006.
- MENDONÇA, Alba Valéria; JÁCOMO, Flávia. Tia Maria do Jongo morre no Rio aos 98 anos. Portal G1, Rio de Janeiro, 18 mai. 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/18/morre-no-rio-tia-maria-do-jongo-aos-98-anos.ghtml>. Acesso em 04 nov. 2020.
- MUSEU DA PESSOA. O morro também foi feito de jongo: Entrevista com D. Maria de Lurdes do jongo. Disponível em <http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/o-morro-tambem-foi-feito-de-jongo-44620>. Acesso em 25 jul. 2018.
- NUNES, Lucas Marinho. Patrimônio, Memória e Identidades: o caso da Grande Madureira – RJ. (*Dissertação*). Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020, 211f.
- THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- THOMPSON, E.P. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Editorial Abya-Yala, 2017.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.

NOTAS

¹ É preciso destacar que “Mario de Andrade já assinalara na proposta entregue ao Ministro Gustavo Capanema em 1936 que o patrimônio cultural da nação compreendia muitos outros bens além de monumentos e obra de arte.

² Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/cgm/estrutura/leis-e-decretos>. Acesso em 02 nov 2020.

³ Referimo-nos, por exemplo, dentre outras ações, à lei que tornou obrigatório o ensino de História da África e das culturas afro-brasileira indígena. Cf. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>.

⁴ O alcance de uma sociedade democrática por meio da educação é o objetivo explicitado em documentos oficiais como os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) e mais recentemente a BNCC (Base Nacional Comum curricular, 2020). A referência à valorização

e respeito à pluralidade cultural e a democracia aparece em diversos trechos desses documentos curriculares, tais como na página 43 do primeiro, como um dos objetivos gerais do Ensino de História, e na página 14 do segundo, como apresentação do documento. Disponíveis em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn_5a8_historia.pdf; e http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

⁵ Trabalhamos na pesquisa com o bairro de Madureira e aqueles que estão próximos ou fazem fronteira e compartilham cotidianamente de sua vida cultural, econômica e política: Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Cascadura, Irajá, Turiaçu, Campinho, Fontinha, Cavalcanti e Engenheiro Leal.

⁶ Mercado popular criado em 1959, onde é possível encontrar artigos de religiões afro-brasileiras (ervas, vestimentas e imagens religiosas) e todo tipo de mercadoria. Foi reconhecido como Bem Imaterial do Estado do Rio de Janeiro pela Lei Estadual 8.189 de 30 de novembro de 2018.

⁷ Segundo pesquisa realizada por Lucas Marinho, “Foi durante a década de 1970 que uma importante mobilização contracultural surgiu nos subúrbios cariocas, inspirado nos blacks americanos e o movimento pelos direitos civis no país do Norte. Não por acaso, foi na região da Grande Madureira que essa onda floresceu e tem até hoje o seu principal espaço de representatividade”, que se traduz pelo baile charme. Cf. NUNES, 2020.

⁸ Darcy Monteiro, nasceu em 31 de dezembro de 1932 na rua da Balaia 124, Morro da Serrinha. Pertencia a uma das mais tradicionais dinastias do jongo no Brasil, sendo responsável pela perpetuação do jongo na Serrinha até os dias de hoje.

⁹ O documento encontra-se disponível no site do IPHAN: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em 17 fev. 2019.

¹⁰ Cf. “Tia Maria do Jongo morre no Rio aos 98 anos”. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/18/morre-no-rio-tia-maria-do-jongo-aos-98-anos.gh.html>. Acesso em 04/11/2020.

¹¹ Disponível em <http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/o-morro-tambem-foi-feito-de-jongo-44620>. Acesso em 25 jul. 2018.

¹² Resolução de Tombamento: Decreto nº 24.560 de 25/08/2004 – D.O. RIO de 31/08/2004; Resolução de Tombamento: Decreto nº 32.595 de 29/07/2010. Ficam revogados os incisos V e IX do artigo 1º do Decreto nº 24.560 de 25 de agosto de 2004.

¹³ O conjunto de bens patrimoniais culturais de Madureira é constituído por: I. Igreja de São José da Pedra – situada sobre o Morro do Dendê; II. Ciclo Suburbano – R. Capitão Couto Menezes, nº 54, esquina com Capitão Macieira; III. Conjunto arquitetônico Cinema Madureira – R. João Vicente, entre os nº 49 e nº 85; IV. Fazenda do Campinho – R. Capitão Couto Menezes, nº 80; V. Estalagem do Campinho – Largo do Campinho, nº 452 (destombado pelo Decreto nº 32.595 de 29/07/2010); VI. Sobrados 1915 – R. Agostinho Barbalho, nº 217 e nº 225; VII. Conjunto arquitetônico Cinema Beija-Flor – R. João Vicente, entre nº 7 e nº 27; VIII. Igreja de Nossa Senhora da Conceição do Campinho – situada na Av. Ernani Cardoso, nº 418; IX. Conjunto arquitetônico datado de 1914 – situados no Largo do

Campinho, entre nº 3 e nº 21 (destombado pelo Decreto nº 32.595 de 29/07/2010); X. Cinema Alfa – situados à Av. Ministro Edgard Romero, nº 19.

¹⁴ Para maior reflexão acerca do conceito racismo estrutural ver ALMEIDA, 2020.

¹⁵ A historiografia da escravidão tem desenvolvido pesquisas e publicações científicas desde a década de 1980 com trabalhos onde o negro, escravizado, liberto ou livre, é apresentado ao leitor como sujeito político. O acesso a esses trabalhos é fundamental para a elaboração de aulas que possam atender uma expectativa antirracista. Dentre elas destacamos: GOMES, Flávio dos Santos. História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006; SILVA, Eduardo; REIS, João José. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989; CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; SLENES, Robert W. Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava. 2ª. Ed. Campinas: Editora Unicamp, 2011; GRAHAM, Sandra Lauderdale. Caetana diz não: histórias de mulheres da sociedade escravista brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005; REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: a história do Levante dos Malês. Edição revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015; SOARES, Mariza de Carvalho. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

¹⁶ Referimo-nos a uma verdadeira democracia racial, em contraposição ao mito da democracia racial, ideologia que contribuiu fortemente para a difusão e consolidação do racismo no Brasil.