UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL
DOUTORADO EM MEMÓRIA SOCIAL

ANA GABRIELA SABA DE ALVARENGA

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL – UM CAMINHO PARA ESPERANÇAR: projetos escolares de História no Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO

2021

ANA GABRIELA SABA DE ALVARENGA

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL - UM CAMINHO PARA ESPERANÇAR: projetos escolares de História no Rio de Janeiro.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social, da linha de pesquisa Memória e Patrimônio, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Memória Social, na linha de Pesquisa: Memória e Patrimônio.

Orientadora: **Profa. Dra. Regina Maria do Rego Monteiro de Abreu**

Rio de Janeiro

2021

Catalogação informatizada pela autora através Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca da UNIRIO

S114

Saba, Ana Gabriela
Educação Patrimonial - um caminho para esperançar: projetos escolares de História no Rio de Janeiro / Ana Gabriela Saba. -- Rio de Janeiro, 2021.
224

Orientadora: Regina Abreu.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, 2021.

1. Educação Patrimonial. 2. Memória Social. 3. Ensino de História. 4. Patrimônio Cultural. 5. Etnografia e Educação. I. Abreu, Regina , orient. II. Título.

ANA GABRIELA SABA DE ALVARENGA

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL - UM CAMINHO PARA ESPERANÇAR: projetos escolares de História no Rio de Janeiro.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social, da linha de pesquisa Memória e Patrimônio, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Memória Social.

Aprovada em: 16/12/2021.

Banca Examinadora

Professora Doutora Regina Maria do Rego Monteiro de Abreu (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Professora Doutora Maria Amália Silva Alves de Oliveira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Professora Doutora Adriana Russi Tavares de Mello
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Professora Doutora Alessandra Nicodemos Oliveira Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Professora Doutora Cláudia Cristina de Mesquita Garcia Dias
Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO

DEDICATÓRIA

À memória do jovem Felipe Pacheco.

Aos monitores do *Rolé na Penha*.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado, que possibilitou a pesquisa.

À professora Regina Abreu pela confiança na pesquisa.

Ao querido professor Paulo Rogério Sily, que me acompanha desde o Ensino Médio no CPII, ensinando, inspirando e incentivando em toda a minha trajetória.

À querida Jeanne Crespo, por acreditar na pesquisa e ser afetuosa ao diálogo da Educação Patrimonial.

À professora Alessandra Nicodemos, a diva do Wander e de todos os que tiveram a alegria de ser seus alunos em Didática do curso de História, como eu.

À professora Maria Amália, por sua contribuição nas disciplinas e amparos no PPGMS.

À professora Adriana Russi sempre disposta a contribuir e incentivar à pesquisa.

À professora Cláudia Mesquita e Sabrina Dinola por comporem a banca.

Ao Átila Tolentino, por inspirar com seus escritos e falas tão engajadas na Educação Patrimonial democrática e horizontal, pelo incentivo a pesquisa e empatia afetuosa.

À professora Simone Scifoni pelas ricas contribuições ao estudo.

Ao Diego Knack por ter me mostrado e despertado para o objeto da pesquisa, pela amizade e contínuas trocas de experiências de vida.

Ao Wander Oliveira, por ter me aberto as portas do *Rolé na Penha*, por todo o entusiasmo educacional compartilhado e pela amizade na vida.

À Dani Azini, por abrir as portas da escola com afeto, apoiar e incentivar a pesquisa.

Ao Bruno Rossato que me incentivou e acreditou na realização da pesquisa, com sua sensibilidade e amizade.

Aos queridos parceiros e amigos professores da SME, com os quais pude aprender e compartilhar tantos momentos, que guardo com carinho nas minhas memórias: Roberto Antunes, Lídia Arruda, Renata Nunes, Marcelo Santana e José Carlos Vieira.

Aos meus pais Juan Saba e Ana Lúcia Alvarenga por me darem a vida e muito amor. Em especial a minha mãe por sempre me apoiar e incentivar nos estudos e por me dar o lindo irmão Gabriel Alvarenga.

Ao amigo irmão Diogo Borges, que com seu afeto implicante, me ajudou e incentivou a gerar as questões mais dolorosas e fundamentais da tese.

Às mulheres e amigas que me incentivaram, escutaram e acompanharam ao longo do doutorado: prof. Alessandra Schueler, Hilda Gaspar, Francyla Bousquet, Hérica Mello, Thais Leal, Karina Pinheiro, Carol Arouca, Jane Machado, Luciana Campos, Patrícia Sá, Lícia Gomes, Antonia Machado, Bárbara Barreiros, Michelly Furtado, Glória Souza, Débora Resende, Karina Monteiro, Ana Heise. Às da família do coração: Monica Pardo, Simona e Camila Saavedra. Às primas: Javiera Saba e Stephanie Saba.

Aos amigos Rodrigo Rodrigues, André Monteiro, João Pedro Bini e Evandro Brandão.

Aos amigos e parceiros da Arqueologia, que me impulsionaram a chegar até aqui: Henrique Vences, Gina Bianchini, Rafaela Maia, Renata Nunes, Anderson Marques, Cristiano Oliveira, Ananda Rojas, Adelson Paulino e Donald Amantea. À professora MaDu Gaspar, Iramar Venturini e Cilcair Andrade que confiaram e acreditaram no meu trabalho na Educação Patrimonial em Arqueologia.

Aos alunos da Museologia, com os quais tive a alegria de compartilhar no Estágio Docente, na disciplina de Antropologia dos Museus.

E, finalmente, meu muito obrigada aos monitores do *Rolé na Penha*, por darem vida e sentido ao projeto e por me receberem com carinho na pesquisa.

RESUMO

SABA, Ana Gabriela. **Educação Patrimonial - um caminho para esperançar: projetos escolares de História no Rio de Janeiro**. 2021. 224f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A tese tem como tema a Educação Patrimonial, observada nas práticas de projetos escolares de professores de História da rede municipal do Rio de Janeiro, especialmente no *Rolé na Penha*. Um projeto elaborado pelo professor de História juntamente com seus alunos, em uma escola municipal na Vila Cruzeiro, favela do bairro da Penha na cidade do Rio Janeiro. Uma construção de memórias sobre o bairro e guiamento por oito referências culturais da localidade, coletivamente escolhidas. O objetivo do estudo foi analisar a possibilidade de projetos educativos relacionados ao patrimônio cultural que partissem de uma construção coletiva e dialógica em sua elaboração, a partir do entendimento de Educação Patrimonial proposto pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan e suas diretrizes. A observação do Projeto em questão, permitiu o olhar para os processos de Educação Patrimonial enquanto leituras plurais do patrimônio, que ensejam ressignificação da história local e construção de memória a partir das referências da comunidade local. O diálogo com os professores de História que realizam práticas pedagógicas, que abordam a memória e o patrimônio no Ensino de História ajudou a compreender a importância do desenvolvimento de tais projetos e/ ou atividade. Visto por uma perspectiva freiriana do esperançar e pela construção de conhecimentos escolares que ensejem à consciência de liberdade cidadã e de protagonismo dos sujeitos, com possibilidade de transformação social para os oprimidos pelas desigualdades. A pesquisa foi realizada a partir da metodologia qualitativa multicultural com uma etnografia do projeto observado. As perspectivas que amparam tal estudo se baseiam nas epistemologias do Sul, as quais postulam as ecologias dos saberes e na pedagogia crítica, que permitiram constatar a necessidade da Educação Patrimonial, enquanto campo emergente para lidar com as questões decoloniais, antirracista, feminista e intercultural.

Palavras-chave: Educação Patrimonial; Ensino de História; projetos escolares; *Rolé na Penha*.

ABSTRACT

SABA, Ana Gabriela. **Heritage Education – a way to hope: school projects of History in Rio de Janeiro**. 2021. 224f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The thesis has as its theme Heritage Education, observed in the practices of school projects of History teachers in the city of Rio de Janeiro, especially *Rolé na Penha*. A project developed by the History teacher together with his students, in a municipal school in Vila Cruzeiro, a slum in the Penha neighborhood in the city of Rio Janeiro. A construction of memories about the neighborhood and guidance by eight collectively chosen cultural references in the locality. The objective of the study was to analyze the possibility of educational projects related to cultural heritage that start from a collective and dialogic construction in their elaboration, based on the understanding of Heritage Education proposed by National Historical and Artistic Heritage Institute - Iphan and its guidelines. The observation of the Project in question allowed us to look at Heritage Education processes as a plural readings of heritage, which give rise to a redefinition of local history and construction of memory based on the references of the local community. Dialogue with History teachers who carry out pedagogical practices, which address memory and heritage in History Teaching, helped to understand the importance of developing such projects and/or activities. Seen from a freirian perspective of hope and the construction of school knowledge that lead to the awareness of citizen freedom and the protagonist role of subjects, with the possibility of social transformation for those oppressed by inequalities. The research was carried out in a multicultural qualitative methodology with an ethnography of the observed project. The perspectives that support this study are based on the epistemologies of the South, which postulate the ecologies of knowledge and critical pedagogy, which allowed us to verify the need for Heritage Education, as an emerging field to deal with decolonial, anti-racist, feminist and intercultural issues.

Keywords: Heritage Education; History teaching; school projects; *Rolé in Penha*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Dados numéricos das publicações na área de Educação Patrimonial.....44
Diagrama 1. Estrutura e organização dos Sistemas de ensino no Brasil 99
Diagrama 2. Quadrantes do Poder na organização do sistema educacional brasileiro 100
Imagem 1. Edição 3 do Histórias do Rio 2019, no dia 1º de novembro de 2019 115
Imagem 2. Edição 1 do Histórias do Rio 2019.....119
Imagem 3. Registro dos relatos de experiências das alunas para sua turma 119
Imagem 4. Confecção dos carimbos pelos alunos.....122
Imagem 5. Fachada da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos 131
Imagem 6. Foto na Sala de Leitura, no dia 05 de outubro de 2019.....134
Imagem 7. Três imagens do Grafite realizado em 2012 e apagado em 2017.....134
Imagem 8. Foto que agrupa vários murais das paredes grafitadas.....136
Imagem 9. Logo do projeto escolar *Rolé na Penha* 140
Imagens 10. Frente do *Dicionário da Rapaziada* de 2019.....144
Imagens 11. Verso do *Dicionário da Rapaziada* de 2019.....145
Imagem 12. Mapa afetivo de um (a) aluno (a).....148
Imagem 13. Mapa afetivo de um (a) aluno (a).....149
Imagem 14. Mapa afetivo de um (a) aluno (a).....149
Imagem 15. Foto da Igreja da Penha.....151
Tabela 1. Patrimônios Culturais acautelados no bairro da Penha.....154
Imagem 16. Mapa das referências culturais reconhecidas pelo *Rolé na Penha*.....156
Imagem 17. Registro do dia 05/10/2019 na Igreja da Penha no *Rolé na Penha*.....159
Imagem 18. Registro do dia 11/04/2019 na FAU/UFRJ 164
Imagem 19. Registro do dia 28/11/2019 na História/UFRJ 164
Imagem 20. Registro do Papo de História do dia 13/11/2019 no Museu de Arte do Rio.....165
Imagem 21. Registro da premiação do *Rolé na Penha* com o Diploma Paulo Freire.....166
Imagem 22. Apresentação na turma de Didática, do curso de História (UFRJ).....167
Imagem 23. Postagem feita pela aluna, na rede social Instagram, em 01/04/2021 168
Imagem 24. Rafael colocando sua questão 183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CEDUC	Coordenadoria de Educação Patrimonial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
CPC	Centro de Preservação Cultural
CRE	Coordenaria Regional de Educação
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEDUC	Gerência de Educação Patrimonial
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
INRC	Inventário Nacional de Referências Culturais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômicas Aplicadas
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPN	Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos
IRPH	Instituto Rio Patrimônio da Humanidade
LABHOI	Laboratório de História Oral e Imagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAE	Museu de Arqueologia e Etnografia
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MINC	Ministério da Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNPI	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial
PPP	Projeto político pedagógico
ProExt	Programa de Extensão Universitária
REPEP	Rede Paulista de Educação Patrimonial

SME	Secretaria Municipal de Educação
Sphan	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
VLT	Veículo Leve sobre Trilhos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÂO.....14

INTRODUÇÂO.....19

CAPÍTULO 1 – a Educação Patrimonial: suas interfaces e enredos patrimoniais na cidade do Rio de Janeiro.....28

1.1 Aspectos do contexto histórico dos Patrimônios Culturais Brasileiros.....28

1.1.2 Algumas questões do Patrimônio.....33

1.2 Educação Patrimonial: o processo educativo no âmbito do Iphan.....38

1.2.1 Publicações e práticas acadêmicas da Educação Patrimonial.....42

1.2.2 Interfaces da Educação Patrimonial na Pequena África, no Rio de Janeiro.....48

1.2.3 Inventários participativos.....52

1.3 A proposta da ecologia dos saberes por uma descolonização do pensamento.....54

1.3.1 Patrimônios: para quem?.....59

1.4 Por que e para quem são os patrimônios culturais na cidade do Rio de Janeiro?.....61

1.4.1 Esfera estadual do patrimônio – Rio de Janeiro.....62

1.4.2 Esfera municipal do patrimônio – Rio de Janeiro.....63

1.4.3 A Igreja da Penha e sua patrimonialização.....65

1.4.3.1 O processo de tombamento indeferido.....68

1.4.3.2 O processo de tombamento definitivo.....70

1.4.3.3 Perspectivas dos processos de tombamento da Igreja da Penha.....74

Considerações.....78

CAPÍTULO 2 - De que Educação e de que escola estamos falando?.....80

2.1 Conversando com os professores e entendendo seus alunos.....82

2.2 A Educação como prática de liberdade e seus sujeitos.....85

2.3 A políticas educacionais.....93

2.4 Ensino de História e Cultura.....105

2.4.1 A escola: lugar de concretização das práticas.....109

2.4.2 Professores de História: suas e redes e práticas pedagógicas 111
2.4.2.1 Os docentes e sua Ilha 114
2.4.2.2 História e Arqueologia 121
2.4.2.3 História, Memória e Arte por Imagem e Vídeo 123
Considerações 125
CAPÍTULO 3 - O *Rolé na Penha*: História Local, Memória e Educação Patrimonial 127
3.1 *Rolé na Penha* – um projeto escolar 128
3.1.1 A escola na Vila Cruzeiro 129
3.1.2 A construção do educador e do *Rolé na Penha* 137
3.1.3 O Dicionário da RaPAZiada: enfrentando o isolamento da língua 143
3.1.4 Mapas afetivos e sua territorialidade 146
3.1.5 A Igreja da Penha e as demais referências culturais da Penha 150
3.1.6 O *Rolé na Penha* 154
3.1.7 A experiência do *Rolé na Penha* 159
3.1.8 O *Rolé* além dos limites do bairro da Penha 162
3.2 Reverberações do *Rolé na Penha* em tempos de pandemia 166
Considerações 169
CAPÍTULO 4 - O atravessamento da pandemia e as Insurgências na Educação Patrimonial 172
4.1 A interferência histórica da pandemia 173
4.1.1 O relato dos professores: a (im)possibilidade do ensino remoto 177
4.2 Insurgências na Educação Patrimonial 181
4.2.1 Por uma Educação Patrimonial decolonial 182
4.2.2 Por uma Educação Patrimonial antirracista 187
4.2.3 Por uma Educação Patrimonial feminista 192
4.2.4 O risco/ perigo de um patrimônio cultural no singular 196
4.2.5 Por uma Educação Patrimonial intercultural 199

4.2.6 Por uma Educação Patrimonial comprometida com o amor e a esperança 201
Considerações 205
CONCLUSÃO 206
REFERÊNCIAS 216
APÊNDICE A 225
APÊNDICE B 227
ANEXO A 246
ANEXO B 266

APRESENTAÇÃO

Caminante, no hay camino,
se hace caminho al andar.
Antonio Machado

O tema da presente tese é a Educação Patrimonial na cidade do Rio de Janeiro, observada através de projetos educativos de professores de História na rede municipal. Partindo de uma construção histórica da Educação Patrimonial e de acordo com a definição do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Iphan, compreendo a prática educativa em relação ao patrimônio enquanto construção de caminhos (ABREU e SILVA, 2016) para leitura dos patrimônios no plural. Para fundamentar a pesquisa da Educação Patrimonial utilizo a conceituação de Walter Benjamin (1994) sobre a experiência e narrativa, além de compreender tais práticas educativas como uma proposta de ecologia dos saberes de acordo com as ideias de Boaventura de Souza Santos nas suas proposições decoloniais das epistemologias do Sul.

Antes de avançar nas explicações sobre a pesquisa empírica ou na metodologia, faz-se necessário explicitar a formação interdisciplinar da pesquisadora na tentativa de elucidar as influências que formam o texto, as escolhas da pesquisa e situar de onde se fala. A formação de um sujeito é mais ampla do que sua titulação acadêmica e permeia suas heranças familiares, tradições e crenças, portanto, pontuarei alguns elementos essenciais para a escolha dos caminhos dessa investigação.

O Programa de Pós-graduação em Memória Social é interdisciplinar e abriga a convergência e a interlocução entre diversas áreas do conhecimento nos estudos das memórias em construção na vida social. Não possuir uma limitação específica de uma área, a torna mais complexa e permite circular em diferentes áreas, porém há que se cuidar para que tal circularidade não seja superficial ou comprometa a qualidade do trabalho. As reflexões possibilitadas por este campo do conhecimento e seus múltiplos atravessamentos robusteceram a proposta reflexiva desenvolvida na tese.

Além das peculiaridades e cuidados para se lidar em um campo interdisciplinar, o atravessamento da pandemia mundial da COVID-19 afetou profundamente a pesquisa, análises e escrita. O que ocasionou mudanças significativas das reflexões e estruturas da tese. O texto foi construído a partir de uma perspectiva histórica, buscando elencar questões pertinentes e relevantes na Educação, utilizando a observação antropológica como modo de

realização da pesquisa, tendo em vista que sou licenciada e bacharel em História e mestra em Educação.

O vínculo com a Educação vem desde a adolescência, quando entendi a educação como um processo de construção coletiva na relação de ensino aprendizagem, além de receber influência de alguns professores da família. Durante o Ensino Médio, junto aos colegas do Colégio Pedro II, decidimos iniciar um projeto voluntário para atender a demanda de apoio escolar no Morro dos Cabritos em Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro, onde residia uma inspetora da unidade escolar. Preparatório da Comunidade foi o nome dado à iniciativa. E para que lográssemos realizar esse serviço à comunidade, um grupo de quatro professores se dispôs a auxiliar na preparação e, para tal, realizamos oficinas a partir de leituras de Paulo Freire. Essa experiência formou o alicerce para a compreensão da possibilidade de práticas múltiplas a partir do chão da escola e das relações entre educadores e educando.

Meu contato com a Educação Patrimonial teve início em 2013, logo após a defesa da dissertação. Ao longo de seis anos trabalhei como educadora na Arqueologia[1]. O desenvolvimento de projetos de Educação Patrimonial é uma exigência legal, como parte componente da pesquisa arqueológica, em atendimento às exigências do licenciamento ambiental 230/2002 que vem sendo ampliada pela Instrução Normativa nº 01/2015, para a Arqueologia do Iphan. A prática educativa em relação ao patrimônio arqueológico, me causou inquietações sobre a Educação Patrimonial especialmente desde 2016, quando iniciamos com projetos de Arqueologia urbana na cidade do Rio de Janeiro.

A experiência como educadora, na pesquisa arqueológica, provocou um estranhamento em relação a deter um conhecimento que diz respeito ao outro a partir de sua cultura material. A Arqueologia é uma ciência que possui certo encantamento, para os que não são pesquisadores da área, oriundo dos filmes hollywoodianos *Indiana Jones*, ou pela confusão com os fósseis, especialmente de dinossauros pesquisados na Paleontologia. Como lidar com o conhecimento sobre a localidade do outro, que, muitas vezes, ele mesmo desconhece? Como construir, coletivamente em processos educativos, conhecimentos que parecem tão distantes dos seus detentores?

1 Entre os anos de 2013 e 2018 trabalhei em projetos de pesquisa arqueológicos coordenados pela professora dra. Maria Dulce Gaspar, vinculados à Associação de Amigos do Museu Nacional e à Artefato Arqueologia e Patrimônio. Os trabalhos foram realizados em alguns municípios do estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Caxias, Magé, Guapimirim, Itaboraí, Cachoeiras de Macacu, Tanguá, Silva Jardim e Bom Jesus do Itabapoana. A equipe desenvolvia atividades de Educação Patrimonial, composto por elaboração de material de apoio em formato de publicação, oficinas em escolas da localidade, Encontros com Educadores da região, além de divulgar a pesquisa arqueológica nas Secretarias de Educação e Cultura e demais interessados.

Levando em consideração que o Patrimônio Cultural brasileiro é composto pelos "bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira" (BRASIL, 1988, art. 216), o patrimônio arqueológico é parte da localidade e parte da história daquela população.

O curto prazo das pesquisas arqueológicas por contrato, em grande parte dos casos, traz comprometimento para o desenvolvimento de ações de Educação Patrimonial de maneira contínua, coletiva e dialógica. A geógrafa Simone Scifoni faz uma ponderação relevante sobre a cultura, na lógica do mercado não ser conciliável com a reflexão crítica e sua problematização e "na lista dos problemas que entravam, hoje, a educação patrimonial, é importante lembrar das dificuldades geradas pela criação de um segmento de mercado em torno dos licenciamentos ambientais e da arqueologia de contrato" (SCIFONI, 2017, p.9).

Portanto, vale ressaltar que a tese não tem como tema e nem aborda a Educação Patrimonial em Arqueologia. Essas ponderações tiveram o intuito de demonstrar que o interesse e pesquisa na área do Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial são relativamente novos na minha trajetória, datam dos últimos cinco anos e foram descobertos a partir do trabalho na Arqueologia. Mais recente ainda foi a escolha dos objetos da pesquisa. Acrescida de todas essas novidades e o pouco tempo para o amadurecimento reflexivo, parte da pesquisa foi atravessada pela pandemia mundial, ano em que o Brasil passa por governos de propostas neoliberais que afrontam a educação e a cultura como bem público, por projetos antidemocrático e com tentativa explícita de desmonte das instituições públicas e laicas do país.

Uma última interferência, que requer ser aqui mencionada, foi o empenho em leituras para a análise das questões de memória e pertencimento dos alunos a sua comunidade para a elaboração do projeto escolar *Rolé na Penha*. Digo isto, tendo em vista que pensar as práticas de Educação Patrimonial enquanto a ecologia dos saberes na perspectiva das epistemologias do Sul de acordo com a proposta de Boaventura de Souza Santos (2009, 2018), me levou a adentrar nas problemáticas dos saberes. Leituras essas, reverberadas pelos efeitos latentes da pandemia, que evidenciou a urgência de políticas e práticas antirracistas, feministas e interculturais, com intelectuais como: Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Adilson Moreira, Silvio Almeida, Gabriel Nascimento, Ana Lúcia Silva Souza, Vera Candau, Washington Nascimento, Achile Mbembe, Chimamanda Adichie, Grada Kilomba, bell hooks[2], Frantz

[2] O nome da autora aparecerá com as iniciais em letra minúsculas ao longo do texto, a menos que esteja iniciando uma frase ou em caixa alta de citações e referências. O pseudônimo bell hooks foi o nome da bisavó da

Fanon. As quais me levaram a constatar meu lugar de privilégio social advindo da branquitude.

As leituras de autores negros e negras não representam somente um lugar de fala acadêmica ou de escrita sobre o ser negro e uma perspectiva antirracista. Esses autores explicitam a luta por um lugar de existência, uma luta pelos direitos do ser humano, numa escrevi vencia, segundo Conceição Evaristo (2016). Neles a teoria, prática de vida, luta existencial, muitas dores, percepções e enfrentamentos do percurso, caminham juntos estabelecendo seu lugar de pertencimento e fala.

autora. A opção da autora pelas iniciais minúsculas é de dar enfoque ao que escreve e não a sua pessoa. Compreendendo tal questão como um posicionamento teórico e ético da autora, além de outros autores que a citam assim o fazerem também, ao longo da tese suas iniciais aparecerão em minúscula no corpo do texto.

INTRODUÇÃO

Em maio de 2018, aconteceu em uma sexta-feira, um dia de culminância do projeto de Educação Patrimonial em Arqueologia: o Encontro com Educadores. Como educadora do projeto, meu papel era o de fazer uma mediação que permitisse um espaço de experiências e trocas, com os participantes presentes, sobre atividades escolares que envolvessem o Patrimônio Cultural. O evento foi realizado para professores da rede municipal do Rio de Janeiro e aberto para todas as disciplinas escolares, quem se inscreveu foi segundo interesse particular na temática e disposição. Foi um momento de rico debate entre os participantes e equipe da Arqueologia.

Ao final do Encontro, um dos participantes e professor de História da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, procurou-me para, mediante minha auto apresentação como historiadora e doutoranda em Memória Social com tema de pesquisa na Educação Patrimonial, partilhar sobre as atividades que vinha desenvolvendo a partir da unidade escolar onde era docente. Trocamos e-mail, e, alguns dias depois, recebi um *power point* com explicações das suas atividades e muitas fotos. O meu interesse em compreender as muitas possibilidades de projetos de Educação Patrimonial me fizeram marcar prontamente um café, para entender melhor sobre aquelas práticas. Em uma de nossas conversas no fim do expediente do trabalho em julho de 2018, Diego Knack[3] relatou sua experiência com o projeto escolar que estava desenvolvendo, o *Histórias do Rio*, no qual envolvia visitação a lugares patrimonializados da cidade do Rio de Janeiro, construção de memórias afetivas com as localidades e desenvolvia o protagonismo juvenil. O *Histórias do Rio* surgiu a partir da demanda dos estudantes que queriam conhecer lugares históricos da cidade do Rio de Janeiro, uma vez que a escola está localizada na Ilha do Governador e muitos alunos não conheciam outras localidades da cidade fora do bairro, que originalmente era uma ilha. Mediante o

3 Diego Knack é doutor em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHIS/UFRJ). Atua como historiador, professor e consultor na área de História para o desenvolvimento de conteúdo audiovisual. Enquanto historiador, pesquisa os entendimentos sobre o tema da corrupção política veiculados pelo Estado brasileiro durante o regime militar. Até 2019, colaborou com a edição do site História da Ditadura (historiadaditadura.com.br) por meio da realização de entrevistas e da revisão e produção de artigos de divulgação científica. É autor do livro "Ditadura e corrupção", publicado pelo Arquivo Nacional em 2018, como resultado do Prêmio Memórias Reveladas. Em 2014, recebeu o Prêmio Ana Lugão Rios, de melhor dissertação de mestrado do ano, promovido pelo PPGHIS/UFRJ. Na Educação Básica, ministra aulas de História para os Ensinos Fundamental e Médio na rede pública estadual do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Antes, atuou por seis anos na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ). Em consultorias na área de História, trabalhou no desenvolvimento de séries audiovisuais educativas voltadas para o ensino de História em conjunto com as equipes do Canal Futura (Videoaulas para YouTube e Show da História) e da MultiRio Mídia Educativa da Cidade do Rio de Janeiro ("Tempo de Estudar - História - 8º ano"). Acesso em 21/05/2021. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1734865727029782.

pedido dos alunos, Diego elaborou um projeto que não fosse apenas uma visitação externa ao espaço escolar, mas que pudesse ser uma prática pedagógica que desenvolvesse outras questões fundamentais para a formação do estudante, como o protagonismo juvenil e o aprofundamento da construção de identidade com a própria cidade.

Após essa conversa, dois problemas, que movem as inquietações, e que me trouxeram à essa pesquisa doutoral, reverberaram. O primeiro diz respeito à participação efetiva das pessoas a quem as atividades de Educação Patrimonial são dirigidas na elaboração dos projetos, em especial às de longo prazo; e o segundo remete aos projetos que as esferas federal, estadual e municipal não dão conta de registrar enquanto tal, ou mesmo, que não utilizam a nomenclatura, mas que realizam, efetivamente, ações de Educação Patrimonial, de acordo com a definição dada pelo Iphan na Portaria n.137 de 28/04/2016.

A primeira diretriz para a Educação Patrimonial, contida no artigo 3 da Portaria n.137 do Iphan, propõe: "Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais." Essa proposta não é algo simples ou fácil, especialmente nos projetos com limitações temporais. Pensando como alguém que vem da prática de educadora patrimonial para a pesquisa acadêmica, a ideia de incentivar a participação social e, mais ainda, o protagonismo na formulação da Educação Patrimonial, parecia algo mentiroso, ou, pelo menos, inalcançável.

A construção participativa em projetos de Educação Patrimonial é complexa, tendo em vista a área do patrimônio ser uma zona permeada de muitos conflitos (SCIFONI, 2017; TOLENTINO, 2018). E que o construir coletivamente demanda respeitar o tempo dos diversos atores sociais, o que muitas vezes vai de encontro com a produtividade exigida às estruturas e instituições. A conversa com Diego fez emergir a possibilidade do que antes parecia improvável, ao falar que a demanda veio dos alunos e que eles faziam sugestões para a mudança dos elementos do projeto, exercendo o protagonismo que lhes era devido nas práticas escolares e na sua própria história.

A segunda questão que me trouxe à presente pesquisa, fazia parte da minha proposta de pesquisa no ingresso ao doutorado e está aqui apresentada em sua reformulação. No projeto proposto na seleção ao Programa de Pós-graduação em Memória Social / UNIRIO havia a intenção de mapear os projetos realizados nas esferas federal, estadual e municipal na cidade do Rio de Janeiro. Após uma conversa instigante com Átila Tolentino[4] em agosto de

4 Graduado em Letras Português pela UnB (1997), com especialização em gestão de políticas públicas de cultura pela UnB (2008). Mestre em Sociologia na UFPB (2016). É da carreira de Especialista em Políticas Públicas e

2017, então responsável pela Educação Patrimonial na superintendência do Iphan da Paraíba em João Pessoa, que é também Casa do Patrimônio, fui alertada sobre um possível desgaste e frustração na pesquisa. Átila elucidou sobre as diversas atividades de Educação Patrimonial que são realizadas, mas não registradas ou nomeadas como tal. Mediante ao que ponderamos, Regina e eu, em outros caminhos para a pesquisa.

Vale ressaltar que a partir de então, a questão foi aprofundada para a tentativa de perceber quais seriam os projetos invisibilizados pelos registros e / ou instituições e ainda mesmo sem necessariamente utilizar o termo Educação Patrimonial, desenvolviam práticas educativas a partir do Patrimônio Cultural. As conversas com Diego e Átila foram marcos determinantes para a definição dos caminhos da pesquisa que tem como tema a Educação Patrimonial.

Esses e outros encontros foram essenciais para a definição do objeto da pesquisa. Optamos, então, por projetos escolares elaborados e desenvolvidos por professores de história da rede municipal do Rio de Janeiro. Para realizar o estudo qualitativo, foi necessário percorrer algumas etapas de pesquisa: a autorização para pesquisa do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade (CEP/UNIRIO) e da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) do Rio de Janeiro; o levantamento dos projetos escolares desenvolvidos por professores de história que trabalham direta ou indiretamente a Educação Patrimonial, nas onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE); a escolha do projeto a ser acompanhado; a observação do desenvolvimento do mesmo e a análise dos dados.

Cada uma das etapas requer sua sapiência. A etapa das autorizações foi extensa e demandou seis meses, da elaboração de dois projetos com as peculiaridades exigidas por cada instituição, CEP/UNIRIO e SME/RJ, a partir da pesquisa doutoral, além do tempo de análise da proposta de pesquisa e emissão do parecer favorável. Para o levantamento dos projetos escolares por CRE, optou-se pelo levantamento de dados e indicações de professores e funcionários da SME ligados ao setor de Ensino e especificamente ao ensino de História. A

Gestão Governamental do Ministério da Economia, com atuação na Procuradoria Federal na Paraíba - Advocacia Geral da União. Já atuou no Iphan, onde coordenou as atividades da Casa do Patrimônio da Paraíba, programa de educação patrimonial vinculado à Superintendência do Iphan na Paraíba (2009-2018), e assumiu a Coordenação de Gestão Museológica do Departamento de Museus e Centros Culturais (2004-2008). É professor convidado da Especialização em Museus, Identidades e Comunidades da Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj. Participa da coordenação da Rede de Educadores em Museus da Paraíba-REM/PB. Pesquisador na Rede de Pesquisa e (In)Formação em Museologia, Memória e Patrimônio (REDMUS), da UFPB. Tem experiência na área de museologia, patrimônio e gestão pública, atuando principalmente com os seguintes temas: políticas públicas de cultura, museologia, patrimônio cultural e educação patrimonial. Participa de comissões avaliadoras de prêmios e programas de financiamento de instituições culturais. Autor de diversos artigos e organizador de livros no campo da educação patrimonial, patrimônio cultural e museus. Autor do livro "Espaços que suscitam sonhos: narrativas de memórias e identidades no Museu Comunitário Vivo Olho do Tempo". Acesso em 03/10/2021. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6973805479624905

escolha do projeto que compreende o estudo do caso, se deu a partir da empatia da pesquisadora com o projeto escolar *Rolé na Penha* e a comunidade escolar envolvida e pelo enfrentamento que este trazia para as reflexões no campo da Educação Patrimonial.

Os capítulos da tese buscaram trazer às reflexões, através da pesquisa de campo e documental de algumas questões desencadeadas a partir dos dois problemas iniciais, sendo eles: o termo Educação Patrimonial em sua construção histórica e seus usos e as práticas educativas em relação ao patrimônio. Tais como os patrimônios e as esferas de sua legitimação e regulação, especialmente na cidade do Rio de Janeiro os conflitos da patrimonialização em seus atores, agentes e instituições; a Educação Patrimonial na educação formal; professores de história e os projetos de Educação Patrimonial na transversalidade do ensino; as múltiplas possibilidades de práticas patrimoniais e sua não visibilidade nos registros; a não utilização do termo Educação Patrimonial e suas provocações; o atravessamento histórico da pandemia mundial na educação, na cultura e suas reverberações na pesquisa e ainda as possíveis consequências para a Educação Patrimonial.

A pandemia mundial do COVID 19 em 2020 fez a maior parte da população mundial mudar suas rotinas e práticas radicalmente, em prol da luta pela vida e permanência da existência. Momento este em que a historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz[5] (2020) sugere como a virada para o século XXI, baseada no historiador inglês Eric Hobsbawn ao falar que o século XIX teria finalizado com a Primeira Grande Guerra Mundial. Essa sugestão parece plausível ao considerar que as comemorações cronológicas da virada de um século não dão conta das reflexões e questões embutidas nas possíveis temporalidades e em vista das pontuações do historiador Jacques Le Goff de que as transições entre os séculos se dariam pelas rupturas. A pandemia trouxe a necessidade da utilização do *online* como recurso e fez a realidade virtual ser a realidade possível, contudo a culminância da alta tecnologia como meio de viabilidade social para diversas demandas anunciou igualmente, como demarca Lilia Schwarcz, que não somos invencíveis como se podia imaginar, deixou patente a vulnerabilidade humana de todos e, sobretudo no caso do Brasil, deixou evidente a desigualdade social.

A proposta antes da pandemia era a de fazer uma etnografia do projeto escolar *Rolé na Penha*. Entretanto, como a pesquisa foi atravessada pela pandemia, optamos por tratar as observações do projeto como parte da pesquisa. Além da pesquisa de campo, trabalhamos a partir de conversas com professores de história da rede municipal do Rio de Janeiro e com o

5 SCHWARCZ, L. M. e-book: Quando acaba o século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2020 (e-book).

processo de tombamento indeferido pelo Iphan para a Igreja da Penha e o processo municipal que a patrimonializou, como material empírico para a investigação e análise das questões da presente pesquisa.

O estudo teve como objeto de pesquisa os projetos escolares de professores de história, da rede municipal do Rio de Janeiro, que abordavam o patrimônio cultural e/ ou a memória. A partir dos quais, optou-se por uma etnografia do *Rolé na Penha*, para observação da sua possibilidade de realização da Educação Patrimonial.

A metodologia desta pesquisa, ademais do método qualitativo aqui adotado, está relacionada aos objetivos da pesquisadora e como esta observa e problematiza a realidade escolar/histórica/social/patrimonial. Para esse fim, o referencial teórico utilizado ao longo do texto se baseia no paradigma multicultural, o qual permite o rompimento da barreira curricular e permite que se perpassem autores e referenciais teóricos em diferentes paradigmas, desde que a argumentação seja coerente ao estudo e não pela falta de referências. Sobre a origem deste paradigma:

> Assim, os paradigmas da teoria crítica, do pós-modernismo, do pós-positivismo e outros que se seguiram aos mesmos se pluralizam na contemporaneidade. É neste contexto que emerge o paradigma multicultural, preconizando a valorização da pluralidade cultural e estando, em sua versão mais crítica, no limiar dos paradigmas da teoria crítica e do pós-modernismo. (IVENICKI e CANEN, 2016, p.9)

Os professores Ana Ivenicki e Alberto Canen (2016), no livro *Metodologia de Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*, elencam cinco elementos que compõem o processo de pesquisa multicultural, que serão apresentados de acordo com as delimitações da presente pesquisa: a pesquisadora como sujeito multicultural; os paradigmas e perspectivas teóricos da teoria crítica; os estudos decoloniais e estudos culturais; metodologia qualitativa, com estudo de caso de cunho etnográfico e pesquisa histórico-documental; tendo como métodos de coleta de dados a observação participante, questionários, análise documental e como métodos de análise de dados a análise interpretativa e de conteúdo.

A pesquisa qualitativa possui características que orientam esse tipo de investigação e, portanto, valem ser mencionadas, como a percepção da influência recíproca entre sujeito e objeto de pesquisa; a ênfase na interpretação; a coleta de dados predominantemente descritivos e a uma abordagem indutiva, ou seja, observações que emergem da pesquisa. Pontos fundamentais para lidar com o estudo de caso, com uma abordagem etnográfica.

A educadora Arilda Schmidt Godoy, ao falar da etnografia como um dos tipos fundamentais da pesquisa qualitativa, pontua elementos importantes na sua compreensão: a etnografia tem sido utilizada por outras áreas do conhecimento além da Antropologia;

descreve eventos e seus significados para a cultura de um grupo; a pesquisa de campo é o elemento mais característico da etnografia; o campo é de natureza exploratória com dados coletados por meio da observação participante. Arilda Godoy enfatiza que "o pesquisador deve ter uma experiência direta e intensa com a situação em estudo, visando à compreensão das regras, costumes e convenções que orientam a vida do grupo sob observação." (1995, p. 29). Levando em consideração que:

> O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2008, p.33 e 34)

Para a coleta de dados foi realizada a observação participante e conversas com professores de história da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. A princípio seriam realizadas entrevistas com visitas as escolas em que atuam esses professores, entretanto com a pandemia e o fechamento das escolas, como medida de segurança preventiva da população, optou-se pelas conversas remotas. Como já havia sido feito contato inicial com esses professores no ano de 2019, as conversas remotas foram o instrumento que entendemos como mais propício aos professores manifestarem suas compreensões e opiniões em ano de pandemia.

Por que estudar a Educação Patrimonial no campo da Memória Social? As contribuições do campo da Memória Social são inúmeras. A primeira delas é considerar a Educação Patrimonial como a construção de memórias de um coletivo. A proposta reflexiva aqui pensada, para a Educação Patrimonial, diz respeito a compreensão de um campo transdisciplinar, ético e político, que não se reduz a uma identidade e que não pode ser reduzida a determinada representação. O que será evidenciado nos meandros da pesquisa realizada. Os elementos deste entendimento foram apontados pela professora Jô Gondar (2016) ao falar sobre as proposições da Memória Social. Há profunda relação do tema da tese com o campo da Memória Social.

O estudo da memória coletiva tem ganhado espaço desde os primórdios de sua investigação durante a década de 1970, uma análise da história que se pretende contemporânea. O sociólogo Maurice Halbwachs buscou realizar uma sociologia da memória coletiva e sua obra tornou-se um lugar de memória nos estudos sobre a memória (HARTOG, 2015, p.159). O pensamento social é essencialmente uma memória constituída de lembranças

coletivas e permanecem aquelas que a sociedade, ao trabalhar sobre seus quadros atuais, pode reconstruir.

Halbwachs (2004), por meio da categoria memória coletiva, postulou que o fenômeno de recordação das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. Assim sendo, a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, as memórias de um sujeito nunca são apenas suas e nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social. Para o autor, a lembrança necessita de uma comunidade afetiva, cuja construção se dá mediante o convívio social que os indivíduos estabelecem. A construção da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias dos diferentes grupos nos quais está inserido e consequentemente é influenciado por eles, como a família, a escola, igreja, grupo de amigos ou de trabalho. O indivíduo participa, então, de dois tipos de memórias, a individual e a coletiva, sendo que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva.

Pensando nas postulações de Halbwachs sobre a memória coletiva e na Educação Patrimonial como processos educativos em relação aos bens culturais tutelados pelo Estado ou os referenciais culturais de uma comunidade, é possível perceber nas práticas educativas a construção de memórias a partir de uma coletividade.

Falar de memória e coletividade, na tese, suscita os escritos do professor Boaventura de Souza Santos. O autor ressaltou a importância do reconhecimento dos saberes das comunidades originárias dos povos que durante tanto tempo foram renegados socialmente, suprimidos em seus direitos. Ele postula que, para que haja justiça social é necessário o reconhecimento de outras epistemologias, já que as que temos considerado cientificamente não têm dado conta de responder às demandas do mundo. Pelo contrário, elas têm contribuído para um esgotamento e manutenção da linha abissal.

Como fundamentação teórica da tese, utilizo a proposta de pensar uma ecologia dos saberes enquanto recurso das epistemologias do Sul. Epistemologias essas, para insurgir o que está posto em um despertar epistemológico. Nesse sentido, o referido autor trabalha com o reconhecimento dos saberes invalidados, ao longo dos anos, pela tríade de dominação moderna: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Ele ressalta a necessidade de se opor e lutar contra essa lógica, para a manutenção da vida e enfrentamento das desigualdades sociais, na busca de um mundo mais humano e justo para todos.

Os escritos de Paulo Freire, referências para a tese, anos antes de que se pudesse pretendê-los como teorias, falam e tratam de práticas que o educador teve ao longo da sua vida. Não só das práticas, mas da sua luta militante por uma educação que trouxesse aos

cidadãos justiça e equidade social. Ele foi exilado durante a ditadura militar brasileira. E foi no exílio que escreveu, sua célebre obra, “Pedagogia do oprimido”. Nela, ele como um exilado, pode analisar de maneira densa e profunda as injustiças e opressões sociais. E evidenciar na educação um meio de mudança e transformação para sociedade. Ele entendia que a educação dialógica possibilita olhar para o outro, entender sua compreensão de mundo, conhecer seus saberes, se comunicar e interagir com o outro. Essa é uma educação que pratica a liberdade e motiva a construção dos sujeitos históricos. Para ele era necessário o trabalho de conscientização social, com o desafio de um pensar criticamente, não aceitar as opressões e injustiças sociais passivamente. Uma educação que ensine a lutar pelos direitos individuais, por meio das práticas coletivas e permita ocupar lugares sociais de maneira democrática e horizontal.

Os pressupostos da pedagogia crítica freiriana influenciaram toda a educação brasileira e ao redor do mundo. A circunstância do exílio, a princípio, deu a Paulo Freire a oportunidade de visitar diversos países, conhecer de perto suas práticas e dialogar com elas. Após esse período, ele realizou outras viagens. Nessas vivências, Freire dispôs de abertura para compartilhar em variadas práticas educativas e ajudar em suas formulações. Com isso, ele teve acesso à educação em muitas localidades, o que enriqueceu suas experiências, trabalho e tornou seus escritos uma teoria completamente praticável.

> Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente... pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos, os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras. Sua formação científica, mas, sobretudo, que exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em que elas “habitam”, sempre dispostas a ser reativas... Os dois princípios referidos podem inclusive fundar uma transformação da escola e da prática educativa nela. (FREIRE, 2021, p. 231-232)

No trecho acima, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, menciona dois princípios para a educação: o desafio a se pensar criticamente e a compreensão de que o ensino do conteúdo é inseparável do ensino do pensar certo. O pensar criticamente e o pensar certo resumem muitas das questões trabalhadas pelo educador e são fundamentais para a tese.

Juntamente com as ideias desse autor, recorro também como referência teórica aos escritos da educadora norte-americana bell hooks (2017). Essa autora foi muito influenciada pelos escritos de Paulo Freire. Ela propõe o pensar a educação como uma transgressão social na luta contra as injustiças sociais. E pela transgressão no ensino se poderia compreender a educação como prática de liberdade. Bell hooks, uma mulher negra feminista, refletiu a

educação como um lugar de entusiasmo, de prazer pedagógico, de afeto. Contribuições ricas e fundamentais para o estudo proposto na tese.

A partir das inquietações sobre a Educação Patrimonial e com base no referencial teórico mencionado, decorreu-se a pesquisa apresentada em quatro capítulos que compõem a tese. O caminho percorrido na escrita faz um desenvolvimento para a compreensão do tema da pesquisa. O capítulo primeiro trouxe o debate sobre o uso da nomenclatura Educação Patrimonial; o histórico do trabalho educativo em relação ao patrimônio cultural; o entendimento utilizado na tese advindo do conceito do Iphan; alguns exemplos de ações de Educação Patrimonial; as utilizações do termo como uma metodologia ou como campo em emergência; a Educação Patrimonial decolonial; a perspectiva de uma ecologia de saberes na Educação Patrimonial; contextualização histórica do patrimônio cultural; os patrimônios culturais no Rio de Janeiro; o caso de patrimonialização da Igreja da Penha, bem cultural que gerou motivação inicial para a criação do *Rolé na Penha*.

O capítulo dois apresenta o referencial teórico para a compreensão dos projetos escolares no Ensino de História, a partir do diálogo com professores de História. A construção do capítulo se deu pelos pontos comuns das falas dos professores, no que tange ao ensino. Nele são abordadas as políticas públicas que regulamentam o Ensino de História no Ensino Fundamental, nas legislações. Há considerações no que se refere aos conteúdos sobre patrimônio cultural no Ensino de História, inclusive da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em fase de implementação. E na última parte do capítulo há uma apresentação dos projetos escolares criados e desenvolvidos pelos professores com os quais dialoguei. No capítulo foram evidenciados pontos de transformação da perspectiva docente, os quais serão também abordados no terceiro capítulo. Recurso utilizado para que seja possível entender a motivação de criações de projetos escolares.

O terceiro capítulo traz a etnografia do *Rolé na Penha*. A estruturação das sessões foi complexa diante de tantos dados e informações. Pondero ter sido imprescindível, desde o início, perceber o incômodo do docente, bem como, salientar sobre a estrutura escolar, comunidade local e apoios recebidos. Desse modo, pelas observações realizadas e a experiência empírica construí o referido capítulo. Ele está dividido nas seguintes sessões temáticas: o projeto escolar; a escola na Vila Cruzeiro; o grafite como arte de (re)existência na escola; a escola como patrimônio; a construção do educador que construiu o *Rolé*; o acesso linguístico pelo Dicionário da Rapaziada; mapas afetivos e o território; as referências culturais do bairro; o *Rolé na Penha*; o *Rolé* como experiência educativa; *Rolé* para além do bairro; e o *Rolé* na pandemia.

No quarto e último capítulo, elucido as preocupações docentes em relação ao atravessamento da pandemia na educação. Boaventura de Souza Santos (2021) proporcionou apoio reflexivo, com sua robusta pesquisa contendo dados de vários países e experiências de enfrentamento da pandemia, especialmente no que diz respeito ao cuidado com os menos favorecidos socialmente. A atuação do governo federal brasileiro, o caso da cidade de Niterói-RJ e outros, de lutas e resistência comunitária de combate à fome, foram utilizados para discorrer sobre esse exemplo.

No entendimento de que a pandemia aguçou as desigualdades e evidenciou a urgência de debates e questões, a pesquisa realizada dos projetos escolares e minhas próprias vivências no trabalho como educadora apontaram questões fundamentais ao trabalho e à compreensão da Educação Patrimonial. Elas são demandas sociais, para a garantia de que a Educação Patrimonial seja democrática, horizontal e dialógica. No ensejo de que as questões sejam tidas como princípios fundamentais, as sessões têm os títulos iniciados “por uma Educação Patrimonial”: decolonial; antirracista; feminista; intercultural; comprometida com o amor e com a esperança.

A esperança freiriana tem a ver com o verbo esperançar, contido no título da tese. A pesquisa realizada e o referencial teórico utilizados têm como uma de suas propostas principais, observar a Educação Patrimonial como um campo construído pela ação educativa que embute de esperança e de mudança os oprimidos.

CAPÍTULO 1 – a Educação Patrimonial: suas interfaces e enredos patrimoniais na cidade do Rio de Janeiro

O presente capítulo pretende apresentar e trazer ao debate algumas questões do tema da pesquisa: a Educação Patrimonial na cidade do Rio de Janeiro. O número de pesquisas, que tem como temática, principal ou transversal, os processos educativos em relação ao patrimônio cultural vêm crescendo nos últimos anos. E com isso, também vem se somando os pesquisadores acadêmicos e as publicações das instituições patrimoniais que abordam históricos e questões fundamentais para as discussões da área patrimonial. O objetivo deste capítulo, porém é outro: circunscrevendo-se a demanda de delimitar o entendimento de Educação Patrimonial ao qual me refiro na tese.

A estruturação do capítulo foi elaborada em partes. A primeira, com a compreensão de Educação Patrimonial empreendida na tese, por onde passam algumas questões e o histórico do patrimônio cultural, ao qual o campo educativo está intrinsecamente relacionado; educação freiriana, baseada no exercício reflexivo, crítico, democrático e horizontal na construção dos conhecimentos. A segunda, trata do embasamento teórico no olhar para a Educação Patrimonial enquanto prática decolonial, de acordo com a necessidade das epistemologias do Sul e da realização da ecologia dos saberes como possibilidade de caminho, segundo os pressupostos do Boaventura de Souza Santos. A terceira, contempla uma aproximação com as questões patrimoniais da cidade do Rio de Janeiro, onde foram utilizadas como fontes os processos de patrimonialização da Igreja da Penha, que é a referência cultural do bairro que ensejou a criação do projeto escolar *Rolé na Penha*.

1.1 Aspectos do contexto histórico dos Patrimônios Culturais Brasileiros

> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I - as formas de expressão;
> II - os modos de criar, fazer e viver;
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988)

O artigo 216 da Constituição Federal de 1988 considera uma visão ampliada sobre o que é reconhecido como bens culturais no país. Nas últimas duas décadas viu-se um crescente interesse em registrar e salvaguardar tradições culturais, como garantia de permanência e não apagamento das memórias. A preservação dos bens culturais no Brasil é garantida por políticas públicas, que são construídas historicamente, imbuídas de embates, divergências e concessões. Os patrimônios culturais têm-se consolidado como, representantes da valorização e defesa da diversidade cultural.

As políticas de acautelamento do patrimônio público datam de antes da quase bicentenária independência brasileira, quando já existiam menções à preservação de prédios e da memória para a Coroa Portuguesa em carta ao governador de Pernambuco em 1742, como indicam Lilian Rosa e João Passador (2016). Os autores explicam que não havia ainda, qualquer ideia de monumento ou identidade desvinculada à portuguesa. No século seguinte, com a família real residindo no Brasil, foi fundada a Real Biblioteca contendo acervo real. Instituição esta, que após 1822, teria contribuído para forjar a ideia de um passado comum da cultura brasileira com os europeus. Durante o governo imperial ocorreu, em 1838, a criação do Arquivo Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Seus acervos armazenavam a memória e a identidade do país, de uma elite intelectual hierarquizada, que pensava e divulgava suas concepções de Brasil.

Na década de 1920, com a república instituída, ocorreram movimentos estaduais para consolidar bens patrimoniais para um reconhecimento da identidade nacional. Com a ampliação das cidades, com o alargamento de suas ruas, muitas construções coloniais foram derrubadas e houve uma demanda latente pela preservação. O professor do Museu Nacional, Alberto Childe, elaborou um anteprojeto de lei para preservação dos bens arqueológicos, em 1920. Três anos depois, o professor Luiz Cedro propôs a criação da Inspetoria dos Monumentos Históricos dos Estados Unidos do Brasil. Em Minas Gerais houve, em 1924 e 1925, iniciativas para proibir saídas de obras de arte do país e organização de uma comissão para estudar e sugestionar sobre a preservação. Outras iniciativas, com as mesmas motivações, aconteceram em Pernambuco em 1928, na Bahia em 1927 e 1930, sendo que nesta última o deputado José Wanderley de Araújo Pinho apresentou projeto de lei com definição de patrimônio.

A primeira iniciativa nacional de preservação do patrimônio histórico ocorreu em 1933, quando a cidade de Ouro Preto foi tombada como um monumento nacional. Segundo Rosa e Passador “o Estado abre precedente para a intervenção em uma esfera até então não planificada: o âmbito da cultura” (2016, p.28). Em 1934, durante o governo de Getúlio

Vargas, foi criada a Inspetoria de Monumentos Nacionais vinculada ao Museu Histórico Nacional. Três anos mais tarde, na gestão do ministro Gustavo Capanema na pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública, após mais de uma década de intensos debates sobre a questão, foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan).

Em 1930 foi inaugurado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), que até 1934 teve como ministro a Francisco Campos, depois assumiu a pasta Gustavo Capanema, que se manteve no cargo até 1945. Na década de 1930 a cultura era compreendida como parte da educação, buscando priorizar o conhecimento erudito, para aumentar o nível "civilizatório" do país. Nesse Ministério circulavam e dialogavam, muitos dos intelectuais que pensavam o período. Eles participaram do movimento modernista de 1922, eram em sua maioria funcionários públicos, como Carlos Drummond de Andrade, Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Heitor Villa Lobos e Manuel Bandeira. Mesmo que não fosse o foco de sua governança, a gestão de Capanema institucionalizou o campo da cultura. (CALABRE, 2017, p.33)

A criação do Sphan ocorreu no mesmo ano em que foi decretado o governo ditatorial de Getúlio Vargas, em 1937 quando houve uma busca por centralização do nacional e a cultura foi importante instrumento para isso. Nos primeiros anos de atuação, o Sphan baseou-se na valorização da cultura elitista e europeizada, desprezando tradições folclóricas populares, tidas como um atraso. Essa fase inicial foi marcada pela patrimonialização dos edifícios históricos e monumentalizados nas representações do Brasil, com ênfase para as igrejas católicas de diferentes ordens e estilos arquitetônicos. Esses patrimônios são apelidados em sua referência temporal, como de "pedra e cal", fazendo referência ao material de que eram compostas as edificações. Atualmente o Iphan tem grande importância nas questões patrimoniais do Brasil, e seu modelo, muitas vezes, é replicado pelos órgãos nos âmbitos estaduais e municipais que incidem sobre o patrimônio. A instituição regula, normatiza, fiscaliza e patrimonializa bens culturais no âmbito nacional, além de possuir relevância nos debates patrimoniais, com os estudos do mestrado profissional que é desenvolvido pelo Iphan.

O contexto pós II Guerra Mundial fomentou a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 para tentar mediar e evitar conflitos de tal porte. Como um desdobramento, no mesmo ano, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O que marcou uma fase de ampliação do conceito de patrimônio, para os bens que representassem as classes populares e as manifestações folclóricas.

Outro movimento ocorreu em fins da década de 1980 com o reconhecimento do patrimônio cultural de natureza imaterial. No Brasil, a Constituição de 1988, evidenciou a nova dimensão dos bens culturais. O Decreto 3.551 do ano 2000 que instituiu o registro do Patrimônio Cultural em sua natureza imaterial, subdividido nas categorias de lugar, celebrações, saberes e as formas de expressão, estabeleceu também, a classificação intangível dos bens patrimoniais e sua salvaguarda. E criou o Programa Nacional do patrimônio Imaterial (PNPI). Nos desdobramentos do PNPI há o desenvolvimento dos planos de salvaguarda para o Patrimônio Cultural de natureza imaterial.

Com o reconhecimento dos bens imateriais e a regulamentação de instrumentos jurídicos complementares, questões fundamentais, nos processos de patrimonialização, foram consideradas pela política de salvaguarda, como a revalidação dos bens registrados, e a participação contínua dos detentores dos bens patrimonializados no processo de reconhecimento e preservação do patrimônio, em diálogo permanente com o Iphan ou os órgãos estaduais e municipais que possuam a gestão. Ocorreu também uma mudança na compreensão do próprio patrimonializar os bens, não só para um reconhecimento e identificação nacional, mas como para os bens sendo registrados para a preservação de referências culturais de grupos étnicos e suas tradições.

Essas transições foram frutos das mobilizações sociais e a busca por alargar o que se constitui enquanto referência cultural, a princípio de uma nação, avançando, para as muitas etnias que compõe o que politicamente foi definido como nação. E qual seria a ideia de nação para a reflexão dos processos de patrimonialização? Neste estudo utiliza-se a concepção do filósofo Jurgen Habermas (2002), para quem a nação seria a primeira forma moderna de identidade coletiva, de um povo culturalmente definido. O autor considera uma nação sendo composta por diversas culturas e que elas deveriam possuir uma igualdade de direitos:

> Quando uma cultura majoritária, no exercício do poder político, impinge às minorias a sua forma de vida, negando assim aos cidadãos de origem cultural diversa uma efetiva igualdade de direitos. Isso tange questões políticas, que tocam o auto-entendimento ético e a identidade dos cidadãos. Nessas matérias, as minorias não devem ser submetidas sem mais nem menos às regras da maioria. (HABERMAS, 2002, p.164)

Como postulado por Habermas (2002, p.166), em relação aos direitos culturais que tangem a identidade dos cidadãos que compõe as nações, há que se garantir os direitos culturais das minorias, o que ele nomeia de inclusão com sensibilidade para as diferenças. Os patrimônios culturais, enquanto registros de uma cultura, devem abranger os referenciais culturais da maioria e das minorias, para garantir a valorização e preservação de todos e o

direito das comunidades tradicionais de terem sua memória. Essa sensibilidade para as diferenças, foi proposta também no conceito patrimonialização das diferenças, elaborado pela antropóloga Regina Abreu (2015), ao pensar os atuais processos de patrimonialização garantindo o direito à preservação das diferenças, dos pequenos grupos minoritários, na luta por uma equidade no reconhecimento dos bens culturais.

Na década de 1970 foram criados outros órgãos de cultura, como a Fundação Nacional de Arte (Funarte). Em 1985, a cultura ganhou sua emancipação no Ministério da Cultura, o que permitiu maiores investimentos, visibilidade e políticas públicas para o setor. Contudo, há um momento fundamental para a compreensão do contexto atual das discussões patrimoniais, que perpassa a fala de muitos profissionais do patrimônio. Este foi o período em que Gilberto Gil esteve responsável pela pasta do Ministério da Cultura, no primeiro governo do presidente Lula. Segundo a historiadora Lia Calabre, existia no programa de governo da campanha presidencial de Lula uma intenção de vislumbrar a "problemática do redimensionamento do lugar da cultura dentro da área das políticas públicas" (2014, p. 143). Um trabalho de diálogo foi praticado, uma tentativa de ouvir mais interessados nas propostas culturais.

> Um ponto em pauta, logo no início da gestão do ministro Gil, era o da reformulação da Lei de Incentivo, que deveria ser substituída por uma mais adequada à nova realidade nacional. Para discutir e buscar subsídios para a reformulação da Lei Rouanet foram realizados os seminários "Cultura para todos", que percorreu parte do país, sendo realizados nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Pará. Integravam as atividades dos seminários encontros setorizados com secretários de cultura estaduais e municipais; investidores privados e fundações, investidores estatais; e pessoas físicas (artistas e produtores em especial) ... Os seminários ocorreram em 2003 e a primeira e grande contribuição deles foi a de abrir canais de diálogos entre o MinC e os mais variados atores sociais que atuam no campo da cultura. O Ministério, nessa primeira série de encontros, foi a localidades nas quais nunca havia estado, criou uma rede de novos interlocutores, além de optar por um sistema de escuta pública como o caminho para construção de novas políticas culturais. Além disso, a partir da análise das respostas obtidas nas consultas, a avaliação geral foi a de que o mecanismo necessitava ser reformulado sim, porém, havia uma série de problemas que poderiam ser solucionados, a curto prazo, através de portarias ministeriais, da divulgação mais sistemática da lei e da capacitação de produtores e de gestores nas mais diversas regiões do país – fato que gerou a elaboração de programas de capacitação realizados pela Secretaria de Fomento à Cultura. Outra constatação feita a partir dos diálogos foi a de que, apesar das várias críticas existentes, o mecanismo cumpria um papel fundamental em determinadas áreas da produção cultural e regiões do país, apontando para a necessidade de que o projeto de reformulação fosse realizado de maneira que não paralisasse os processos em curso. (CALABRE, 2014, p. 144)

A partir dos diálogos iniciados no governo, houve outras iniciativas importantes, como as parcerias com institutos de pesquisa para gerar dados para melhorias no Minc, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), por exemplo. Com as informações obtidas nas parcerias institucionais e a

especialização dos profissionais da área da cultura almejavam a criação de um Sistema Nacional de Cultura. As principais ações para que este fosse possível foram as conferências e os planos de cultura. Sobre o que Lia Calabre destaca: “a construção do PNC foi um processo de longa duração, que ocupou parte dos dois mandatos do Presidente Lula e deve ser analisado como um grande exercício de democracia participativa” (2014, p.149). Isto foi possível pela ampliação do entendimento sobre a cultura, compreendida nas dimensões simbólica, cidadã e econômica, para elaboração dos programas e ações. Segundo Lia Calabre outras importantes iniciativas do governo foram: a “criação de instrumentos que garantam os direitos culturais, a promoção e a proteção da diversidade cultural” (2014, p. 153) e o esforço da territorialização das políticas públicas, importante em um país com dimensões continentais e fecunda diversidade cultural.

É importante ressaltar, que as políticas públicas em relação à cultura no Brasil, seja na esfera federal, estadual ou municipal, vêm sendo uma das áreas mais afetadas pelas políticas dos governos no país; quer nos negacionismos e retrocessos, ou pelos não reconhecimentos de patrimônios e culturas como legítimas dos grupos sociais. Alvo das disputas do e por poder e, também, símbolos para representação e preservação dos mesmos; as opções culturais, em seus palcos iluminados ou em um apagar das luzes, estão ligadas a essas disputas.

1.1.2 Algumas questões do Patrimônio

O termo patrimônio traz, em sua concepção, a ideia de herança paterna que com o tempo passou a configurar-se enquanto bem coletivo. Ele, que vem sendo utilizado desde a antiguidade, ganhou visibilidade em relação ao seu caráter cultural nos últimos dois séculos. O antropólogo José Reginaldo Gonçalves (2009) considera o patrimônio enquanto uma categoria de pensamento que permite que se possa transitar analiticamente em diversos mundos sociais e culturais.

> O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz a mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre passado e presente, entre o céu e terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio, de certo modo, constrói, forma as pessoas. (GONÇALVES, 2009, p. 31)

No trecho, José Reginaldo Gonçalves, apresenta a perspectiva de os patrimônios estarem situados para além dos objetivos de simbolizar, representar e comunicar, servindo na mediação dos processos de subjetividade de construção das pessoas. O autor aponta a

probabilidade da originalidade, do entendimento dos antropólogos sobre a categoria patrimônio, residir na ambiguidade da noção antropológica de cultura atravessada pelas manifestações das concepções nativas. Ele considera que "a categoria 'patrimônio', em suas variadas representações, parece confundir-se com as diversas formas de autoconsciência cultural" (2009, p. 32).

A compreensão da categoria patrimônio, nesta tese, está associada às memórias. Memórias no plural porque diz respeito às variadas memórias coletivas que atravessam a construções dos patrimônios e do próprio texto. As memórias estão em um processo de permanente construção, podendo ser sempre ressignificadas a partir do seu objeto: a lembrança. A preservação da memória é um direito que pode vir a ser concretizado pelo reconhecimento de patrimônios, como símbolos culturais dos grupos étnicos e sociais.

O direito à memória e sua preservação é um tema que tem sido discutido por algumas áreas do conhecimento. A filósofa Marilena Chauí (2006) aborda o direito à memória como atrelado à política cultural, partindo da ideia de que uma obra é memorável graças ao excesso das suas significações com relação aos significantes ou aos signos disponíveis nos quais se expressa. Para elucidar tal consideração, a autora analisa o termo semióforo como sendo um signo para indicar algo que significa alguma outra coisa, cujo valor não é medido por sua materialidade e, sim por sua força simbólica.

Mesmo que o semióforo contemple um bem do circuito da utilidade e esteja encarregado de simbolizar o invisível espacial ou temporal e de celebrar a unidade indivisível, ele constitui, igualmente, posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou de instituições que lhes permite dominar um meio social. Marilena Chauí (2000) ressalta, que os semióforos afirmam histórias determinadas, dos poderosos, vencedores, são lineares, mas não somente. A autora aponta que os bens culturais reconhecidos como semióforos são os dos vencidos e das minorias também. Esses signos podem ser representantes de um lugar da memória contestadora, espaço da cidadania, que não necessite ser preenchida por heróis.

Na construção de uma memória que contemple a muitos e na pluralidade da categoria patrimônio, o fator tempo precisa ser considerado. A apreciação sobre o 'tempo' é complexa, pois se dá a partir do presente como única possibilidade temporal para as vivências. Um presente constituído pelas memórias, que alicerçam a história e podem ser ressignificadas a cada momento na construção do futuro. Os patrimônios possuem intrínseca relação com o tempo na sua representação e maneira escolhida pelas sociedades para registrar e contar sua história. Entretanto, há que se ponderar que o presente, do aqui e agora, parece noticiar sobre

uma crise que vai além da abrangência do que pode conter o tempo, algo sobre a própria existência. Ao se renunciar a experiência do vivido, dos antepassados, como elucidou Walter Benjamin (1994), parece que estaríamos acessando uma maneira de existência pela barbárie. O apego exagerado ao presente indicia sua crise. A celeridade dos meios de comunicação, das informações e inovações do século XX, que tem se agravado no século XXI, trouxe uma sensação de abreviação do tempo presente.

Essa aparente perda do tempo presente gera um apressado estabelecimento do passado, obcecado pela memória. Com isso, há uma tentativa de reter o máximo das memórias possível, em um esforço de nada esquecer, como ressaltou Pierre Nora (1993) ao escrever sobre os lugares de memória. Memória esta, que é dinâmica nas relações entre lembrança e esquecimento, espontânea, coletiva, plural, múltipla, fenômeno que parte do presente ao passado. A apreensão e resguardo das memórias resulta em um considerável crescimento do número dos patrimônios culturais acautelados pelas instituições responsáveis e reconhecidos socialmente. Tal proliferação tem representado o ensejo de reter as lembranças para que a existência humana se torne imanente através de seus semióforos.

Ao observar essa expansão, o antropólogo José Reginaldo Gonçalves (2012) associou o uso da palavra "patrimônio" a uma espécie de "grito de guerra". Em que qualquer, espaço da cidade, atividade, lugar e objeto, podem ser identificados e reivindicados como um patrimônio, por um ou mais grupos sociais. As solicitações por legitimar um bem, através de processos legais pelos órgãos competentes, partem de demandas fundadas na memória coletiva ou narrativa histórica e dos interesses de ordem social, econômica e política na definição ou não dos patrimônios. Com isso, o antropólogo sinaliza que o aumento dos patrimônios transforma a própria categoria e, portanto, antropólogos e profissionais que trabalham com o patrimônio precisam estar atentos.

Sobre as transformações da categoria patrimônio, José Reginaldo Gonçalves (2012) fez o exercício de reavaliá-la a partir de suas representações de passado, presente e futuro. Para o autor os patrimônios são formas de cultura. Ele observou que os modernistas brasileiros, do início do século XX, cultivavam o passado visando uma construção de futuro para a nação, com uma identidade nacional, que ainda não existia. As transformações teriam ocorrido na sensibilidade coletiva, que levaram a um deslocamento das atitudes e representações em relação aos patrimônios. A primeira delas no plano institucional, onde o Estado nacional já não detém a hegemonia na elaboração e implementação das políticas de patrimônio; outros grupos sociais, especialmente os detentores, vêm ganhando espaço de reivindicar e estabelecer patrimônios. A segunda, seria a fragmentação dos patrimônios e suas

repercussões no plano discursivo; os patrimônios reivindicados por "novos" grupos sociais e étnicos não possuem necessariamente vínculos com a identidade nacional em primeiro plano, existem outras demandas em questão. Uma terceira transformação diz respeito à intensificação das relações entre o patrimônio e o mercado do turismo.

Na conclusão sobre o ciclo de transformações da categoria patrimônio, José Reginaldo Gonçalves fez uma revisão das próprias compreensões, quando propôs uma reflexão que vai da retórica da perda à reconstrução permanente. Nos anos de 1980, ao debater sobre a retórica da perda, o autor posicionou o papel das políticas de patrimônio para controlar o processo de transformação sofrido pelos bens culturais e tentar recuperar o que estava ameaçado de perda. Isto estaria em declínio devido a mudanças no regime de representação do tempo. Atualmente existe uma supervalorização do presente em detrimento do futuro, onde o passado seria reproduzido em forma de patrimônio, um presentismo que parece ter a pretensão de eternizar o hoje. Nessa proposta reflexiva, haveria a necessidade de uma substituição de questionamentos: – de o que é patrimônio –, para o que servem, quem patrimonializa o quê, onde, como e com quais propósitos.

Um outro elemento das transições, apontado pelo autor, reside nos patrimônios não representarem mais um consenso, mas mostrarem-se fragmentários e divididos contra si mesmos. Ponto este que precisa ser ponderado, já que se faz necessário perguntar se algum dia os patrimônios significaram qualquer tipo de concordância? Ou seria a imagem de hipotética homogeneidade de aceitação dos patrimônios representantes de uma elite hierarquizada socialmente como vencedora? Talvez o que existia era a falta de um lugar de debate, ou o não direito a um lugar de fala para todos os envolvidos nos interesses, ou não de patrimonialização de um bem.

As lutas e resistências dos grupos que compõem as minorias sociais têm demandado reconhecimento e o direito as suas memórias e preservação através dos seus bens culturais. A patrimonialização dos bens, em sua natureza material ou imaterial, tem sido um meio de legitimação cultural dos grupos sociais e uma maneira de conter sua perda; no qual incidem variados conflitos de interesses políticos e sociais.

Entretanto, é importante perceber, como ressalta a antropóloga Izabela Tamaso, que "os bens culturais constituídos como patrimônio não são representados e apropriados igualmente pelos diferentes grupos" (TAMASO, 2012, p.24). As diferentes representações e apropriações dos patrimônios podem trazer benefícios, mas também impactos negativos, para os diversos grupos culturais. Como impacto negativo, Tamaso citou os processos de *gentrificacion*, em que o valor arquitetônico e histórico gera interesse econômico de

apropriação de determinada região da especulação imobiliária e com isso acabam deslocando as populações nativas de tal região. Esse tipo de processo desconsidera os valores simbólicos e usos dessas localidades por sua população, lembrando que o processo de patrimonialização pode também ser um instrumento de exclusão. Para dar um exemplo, Izabela Tamaso, mencionou o processo de elaboração do dossiê para o registro da Viola de Cocho como patrimônio, em que houve discordância entre os detentores culturais dos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Os exemplos abordados pela antropóloga Izabela Tamaso sobre a questão patrimonial, ocorrem em contextos de localidades do interior e rurais do país; e a tese trata de projetos realizados no contexto de uma grande cidade, o Rio de Janeiro. Entretanto, o processo mencionado pela autora acontece também nos ambientes urbanos. Logo, vale a reflexão mais ampla sobre representações e apropriações dos patrimônios, já que no ambiente urbano processos similares de gentrificação podem ser observados, como o caso apresentado no Dossiê do Minhocão em São Paulo (REPEP, 2019).

Outra relação a ser examinada é entre o patrimônio e o processo identitário. Ao falar de identidade é importante, primeiramente, ressaltar que ela é formada ao longo do tempo, em processos inconscientes, está sempre incompleta e faz parte de uma imaginação fantasiosa sobre sua unidade (HALL, 2006, p.38). Em segundo lugar, a identidade é uma categoria problemática, já que de acordo com Stuart Hall, as nações modernas têm configurado híbridos culturais. Portanto, um vínculo intrínseco entre patrimônio e identidade pode caracterizar uma falácia, mesmo que os patrimônios participem ou sejam configurados pelas trocas simbólicas dos processos identitários.

> Importa ressaltar que os processos de patrimonialização nem sempre visam fins que tenham a ver com a preservação de uma identidade e frequentemente, como já vimos, operam exclusões sociais. Podem, por exemplo, atender a propósitos como os de disciplinamento social dos espaços públicos, de branqueamento de certas características identitárias ou higienização dos hábitos de classes populares. (TAMASO, 2012, p.26)

Um cuidado, aqui explicitado, nos estudos da categoria patrimônio, diz respeito a uma suposta homogeneização do lugar e do povo, que adviria das características identitárias. É necessário problematizar tal suposição, uma vez que cada lugar possui seus conflitos e suas especificidades. Sendo assim, as associações diretas entre patrimônio, lugar e povo devem ser observadas e contestadas. “O desafio é assegurar que esta pluralidade de vozes de agentes e sujeitos sociais seja garantida no empreendimento de patrimonializar modos de vida” (TAMASO, 2012, p.40). Porém, há que se considerar o potencial dos bens patrimoniais para a

compreensão dos processos históricos, preservação dos bens culturais, valorização dos diferentes modos de vida, respeito a diversidade e tolerância aos diversos grupos étnicos.

1.2 Educação Patrimonial: o processo educativo no âmbito do Iphan

O processo educativo em relação ao patrimônio, passou por diferentes fases no âmbito do Iphan, de acordo com o histórico apresentado na publicação "Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos", de 2014. A primeira etapa seria a que foi chamada de "fase heroica", nos primeiros trinta anos (1937-1967) em que a instituição foi dirigida por Rodrigo Melo Franco de Andrade. Esse foi o período em que a política federal de preservação se alicerçou, marcado por um caráter nacionalista em relação ao patrimônio; quando muitos bens foram acautelados, principalmente na arquitetura religiosa, civil e militar de estilo barroco. As iniciativas educativas estavam centradas na criação de museus e incentivo a exposições, no tombamento de coleções e no incentivo a publicações técnicas e jornalísticas. Lembrando que, o anteprojeto de criação do Sphan, elaborado por Mario de Andrade em 1936, a pedido do então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, já apontava para o caráter pedagógico dos museus e imagens.

Na década de 1970, durante a gestão de Aloísio de Magalhães, modificações foram ocorrendo no que tange ao entendimento sobre o patrimônio, o que aconteceu por meio de muitos debates e diálogos com os técnicos da instituição e demais parceiros. Em 1975 foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) que almejava identificar os patrimônios, buscando formas de aproximação com as ideias dos sujeitos envolvidos, para os reconhecer enquanto detentores culturais. Momento em que se começou a pensar sobre a ampliação do conceito de patrimônio. Não houve um projeto na área da educação, porém aconteceu uma maior interlocução entre os processos educativos e a preservação do patrimônio.

A partir das experiências do CNRC foi apresentado, em 1981, o Projeto Interação com a proposta de interação do processo educativo com as demais dimensões da vida comunitária, levando em consideração a dinâmica cultural local. Seus formuladores consideravam que a proposta pedagógica existente não tinha eficácia e não correspondia à necessidade do público-alvo. Este projeto foi essencial para o que é a compreensão institucional da Educação Patrimonial atualmente, tendo em vista que: "o *Projeto Interação* consistiu num exemplo

concreto e, em larga medida, precursor dos atuais paradigmas de gestão pública que caracterizam as articulações entre Estado e sociedade civil" (IPHAN, 2014, p.11).

As últimas três décadas, especialmente o período de redemocratização pós ditadura militar no Brasil, marcaram um período fundamental para a compreensão do Patrimônio Cultural. A Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 216, modificou o nome do Patrimônio Histórico e Artístico, assim atribuído desde 1937, para Patrimônio Cultural Brasileiro, quando se passou a considerar a natureza imaterial do Bem. Esse novo entendimento, como mencionado anteriormente, foi consequência de amplo debate sobre cultura e patrimônio, no Iphan e fora dele também. Uma modificação significativa e uma das pioneiras em nível mundial. O Decreto 3.551/ 2000 que instituiu o registro dos bens culturais de natureza imaterial e criou o PNPI, com seus planos de salvaguarda que dialogam e interagem nos processos educativos. Portanto, por mais que sejam setores diferentes dentro da instituição existe um esforço coletivo em se voltar para a realidade das comunidades e seus detentores.

Em concomitância, os processos educativos em relação ao patrimônio também têm sofrido mudanças. O termo Educação Patrimonial começou a ser utilizado pelo Iphan em 1983, a partir do I Seminário de Educação Patrimonial, que aconteceu no Museu Imperial em Petrópolis-RJ. Essa nomenclatura teve origem na metodologia inglesa, a *heritage education*. Nos primeiros anos de utilização do termo Educação Patrimonial, este era compreendido apenas como uma proposta metodológica em atividades práticas voltadas para as instituições patrimoniais. Essa era uma concepção presente, inclusive, nas primeiras publicações institucionais sobre o tema.

Em 2004, pelo Decreto n. 5040/04, foi criada a Gerência de Educação Patrimonial (GEDUC), que trouxe pela primeira vez unidade administrativa responsável pela educação no Iphan. Pelo Decreto n. 6844, em 2009, a gerência passou a ser a Coordenação Nacional de Educação Patrimonial (CEDUC/Iphan), que é responsável na instituição pelos processos educativos e renovação da área. A referida coordenação possuía a incumbência de promover iniciativas e eventos para discutir diretrizes teóricas, conceituais e eixos temáticos preponderantes; consolidar coletivamente documentos e propostas; além de estimular o fomento à criação e reprodução de redes e parcerias com segmentos da sociedade civil. No mesmo ano aconteceu o seminário para planejamento das Casas do Patrimônio, onde foi elaborado coletivamente um documento significativo, a Carta de Nova Olinda. A CEDUC é

coordenada por Sônia Rampim Florêncio[6]. Atualmente, cada superintendência da instituição, possui uma pessoa responsável pela Educação Patrimonial, sendo que em algumas há núcleos com alguns funcionários dedicados ao setor.

Na publicação do Iphan de 2014, referência desses dados históricos, foram citados cinco eventos importantes para alicerçar os pressupostos para a Educação Patrimonial (anos de: 2005, 2008, 2009, 2011 e 2013). Vale ressaltar, como pode ser observado na fala de muitos técnicos e acadêmicos da área do patrimônio, que o período em que Gilberto Gil esteve à frente da pasta do Ministério da Cultura (2003-2008) foi um período promissor para as políticas públicas culturais e o fomento aos debates e fortalecimento do Patrimônio Cultural.

> Pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as gentes. Os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade de nossa gente. O intangível, o imaterial. (Discurso do ministro Gilberto Gil, apud IPHAN, 2014, p.14)

O Patrimônio Cultural compreende um campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos. E toda prática educativa, nesse sentido, possui dimensão política na construção da memória, como um produto social. Assim sendo, as instituições públicas assumiriam funções de mediação em relação a tais práticas nos processos de patrimonialização, ficando na incumbência das instituições, a criação de espaços de aprendizagem e interação que propiciem a mobilização e reflexão dos detentores em relação ao próprio patrimônio. (IPHAN, 2014, p.23)

Após a criação da CEDUC ocorreu um incentivo e visibilidade para o tema da Educação Patrimonial, sendo notório a ampliação do interesse pelo aumento nas publicações. A partir do que foram também definidos três eixos de atuação da política da Educação Patrimonial do Iphan: inserção do tema Patrimônio Cultural na educação formal, através do Programa Mais Educação e do Programa de Extensão Universitária (ProExt); gestão compartilhada de ações educativas, pelo fomento as Casas do Patrimônio; e a instituição de marcos programáticos no campo da Educação Patrimonial.

O primeiro eixo de atuação da CEDUC oportunizou parcerias e diálogos com o MEC, para viabilizar em programas de governo a importância e incentivo ao trabalho educativo em

6 Cientista Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP (1988), especialização em Sociologia Rural pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1993), especialização em Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social pela Escola Nacional de Administração Pública- Enap (2013) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP (2003). Coordenadora de Educação Patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan.

relação ao patrimônio. No ProExt, variados projetos, que tivessem como foco o patrimônio, foram contemplados para a realização na extensão universitária. A parceria voltada para a educação básica, pelo Programa Mais Educação, em 2011, foi fundamental, especialmente, para a elaboração de material didático na proposta de inventário pedagógico, para ser utilizado a partir da escola; com a ótica de perceber e possibilitar ao espaço o tornar-se educativo pelas apropriações das pessoas de sua comunidade.

Isto posto, vale salientar que esta sessão apresentou alguns elementos para dar sentido a explanação do tema, tendo em vista que outros pesquisadores já realizaram trabalhos de dissertação trazendo especificamente dados relevantes e consistentes sobre o histórico institucional, como Fernanda Biondo (2016) ou João Demarchi (2020).

Contudo, o termo Educação Patrimonial e suas práticas são alvo de críticas, como a do museólogo Mario Chagas (2006), que assinalou que a educação e a cultura possuem caráter indissociável e, assim sendo, igualmente intrínseco à associação entre educação e patrimônio. Para Mario Chagas entender o termo como elemento inaugural, ele nega esta relação, além de apresentá-lo como redundante, já que para o autor não seria possível a concepção patrimonial sem os processos educativos. Há pesquisas que mostram os trabalhos educativos realizados desde as formações de instituições patrimoniais, como a do historiador Paulo Rogério Sily (2012) que explicita práticas educacionais em relação ao patrimônio, realizadas no Museu Nacional desde 1818. O que evidencia que a ideia de patrimônio no Brasil esteve sempre atrelada à proposta educativa. Ainda que, observando as muitas transformações na teoria e prática, além de muitas ressignificações nos campos da educação e do patrimônio, é possível notar que há um vínculo entre os campos.

Outra crítica para a proposta metodológica da Educação Patrimonial foi feita por Denise Grinspun (2000). Em sua tese, ao elucidar que as etapas metodológicas a ela associadas: observação, registro, exploração e apropriação; não seriam compartimentadas e trariam confusão em suas relações. As quatro etapas estão inseridas na publicação *Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial*, produzida pelo Iphan em 2007. Mediante tal ponderação é importante salientar que esse tipo de publicação pode apresentar contribuições pontuais para as atividades de Educação Patrimonial. Contudo, qualquer tipo de padronização e delimitação restritiva pode vir a deslegitimar o diálogo e a construção coletiva de tais propostas educativas em relação ao patrimônio, como é fundamental em tais práticas, de acordo com a Portaria 137 de 28/04/2016 do Iphan:

> Art. 2º Para os efeitos desta Portaria, entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como

> recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação. Parágrafo único. Os processos educativos deverão primar pelo diálogo permanente entre os agentes sociais e pela participação efetiva das comunidades. (BRASIL, 2016)

Os princípios e diretrizes que foram construídos coletivamente, em processo dialógico e nos eventos ocorridos sobre a temática estão ratificados na Portaria n. 137 de 28/04/2016, que estabelece diretrizes para a Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio. O artigo 2° fala sobre o entendimento da Educação Patrimonial como processo educativo construído coletivamente, com a finalidade de colaborar para o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural. Essa compreensão vai de encontro com a tentativa de engessar tais práticas. O que é corroborado pelo parágrafo único ao priorizar o diálogo permanente, com a consideração de todos os interlocutores.

1.2.1 Publicações e práticas acadêmicas da Educação Patrimonial

Nas práticas educativas em relação ao patrimônio cultural, existe uma variação de termos para nomear as mesmas e muitos optam por não utilizar ou se opor à nomenclatura Educação Patrimonial. Na presente tese optou-se por utilizar o termo Educação Patrimonial problematizando-o e entendendo que muitos que realizam tais processos educativos não as nomeiam com o termo. Diante do que se fez necessária a observação dos usos ou não do termo Educação Patrimonial, seus porquês, ou opção pela utilização de outro termo.

Vale ponderar a releitura crítica que os pesquisadores que foram ou são técnicos do Iphan têm feito sobre o tema. A geógrafa, que foi trabalhou na Educação Patrimonial do Iphan, Simone Scifoni (2017), salienta a importância de avançar, sobre o antigo entendimento, de ações educativas conservadoras e apegadas a uma metodologia enquadrada a um modelo tradicional, para o entendimento de práticas no campo da Educação Patrimonial. Simone Scifoni, atualmente professora da Universidade de São Paulo (USP) e componente da diretoria do Centro de Preservação Cultural (CPC) da instituição, tem sido uma militante da necessidade de problematizar e refletir sobre as propostas de Educação Patrimonial, orientando diversas pesquisas no tema e é membra e fundadora da Rede Paulista de Educação Patrimonial (REPEP). A professora destaca que apesar das práticas educativas ligadas ao patrimônio estarem presentes no Brasil desde o século XIX, ainda é incipiente a fundamentação teórica da Educação Patrimonial. E a razão para isso seria a fragmentação da área, em decorrência dos profissionais estarem dispersos em diversas instituições de origem,

atuando em diferentes áreas do saber e com afazeres cotidianos de trabalho, que trazem a impossibilidade de tempo de dedicação.

Coadunando com essa perspectiva, Átila Tolentino trouxe uma importante reflexão: como os modos de lidar e atuar com o patrimônio cultural tiveram impacto direto na Educação Patrimonial, concebida e realizada pelo Iphan. A partir da pesquisa de Fernando Siviero (2015), Átila destacou o suposto "não lugar" da Educação Patrimonial na instituição. Sobre a atuação do Iphan com o patrimônio cultural, Átila ponderou que:

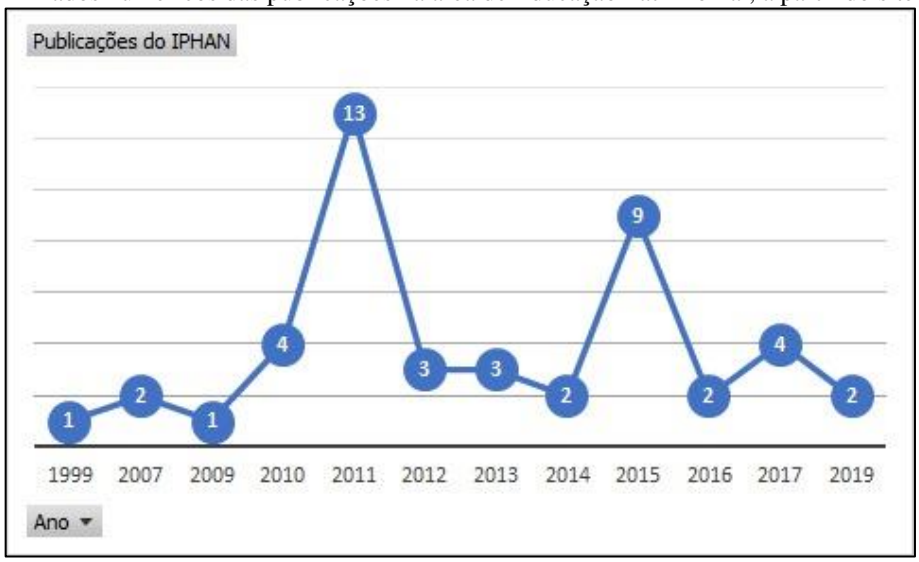
> formas autoritárias se perpetuaram ao longo dos anos nas práticas preservacionistas (sob a tutela do Estado), ao mesmo tempo em que conviveram com outras baseadas na horizontalidade e no respeito à diversidade cultural e aos saberes das comunidades e dos detentores dos bens culturais. (TOLENTINO, 2018, p.45)

Os avanços, permanências e ressignificações descritos por Átila podem ser observados por meio de publicações sobre a Educação Patrimonial, disponíveis no site do Iphan, em revistas acadêmicas, livros e demais publicações. A seguir estão elencadas considerações sobre algumas das publicações. Não havendo qualquer pretensão ou objetivo de dar conta da análise de todas as publicações sobre o tema, mas elucidar observações que auxiliem na compreensão do campo e sua abrangência.

A primeira publicação de Educação Patrimonial pelo Iphan foi o *Guia Básico de Educação Patrimonial* em 1999. Nela, a Educação Patrimonial foi apresentada como uma metodologia. Com a mesma ênfase, em 2007, veio o *Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial*, que enfatizava quatro etapas para o desenvolvimento das ações. No site do Iphan estavam disponíveis para *download*, na aba de Patrimônio Cultural - Educação Patrimonial – Publicações, quarenta e cinco publicações de Educação Patrimonial, em 2019. O gráfico abaixo apresenta a quantidade de publicações por ano. Vale ressaltar que os dados por ano foram assim organizados, apenas para ilustrar sobre um crescimento da visibilidade da área, tendo em vista que muitos trabalhos de Educação Patrimonial têm sido realizados, porém não registrados e nem possuem tal obrigação de registro. E, assim sendo, muitas publicações são feitas mesmo com o apoio do Iphan, porém não estão disponíveis no site[7].

7 Muitas publicações com apoio do Iphan e reconhecidas como de Educação Patrimonial, não estão disponíveis no site do Iphan, logo a tabela é meramente ilustrativa, para demonstrar o crescimento das publicações nos últimos anos.

Gráfico 1 – Dados numéricos das publicações na área de Educação Patrimonial, a partir do site do Iphan.



Fonte: produzido para ilustrar a tese.

No gráfico das publicações, cada círculo azul mostra o número de publicações correspondentes ao ano da sua publicação. Com o que se pode observar que, quarenta delas foram elaboradas nos últimos dez anos, o que evidencia o crescente empenho na produção da área. Aproximadamente um quarto delas, não foram elaboradas pela instituição, mas têm seu apoio. Em relação ao conteúdo, este varia entre material de apoio para temáticas específicas que dizem respeito ao patrimônio local, divulgação de práticas educativas realizadas e que possam ser apropriadas, Cadernos Temáticos contendo artigos com reflexões na área e textos referenciados como documentos fundamentais para o campo da Educação Patrimonial.

Na publicação de referência para a Educação Patrimonial, segundo a Portaria 137, Sônia Rampim Florêncio (2014), destaca questões basilares para a Educação Patrimonial: pensá-la como campo específico das políticas públicas para o Patrimônio Cultural e concebê-la em sua dimensão política, que compreende como produtos sociais a memória e o esquecimento de uma sociedade que, em sua maioria, não se identifica com o Patrimônio Cultural oficial da nação.

Cabe destacar, o esforço de elaboração de um material didático, para a prática escolar de inventariar o patrimônio, elaborado pelo Iphan em parceria com Ministério da Educação para o Programa Mais Educação. Trata-se de uma proposta de Inventário Pedagógico para ser realizado como uma atividade interdisciplinar e transversal pela comunidade escolar. Esta publicação deu origem aos *Inventários Participativos*, publicação de 2016, que sofreu apenas poucas modificações. Mas, a partir de então, foi aberto para todas as comunidades interessadas em inventariar, conhecer, preservar e valorizar seus bens culturais.

Nas últimas décadas, as pesquisas acadêmicas sobre a Educação Patrimonial têm crescido significativamente, principalmente, a partir do ano 2000[8]. Há um esforço no empenho de refletir e fundamentar o campo, o que pode ser percebido através de publicações recentes em Revistas científicas. A edição especial 27, de 2019, da Revista CPC[9] é dedicada ao Dossiê Educação Patrimonial. Em 2017, a Revista Teias[10] publicou um número 48 sobre as Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América do Sul. A Revista Mouseion[11], em 2016, publicou dossiê Educação e processos de patrimonialização cultural.

Dentre as publicações institucionais, um artigo escrito por Átila Tolentino[12] no Caderno Temático 5 - *O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática* – auxilia na compreensão da Educação Patrimonial a partir do que ela não é. O autor afirma que "desde o surgimento do termo, nos idos dos anos 1980, o conceito de educação patrimonial ganhou contornos, reflexões, críticas e, sobretudo ressignificações" (2016, p.39). As cinco falácias apresentadas no artigo compõem as principais questões e confusões sobre as práticas da Educação Patrimonial. A primeira é *a metodologia da educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural*. Segundo o autor, o uso do termo alfabetização cultural desconsidera a discussão antropológica de cultura ao supor que as pessoas precisem ser alfabetizadas, como se não conhecessem sua cultura. A segunda falácia se refere a situarmos historicamente o início *da educação patrimonial no Brasil a partir dos anos 1980*, quando o termo foi institucionalizado no país. A terceira é *a educação patrimonial configurar uma conscientização da população para a preservação do patrimônio cultural*. A ideia de conscientizar o outro desconsidera o conhecimento do outro, logo não configuraria uma prática dialógica e de construção coletiva. A quarta falácia é que *a educação patrimonial destina-se aos patrimônios culturais tutelados pelo Estado*. A quinta e última falácia mencionada por Átila, é *preciso conhecer para preservar*. O autor diz que é fundamental o

8Gilmar Rocha (2016) mostra, em dados de pesquisa junto ao banco de teses da CAPES, que entre os anos de 1987 e 2013 foram identificados 45 trabalhos acadêmicos de aproximadamente 15 áreas de conhecimento diversas, com predominância da área da Educação seguida pela História, distribuídos por 16 estados brasileiros, sendo o Rio Grande do Sul o estado com maior número de trabalhos.

9 A Revista CPC é uma publicação cientifica do Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo, que está voltada para a discussão e reflexão das questões ligadas ao patrimônio cultural em sua pluralidade.

10 A Revista Teias é uma produção cientifica a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

11 A Revista Mouseion é a Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle de Canoas-RS. Mesmo não tendo Educação Patrimonial em seu título, os artigos do dossiê se referem à área, apresentando as possíveis múltiplas compreensões.

12 Átila Tolentino tem realizado diversas práticas de Educação Patrimonial, além de participar da organização dos seis Cadernos Temáticos publicados anualmente 2011 a 2017, pulando apenas o ano de 2014. Essas publicações têm artigos para pensar a temática da Educação Patrimonial, em sua teoria e prática, apenas no primeiro volume além dos artigos, têm também algumas sugestões de textos literários para o trabalho com patrimônio.

conhecer, entretanto este seria apenas um elemento e não garante chegar à preservação dos bens culturais. Simone Scifoni (2017, 2019) considera essa última falácia um entrave estagnante para as reflexões e práticas da Educação Patrimonial.

O entendimento sobre a Educação Patrimonial tem avançado para uma perspectiva decolonial constituindo um projeto ético-político, como propõe Átila Tolentino (2018), considerando que:

> Defender a construção coletiva e democrática do conhecimento e a participação efetiva dos diferentes atores nos processos de apropriação do patrimônio cultural (considerando tantos os agentes institucionais como os detentores das respectivas referências culturais) é trabalhar sob o ponto de vista da ecologia dos saberes proposta por Boaventura Sousa Santos. Configura, também, reconhecer que o patrimônio cultural é produto das relações sociais e dos significados que os indivíduos lhe atribuem. Por esse caminho, quebram-se as linhas abissais que construímos, muitas vezes institucionalmente, entre os supostamente detentores do saber(-poder), que falam em nome do Estado e dos institutos de patrimônio, e as comunidades que precisam ser "conscientizadas" acerca da preservação de um dado patrimônio, ao mesmo tempo fetichizado e alheio ao indivíduo, no qual muitas vezes os grupos sociais com os quais estamos lidando não se veem representados. (TOLENTINO, 2018, p.56)

Esse viés interpretativo dos processos educativos é fundamental a este estudo, já que o projeto escolar observado com seu detalhamento etnográfico contidos no terceiro capítulo, se dá por meio de uma concepção decolonial e a partir de uma ecologia dos saberes proposta por Boaventura de Souza Santos, que será trabalhada ainda neste capítulo.

Entretanto, as apropriações do termo Educação Patrimonial são variadas, podendo abranger das práticas tradicionais às propostas decoloniais, utilizando ou não, esta nomenclatura. As atividades, ações e projetos de curto, médio ou longo prazo, que têm como temática os processos educativos em relação ao patrimônio cultural têm se expandido em todo o país. Mesmo não havendo um corpo de profissionais exclusivamente dedicados a pensar área, como explicitou Simone Scifoni (2017), existe um crescente número de projetos e pesquisas de variadas áreas do conhecimento, como a Educação, História, Geografia, Turismo, Antropologia, Arqueologia, para citar algumas delas, dedicando suas reflexões à Educação Patrimonial.

No ambiente acadêmico universitário, muitas práticas têm sido desenvolvidas nesse sentido, seja em projetos de extensão, publicações, grupos de estudos, organização de eventos ou na ampliação de disciplinas que insiram a Educação Patrimonial na grade curricular das áreas afins. Nesta seção apresento alguns dos trabalhos realizados para evidenciar sua variedade propositiva e de abordagem. Em algumas publicações, ainda se faz notória, o uso do termo Educação Patrimonial unicamente enquanto uma metodologia específica. Como é o

caso do *Dicionário de ensino de história* publicado em 2019, que trata a Educação Patrimonial como sendo somente uma metodologia para a utilização do patrimônio cultural.

Para pensar o Ensino de História e a Educação Patrimonial, é importante uma reflexão sobre a formação do historiador e professor de história. Vale ressaltar algumas iniciativas que têm colaborado no desenvolvimento de práticas educativas. Uma delas é o trabalho de pesquisa, ensino e extensão desenvolvido pelo Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI), que atualmente é definido como uma rede de pesquisa. As historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde tiveram origem as atividades do LABHOI, juntamente com outros pesquisadores, vêm realizando um persistente trabalho de Memória e História Oral sobre o patrimônio cultural, especialmente o de natureza imaterial.

As pesquisas desenvolvidas por esta rede têm resultado em diversas publicações de livros, artigos, teses, dissertações, além de outras práticas educativas em relação ao patrimônio. A rede do LABHOI, por meio de muitas parcerias, possui uma rica atuação sobre as Memórias, Áfricas e Escravidão, que abrange produção acadêmica, atividades e relação com os detentores culturais das diferentes manifestações culturais, e a elaboração de materiais didáticos, que podem também colaborar, com práticas pedagógicas em escolas como, por exemplo, *O Jongo na Escola*[13], ou o site *passadospresentes.com.br* [14].

A professora Adriana Russi (2016, 2019) do Departamento de Artes e Estudos Culturais/ UFF coordenou o Programa de Extensão da UFF "Educação Patrimonial em Oriximiná" durante 2008-2018. O programa de ações em Oriximiná/PA teve como eixo central a formação continuada de professores e pesquisadores, além de projetos pilotos de ensino-aprendizado voltados para o fortalecimento de processos múltiplos de aprendizagem, vinculados às temáticas da memória, patrimônio cultural, educação, etnografia e à comunicação. As atividades tinham foco em uma valorização, divulgação e reconhecimento e possibilidade de ressignificação das memórias, a partir das etnias da região e abrangendo os

13 *O Jongo na Escola* é uma coletânea para difusão e divulgação do Pontão da Cultura. Esta é oriunda da parceria entre um projeto de extensão da UFF com o Iphan. O material é composto por documentários (CDs) das comunidades jongueiras da região, acompanhados de textos reflexivos e sugestões de atividades. O material organizado em formato de fichário foi amplamente divulgado e distribuído para escolas de diversas cidades do estado do Rio de Janeiro.

14 O site foi elaborado para disponibilizar e divulgar "informações sobre lugares de memória da escravidão no Brasil, acrescidas de verbetes sobre o patrimônio imaterial do estado do Rio de Janeiro, tais como rodas de capoeira, grupos de jongo e quilombos." Este instrumento na web será acrescido de novas informações conforme a realização de novas pesquisas. Os dados contidos no site foram obtidos através do *Inventário dos Lugares de Memória do Tráfico Atlântico de Escravos e da História dos Africanos Escravizados no Brasil* que foi coordenado por Hebe Mattos, Martha Abreu e Milton Guran no LABHOI, com apoio da Unesco.
Dados disponíveis em: http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php Acesso em:10/11/2019.

diversos patrimônios. O que destrinchou um novo projeto de extensão iniciado em 2021, que busca difundir virtualmente projetos de extensão da UFF, como o Programa Educação Patrimonial em Oriximiná, com a temática do patrimônio cultural, histórico e natural.

Outro trabalho, é o Projeto *Educação Patrimonial e Cultura material da Antiguidade Clássica*, desenvolvido e coordenado pela professora Regina Bustamante da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), contando com colaboradores e bolsistas envolvidos. O projeto estuda as relações entre Cultura Material e Ensino de História e utiliza a Educação Patrimonial como metodologia de ensino da Antiguidade na Educação Básica. Este possui diversas atividades educativas desenvolvidas em escolas, para o ensino de história antiga, propondo uma abordagem diferenciada dos conteúdos.

A professora Lucília Santos Siqueira (2019) fez uma reflexão em artigo sobre a Educação Patrimonial e Ensino de História, a partir da realidade da cidade de Guarulhos-SP. A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), instituição em que a professora atua, possui sete disciplinas relacionadas ao patrimônio cultural no curso de História, sendo que "História e Educação Patrimonial" é oferecida também para outros cursos na formação de professores. Ela aborda pontos importantes como a relação com o tempo e a ressonância da categoria patrimônio. Entretanto, há uma confusão reducionista na compreensão do termo "Educação Patrimonial", ao engessar os objetivos por ela entendidos, que a fazem questionar a perspectiva dialógica do processo educativo em relação ao patrimônio.

A Educação Patrimonial faz parte da pesquisa arqueológica, mas muitas vezes tal processo educativo é realizado em ações pontuais, de curto prazo. Nos projetos de extensão, linhas pesquisa, vinculados às universidades e instituições de pesquisas, é onde podem ser observados projetos continuados. Um destes que vale mencionar, são os projetos de extensão coordenados pelo professor Camilo de Mello Vasconcellos (2019) no Museu de Arqueologia e Etnologia na Universidade de São Paulo (MAE/USP), que tem desenvolvido atividades educativas específicas para as coleções museais da instituição.

1.2.2 Interfaces da Educação Patrimonial na Pequena África, no Rio de Janeiro

A presente tese tem como algumas de suas referências reflexivas, autores negros e afro diaspóricos. Neste sentido vale ressaltar a patrimonialização do Cais do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro e elucidar trabalhos que podem ser considerados de Educação Patrimonial que vêm sendo realizados a partir deste bem e no seu entorno reconhecida como a região da Pequena África. A construção do Cais, lugar específico para receber pessoas de algumas

localidades do continente africano e que no Brasil foram escravizadas, se deveu ao grande fluxo de entrada que havia no porto da Praça XV. E como muitos africanos chegavam doentes ou até mesmo mortos pelas terríveis condições de insalubridade da viagem, em 1774, o Marquês do Lavradio determinou, que para o desembarque dos escravizados houvesse um porto específico.

O sítio arqueológico Cais do Valongo, que foi construído para a entrada de africanos a serem escravizados no Rio de Janeiro, posteriormente, foi remodelado para receber a imperatriz Teresa Cristina. Para o funcionamento do Cais do Valongo como porto, outras estruturas urbanas foram edificadas na localidade. Dentre essas estavam: casas para comercialização dos escravizados; Cemitério dos Pretos Novos; a região cultural hoje conhecida como Pedra do Sal, demarcada pela herança africana no Rio de Janeiro. Os registros históricos escritos ou em gravuras, de Jean Baptiste Debret por exemplo, explicitam a existência do Cais e toda uma região de sensibilidade da herança cultural na cidade.

O processo de urbanização da cidade do Rio de Janeiro, com seus recorrentes aterramentos, escondeu por muitos anos a estrutura do Cais do Valongo. Contudo, no ano de 2011 esse Cais passou a recompor a paisagem carioca em decorrência das obras do Porto Maravilha, concessionária vinculada a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e responsável pela reestruturação do centro como preparo para sediar eventos esportivos mundiais, a Copa de 2014 e as Olimpíadas de 2016. O Cais do Valongo foi evidenciado durante as escavações, na pesquisa arqueológica coordenada pela arqueóloga Tânia Andrade Lima do Museu Nacional (UFRJ). Sua relevância na História do Brasil levou a uma pronta visibilidade e reconhecimento enquanto patrimônio da cidade e nacional, pelo Iphan. Em decorrência da grande importância daquele território, foi realizado uma vasta pesquisa integrada e dossiê, coordenado pelo antropólogo Milton Guran, que resultou na valoração do Cais do Valongo como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO, em 2018.

O reconhecimento do Cais do Valongo não ocorreu de maneira isolada ou individual, muitos atores sociais estiveram envolvidos, dentre eles: lideranças do movimento negro e de suas religiosidades; agentes e funcionários públicos; pesquisadores. Ocorreu um movimento de pesquisa arqueológica em parceria com a pesquisa histórica e antropológica, além do envolvimento das instituições da prefeitura do Rio envolvidas e do Iphan para pensarem as políticas públicas para a região. Entre os pesquisadores podem-se destacar Mônica Lima, Martha Abreu, Hebe Mattos, Milton Guran, Claudio Honorato e Simone Vassalo. Sendo que esta última realizou um trabalho de acompanhamento antropológico das ações burocráticas, nas reuniões voltadas para pensar a localidade. Uma das políticas públicas da prefeitura do

Rio foi a “criação” / reconhecimento do Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana[15], em novembro de 2011.

A região ganhou visibilidade e grandes investimentos financeiros, pelas obras realizadas para os dois eventos esportivos, para melhorias urbanas na cidade do Rio de Janeiro, nas quais a pesquisa arqueológica estava inserida. Porém, foi pela luta dos movimentos sociais e detentores culturais da localidade contra a invisibilidade, opressão pelas desigualdades sociais e intolerâncias religiosas, que a cultura e a memória das pessoas têm sido vislumbradas.

Mesmo após a patrimonialização mundial do Cais do Valongo não existe um cuidado pertinente a relevância do bem, na sua valorização e preservação. Muitas são as iniciativas que buscam dar ênfase à importância da localidade. Desde a exposição do patrimônio à visitação, há uma tentativa de valorização pelos coletivos da região, como visitas guiadas com turmas da educação básica à superior e demais interessados, eventos religiosos e pesquisas acadêmicas. Entretanto, faz necessário ressaltar que o local ainda é desconhecido para muitos, mesmo que o Cais do Valongo esteja localizado no centro histórico da cidade, próximo a outros novos pontos turísticos, como o Museu do Amanhã, o Museu de Arte do Rio (MAR), o Aquário do Rio, a roda gigante Rio Star ou os painéis de grafite do Kobra na região portuária.

Um dos trabalhos de guiamento na Pequena África é realizado por Cosme Felippsen, que é guia de turístico e criador do Rolé dos Favelados. Cosme é morador, nascido e criado no Morro da Providência, a primeira favela da cidade do Rio de Janeiro e localizada no entorno do Cais do Valongo. Desde criança, ele gostava e era chamado para mostrar sua favela aos visitantes e interessados. O circuito turístico que acontece no Morro da Providência foi inaugurado oficialmente em 2016, o Rolé dos Favelados, que começa no Largo de São Francisco da Prainha em frente ao monumento da estátua da bailarina negra Mercedes Batista, passa pelo Cais do Valongo e percorre a favela, sua história e suas questões. A observação e experiência no Rolé dos Favelados evidenciou que este desempenha um importante papel reflexivo, já que os participantes não apenas ouvem sobre a história local, mas são convidados a expressar suas concepções e entendimentos sobre a favela e o ser favelado, violência, desigualdades sociais e intolerâncias religiosas.

Outro trabalho de guiamento cultural e de visitação na região do Valongo foi a performance realizada pelo grupo teatral Cena Portuária, dirigido pelo produtor cultural

15 Este circuito reconhece como importantes lugares históricos da herança africana na cidade: Cais do Valongo, os Jardins do Valongo, a Pedra do Sal, o Largo do Depósito e o Instituto Pretos Novos, além do Centro Cultural José Bonifácio.

Thiago Viana no ano de 2014, cujas apresentações se tornaram esporádicas nos anos subsequentes. As visitações no Circuito Histórico e Arqueológico de Celebração da Herança Africana tinham intervenções teatralizadas, representando pessoas que foram escravizadas ao desembarcarem no Cais do Valongo. Em determinado momento, havia a enunciação de diversos muitos nomes, os das pessoas que supostamente ali teriam desembarcado, homens e mulheres que foram destituídos de sua dignidade e que muitos deles foram enterrados sem terem sequer direito a uma identificação.

Um exemplo de tentativa de diálogo com os detentores culturais na região durante as pesquisas, ocorreu em 2018, quando buscou-se respeitar a memória sensível da localidade. O caso refere-se a pesquisa arqueológica na Avenida Marechal Floriano para a expansão do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), onde no entorno da Igreja de Santa Rita há um cemitério de pessoas que foram escravizadas. A escavação para salvamento do sítio arqueológico foi proibida pela Comissão Pequena África[16], como respeito e reverência a ancestralidade e sua memória na região. O sítio arqueológico da região foi apenas delimitado, o que gerou questionamento de alguns envolvidos. Contudo há que se considerar como avanço, o diálogo estabelecido para se pensar o patrimônio de forma participativa com seus detentores.

Na rua Pedro Ernesto, no bairro da Gamboa, existem ainda dois lugares importantes para a constituição desta região. O primeiro deles é o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN), criado em 2005. Obras para melhorias de uma casa particular, evidenciaram vestígios arqueológicos, mais especificamente ossadas humanas, local identificado e registrado como o Cemitério dos Pretos Novos. Atualmente o IPN realizada importantes ações e atividades em relação a memória e herança africana, como visitações, centro de pesquisas contanto com curso de pós-graduação *lato sensu*, biblioteca, museu memorial e galeria de arte.

O segundo, é o Museu da História e Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB). O espaço está localizado na antiga escola José Bonifácio, que virou centro cultural abrigando a biblioteca pública do bairro e desde 2017 abria ao Museu. Um lugar historicamente marcado pela luta e resistência da memória da herança afro-brasileira. Exposições, eventos e celebrações da herança de matriz africana são realizados no local.

16 Essa comissão foi composta por representantes de 17 lideranças do movimento negro. O trabalho foi realizado em reuniões semanais na superintendência do Iphan do Rio de janeiro, entre julho e dezembro de 2018, com participação da Comissão, representantes do Iphan, do IRPH, INEPAC e a empresa responsável pela pesquisa arqueológica.

1.2.3 Inventários participativos

As práticas de Educação Patrimonial são variadas em suas possibilidades e referenciais teóricos. Considero que todos os processos educativos em relação ao patrimônio cultural acautelado ou reconhecido por uma comunidade dele detentora pode ser considerada enquanto tal, utilizando ou não a nomenclatura. A diferenciação das perspectivas de análise e por conseguinte, práticas da Educação Patrimonial podem ser entendidas de duas maneiras: como metodologias verticalizadas ou como campo horizontal. A primeira compreende a Educação Patrimonial como uma apropriação da proposta inglesa trazida ao Brasil em 1983, em que os que detém o conhecimento dos ofícios pertinentes elaboram propostas e atividades aos públicos aos que se dirigem tais práticas, uma maneira verticalizada de apresentar e trabalhar com as metodologias.

A segunda maneira de compreensão advém do exercício reflexivo e prático, que entende a Educação Patrimonial como um campo em emergência (SCIFONI, 2017). Esta proposta de entendimento se relaciona igualmente com a ampliação do conceito de patrimônio cultural postulado na Constituição de 1988 e com a definição contida na Portaria 137 de 2016, que coloca como diretriz a elaboração de propostas coletivas nas ações de Educação Patrimonial. E que também se relaciona com pensá-la a partir da decolonialidade (TOLENTINO, 2018). Um exercício que não é simples, nem está dado, ao contrário, é complexo e exigente, mas o caminho para que suas práticas sejam horizontais. Nesse sentido, os inventários participativos têm se mostrado um caminho emancipador e horizontal para que as práticas de Educação Patrimonial sejam elaboradas e desenvolvidas.

Os inventários participativos compreendem uma publicação de Educação Patrimonial do Iphan, baseado no Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), mas de acesso público e sem obrigatoriedade documental de registro ou tombamento. A proposta foi a elaboração de um material que servisse de instrumento a ser utilizado de acordo com a demanda de cada localidade e servir para instigar o inventariar de maneira simplificada, mas não por isso leviana, com os grupos, coletivos, suas celebrações, saberes e lugares. O inventário é um modo de pesquisar, coletar e guardar vestígios culturais, que pode vir a servir para futuros processos de patrimonialização.

Alguns projetos de impacto social, de licenciamento ambiental e municipais têm realizado inventários dos seus patrimônios culturais. Uma prática fundamental de pesquisa para registrar tradições, mapear a pluralidade cultural das diversas regiões, e principalmente, como mecanismo para democratizar o acesso à cultura. Isto porque ao se inventariar, abre-se a

possibilidade de reconhecimento de culturas que estivessem invisibilizadas pela priorização de algumas em detrimento de outras. Vale ressaltar o quesito participativo de tais inventários. Pois é uma proposta de participação efetiva dos detentores culturais, onde estes são elemento central no reconhecimento e modo de legitimação e preservação dos seus patrimônios. Nestas práticas os pesquisadores que trabalham na elaboração das atividades e inventários são mediadores entre os conhecimentos técnicos e os adquiridos com a comunidade inventariada. Portanto, a proposta dos inventários participativos tem contribuído como prática educativa decolonial em relação ao patrimônio cultural.

O coletivo educador REPEP realizou durante os anos de 2015 a 2019 um trabalho de inventário participativo na parte central da cidade de São Paulo e seus resultados foram compilados no dossiê "Inventário Participativo - Minhocão contra a *gentrificação*" (REPEP, 2019). O inventário foi um levantamento para identificar e mapear as referências culturais dos grupos sociais que moram e trabalham na região. A região possui o elevado João Goulart, construído em 1971, mas que pela desvalorização dos imóveis da região há planejamentos públicos para a remodelagem do espaço. Entretanto, nos seus 50 anos de existência abrigou e foi lugar de trabalho para diversos grupos que correm risco de deixar de existir. Sendo assim, o coletivo buscou, por meio do inventário, realizar um trabalho contra a *gentrificação*, identificando em seu trabalho quarenta e cinco referências culturais na região, que correm risco de desaparecer por qualquer um dos projetos de "valorização" da região, seja pela demolição do elevado ou pela implantação de um parque. "A substituição de classes sociais no espaço configura o processo de gentrificação: o enobrecimento de áreas centrais de perfil mais popular com consequente expulsão dos mais pobres e reocupação por classes de maior renda" (REPEP, 2019, p.14).

Os inventários participativos, instrumento possível, para práticas diversas de reconhecimento e apropriação das referências culturais, para além do processo de patrimonialização, parece estar trazendo para a Educação Patrimonial uma humanização necessária. A elaboração e todo o trabalho envolvido na realização do dossiê do Minhocão, comunica sobre o estado da arte das atuais perspectivas da Educação Patrimonial a partir das propostas do Iphan.

> O inventário participativo é uma ferramenta do campo do patrimônio cultural e da museologia social. Trata-se de um instrumento de estímulo para que os grupos locais assumam os processos de identificação, seleção, registro e difusão daquilo que é mais significativo para sua memória e história social. Ou seja, o processo de patrimonialização se distancia dos saberes técnicos, de olhares para a monumentalidade e para os bens excepcionais e se aproxima das práticas cotidianas, de formas orgânicas, do saberes sociais e expressões subversivas (REPEP, 2019, p.15).

1.3 A proposta da ecologia dos saberes por uma descolonização do pensamento

Como já postulado no capítulo é urgente uma reflexão profunda que permita uma ressignificação sobre as leituras patrimoniais, que pode inclusive, vir a incidir sobre a manutenção ou não, de um bem patrimonial. A proposta reflexiva da presente tese está baseada em processos educativos em relação ao patrimônio que estejam pautados nessas premissas democráticas e dialógicas da concepção dos patrimônios. Da necessidade de se observar a partir de uma descolonização do pensamento, que considere os múltiplos saberes existentes nas leituras patrimoniais. Por isso é fundamental um arcabouço teórico que contemple essas questões. O caminho escolhido foi o proposto por Boaventura de Souza Santos nas proposições das epistemologias do Sul e a validação de uma ecologia dos saberes.

Boaventura de Souza Santos, sociólogo português, é um intelectual que dedica sua trajetória à pesquisa acadêmica e docência, também colaborou e participa, ainda, ativamente de organizações e movimentos sociais. A partir de seus estudos ao longo dos anos, pode perceber e analisar o que ele chama de os três principais modos de dominação moderna: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. O sociólogo diz que para que seja possível uma justiça social no/do mundo, necessário é, que, se realize uma justiça cognitiva global. A qual se daria através de uma proposta epistemológica diversa, à do Sul, tendo em vista que o modelo do saber rigoroso científico eurocêntrico, tem caráter homogeneizante e hegemônico, é limitante e apenas uma parte da totalidade dos saberes. Para o autor (2009), há uma obrigação, a de outra orientação política e epistêmica quando o conhecimento existe desde o Sul e com o Sul, por aqueles que lutam contra os modos de dominação e suas articulações. O Sul, a que ele se refere, é o geopolítico, formado por países e grupos sociais que têm sido sujeitados a sistemas de opressão e exclusão. A exigência de uma perspectiva diferenciada de sentido e prática se daria a partir da luta contra os mecanismos de opressão.

> As epistemologias do Sul são um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, os três principais modos de dominação moderna. (SANTOS, 2018, p.24)

Portanto não se trata da criação de um saber, mas do reconhecimento de inúmeros conhecimentos oprimidos e subalternizados. Conhecimentos estes, técnica e culturalmente intrínsecos às práticas de resistência contra a opressão. As epistemologias do Sul se apresentam como uma necessidade para enfrentar as imposições das epistemologias do Norte, eurocêntrica, em que as ciências colocam o Norte como a solução e o Sul seria o problema.

Assim sendo, a emergência de validação desse conjunto de procedimentos não trata da busca de um lugar de hegemonia, mas sim de uma equidade na legitimação dos saberes, até que por fim, a separação entre Norte e Sul seja desnecessária. As epistemologias do Sul têm como objetivo permitir que esses grupos sociais representem o mundo como seu e em seus próprios termos, para que seja viável uma transformação de acordo com suas aspirações.

E como se daria essa separação entre Norte e Sul? Para Boaventura de Souza Santos há uma linha abissal que divide e polariza os dois lados. Essa linha é a corrente moderna de pensamento eurocêntrico, o pensamento abissal baseado em um sistema de distinções visíveis e invisíveis, dado que as invisíveis alicerçam as visíveis. Sendo que a principal característica deste pensamento é a impossibilidade de copresença dos dois lados separados pela linha abissal. O sociólogo defende a possibilidade de um pensamento pós-abissal, que seria viável levando em consideração as muitas condicionantes existentes, o que se daria a partir do reconhecimento da exclusão social em seus amplos sentidos.

Ao falar sobre a forma como as epistemologias do Norte se impõem, faz-se necessária a referência a uma maneira de olhar e perceber com foco único a diversidade e a multiplicidade do mundo, um modus que complexifica a poucas, e simplifica, de maneira reducionista, a muitas sociedades. A restrição das epistemologias do Norte só é possível porque está alicerçada no paradigma de que a ciência é a única forma de conhecimento rigoroso. Essa proposição se baseia em três pilares: a recusa da experiência do mundo, em prol da experimentação do mundo; a exigência de divisão entre sujeito e objeto; e a verdade como objetivo do conhecimento.

É importante ressaltar que a ciência não é ruim ou um problema para o autor, a questão está em que a classifiquem como o único conhecimento rigoroso e validável. A ciência é uma forma de conhecimento ativo e transformador, mas tendo foco eurocêntrico em sua compreensão de mundo, ela acaba por gerar mais e mais mecanismos de opressão. A proposta é a de se pensar e fazer ciência a partir de outras epistemologias, para que o conhecimento enquanto meio de apropriação do mundo possa ser amplo e diverso. “Se o conhecimento não permite que nos apropriemos do mundo, porque, no fundo, é uma interpretação que nos é imposta, não é nossa, é um saber alienígena, não será com ele que poderemos transformar o mundo segundo as nossas necessidades e aspirações” (SANTOS, 2018, p.30).

O pensamento de matriz eurocêntrica, por se entender como homogêneo e hegemônico está permeado pela ideia de conhecimento sobre o todo. Mas nas epistemologias do Sul a proposta é que quanto mais conhecimento a pessoa adquirir, mais ela possa perceber sua

ignorância diante de tantos outros conhecimentos. Logo o que tornaria alguém sábio é a percepção de que seu conhecimento será sempre uma ínfima parte perante o todo, como já apontava a máxima do filósofo Sócrates "Só sei que nada sei". Vale salientar que na perspectiva das epistemologias do Sul, conhecimento e saber são entendidos como quase sinônimos.

Para que as epistemologias do Sul sejam possíveis, faz-se necessário um duplo empenho, em desfamiliarizar as epistemologias do Norte e validar conhecimentos produzidos por aqueles que sofrem violências e injustiças advindas dos três principais modos de dominação moderna. Um dos princípios para que isso seja possível é o entendimento de que todas as formas de conhecimento são incompletas e que mesmo ao juntar conhecimentos variados, os aumentaremos, contudo, perceberemos igualmente a sua incompletude. E esse é um elemento fundamental para a percepção de que a realidade é demasiadamente mais ampla do que somos capazes de perceber.

Boaventura de Souza Santos apresenta quatro convicções que alicerçam o desenvolvimento das epistemologias do Sul, são elas: a compreensão do mundo vai além do entendimento eurocêntrico; as noções de tempo e temporalidade influenciam na compreensão do mundo e na forma como ela cria e legitima o poder social; a racionalidade eurocêntrica contrai o presente e expande futuro; e a defesa de uma racionalidade cosmopolita, que consinta com uma expansão do presente e contração do futuro.

O mundo na lógica eurocêntrica, herdeiro do colonialismo que impossibilita a Europa de aprender com outros países e a limita, produz a não existência de todo e qualquer saber que não se enquadre na totalidade e tempo linear eurocêntrico. Tendo em vista os modos de produção de não existência, a sociologia das ausências tem como objetivo transformar as ausências em presenças. A proposição de uma sociologia das ausências ajudaria na legitimação de experiências invisibilizadas pelo conhecimento hegemônico, seria um meio para oportunizar a expansão do presente. A proposta de uma sociologia das ausências e sociologia das emergências são de sociologias transgressivas por colocarem uma articulação – a ecologia dos saberes, entre os conhecimentos científicos e os artesanais, populares, os não científicos.

A sociologia das ausências percorre um processo de evidenciar o vácuo do não existente, trazê-lo à tona, alargar o campo das experiências credíveis, para chegar a contribuir na ampliação do mundo e dilatação do presente. Finalidade a que se é possível chegar pelo crescimento das possibilidades de experimentação social no futuro e pela expansão do contemporâneo, respectivamente.

O autor elenca cinco modos de produção da não existência que geram nomeadas formas para cada uma: monocultura do saber e rigor do saber – o ignorante; monocultura do tempo linear – o residual; lógica da classificação social pela monocultura da naturalização das diferenças – o inferior; lógica da escala dominante nas formas do universal e global – o local; e lógica produtivista baseada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista – o improdutivo.

Para superar cada modo de produção de não existência, as epistemologias do Sul propõem uma substituição por uma ecologia. A ecologia dos saberes para a monocultura do saber científico; a ecologia das temporalidades como alternativa a monocultura do tempo linear; a ecologia de reconhecimentos recíprocos em contrapartida a uma lógica da classificação social; a ecologia das escalas para a lógica da escala global; e a ecologia de produtividades pela valorização dos sistemas alternativos de produção no enfrentamento de uma lógica produtivista.

> As ecologias dos saberes são construções cognitivas coletivas orientadas pelos princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementaridade entre si). Apenas assim se atinge a justiça cognitiva dentro dos diferentes grupos sociais que resistem à opressão, bem como no âmbito das relações entre eles. (SANTOS, 2019, p.124)

O estímulo de uma ecologia dos saberes, alinhada a uma tradução intercultural seriam os meios das epistemologias do Sul para um alargamento do entendimento da diversidade do mundo através da ampliação do presente. O sociólogo destaca que há uma urgência em se estabelecer um "pensamento alternativo de alternativas", formado por um processo de tradução intercultural. A tradução intercultural para o autor é o mecanismo de tornar acessível e transmitir dada experiência a outros, para que experiências sejam intercambiáveis, mesmo que ela lhe seja relativamente estranha, "a tradução configura um ato de intermediação que permite tornar o estranho familiar, o distante próximo e o alóctone comum" (2019, p. 125).

As injustiças sociais e opressões são experiências dolorosas para quem as sofre. E a comunicação das mazelas sociais são de difícil expressão, mas são fundamentais para fortalecer a luta e resistência. Nesta perspectiva a tradução intercultural se configuraria como caminho de uma pré-condição para que a libertação seja possível e o isolamento social seja substituído por reciprocidade, solidariedade e cooperação.

Um importante aspecto para o entendimento do funcionamento de uma ecologia dos saberes, é que esta "é uma dimensão epistemológica de uma solidariedade de tipo novo entre atores ou grupos sociais" (2018, p.69). E assim sendo, é possível a ecologia dos saberes

apontar em direção a um movimento de transição da ideia de política de grupos, organizações e movimentos sociais para uma política intergrupos. Esse tipo de solidariedade é fundamental para a compreensão do lugar que a escola pode ocupar de múltiplas interlocuções, buscando uma formação diversa e ampla para seus alunos, principalmente quando ela ocupa a periferia e locais com diferentes frentes na tentativa de não existência dos seus sujeitos.

Um ponto imprescindível para a ecologia dos saberes é que as questões epistemológicas só possuem pertinência na medida em que forem práticas. O que atesta uma transformação, já que o predomínio de algum saber perde sua posição hierárquica para ganhar validade e destaque mediante sua contribuição prática. Há ainda assim um perigo da polarização de saberes. Porém os riscos diminuem significativamente com o descentramento dos saberes e permite que a ecologia dos saberes busque contemplar seus objetivos de "promoção de práticas sociais eficazes e libertadoras a partir da interpelação cruzada dos limites e das possibilidades de cada um dos saberes em presença." (SANTOS, 2018, p.71)

Dessa forma a ecologia dos saberes ultrapassa seus lugares de origem, onde foram produzidos e ganha o mundo como seu espaço, ou seja, em qualquer lugar em que os saberes forem chamados será possível uma experiência transformadora. Considerando os contextos específicos e temporais, é possível traçar uma relação com a pensamento de Walter Benjamin (1994) ao declarar que a sociedade perdia como um todo com a desvalorização da experiência e a suposta falta de tempo gerada por um sistema produtivo, para ser dada a devida atenção à narrativa e a produção de saberes artesanais. A ideia de uma ecologia dos saberes viabilizando a experiência, reafirma a importância citada por Benjamin.

Para pensar o terreno de uma ecologia dos saberes, Boaventura a remete a uma artesania das práticas, levando em consideração o modo de produção peculiar e específico a que se propõe e principalmente por ir de encontro a racionalidade do capitalismo, colonialismo e do patriarcado. Para que tal artesania aconteça há uma relação intrínseca, extremamente negada e combatida historicamente pelas epistemologias do Norte, entre a razão e as emoções. Nossas escolhas e caminhos estão permeados de paixões, para além de todas as suas razões. A artesania das práticas visibiliza e mais ainda assume as emoções e o corpo em toda sua expressão como lugar fundamental para as epistemologias do Sul.

Para que a ecologia dos saberes seja possível nas epistemologias do Sul, há algo essencial e urgente: a escuta profunda. Uma questão que Paulo Freire já trouxe na década de 1970, ao tratar da necessidade de escuta em relação ao oprimido, em busca de lutar por sua autonomia. Ainda que estejamos em um mundo que valoriza cada vez mais a escrita como racionalidade legítima, como se esta existisse independente do ser e de sua pertinência na

oralidade, pode vir a ser subversivo propor uma escuta profunda, segundo Boaventura (2018) e bell hooks (2017). E o que seria isso? O que isso traria de diferente, que pessoas que não sejam surdas, supostamente, já estariam acostumadas a fazer? Os ouvintes são treinados a ouvir desde o seu nascimento, no entanto, não se trata apenas de uma identificação de sons a que o outro nos propõe, é bem mais, vai além. A escuta seria um exercício de contemplação para além de si, escutar o que o outro fala, perceber a natureza do que é falado, de onde ele fala e a lógica de acepção dos saberes do outro pelo outro, e, não a partir das nossas compreensões particulares, é tentar olhar para o outro como ele precisa ser visto e respeitado. A escuta profunda é um exercício de alteridade profunda em si.

1.3.1 Patrimônios: para quem?

> Em se tratando das múltiplas significações das estátuas e dos monumentos coloniais que ocupam ainda as entradas dos lugares públicos africanos, muito tempo após a proclamação das independências, é importante, pois, relacioná-los com uma forma do poder e da dominação. Esses *restos* do potentado são os signos da luta física e simbólica que essa forma de poder foi obrigada a travar com o colonizado. Sabe-se que para ser duradoura, qualquer dominação precisa não apenas se inscrever no corpo dos seus súditos, mas também deixar marcas no espaço que eles habitam e traços indeléveis no seu imaginário. (MBEMBE, 2018, p. 224-225)

O trecho de Achile Mbembe (2018) refere-se aos países africanos que tiveram suas independências no final do século XX e alude ao colonialismo deixar marcas no espaço através dos patrimônios instituídos. E perpetua traços resistentes no imaginário da sociedade. A palavra “restos”, com destaque do autor, traz a ideia dos vestígios que se perpetuam para manutenção da lógica colonial, mesmo que na prática os lugares não estivessem sob domínio colonial. A partir da reflexão do autor, a pergunta em voga seria: a quem os patrimônios representam? Que memórias eles preservam?

Muito se fala da necessidade da preservação do patrimônio. Mas e quando os patrimônios estabelecidos representam os poderes coercitivos coloniais? O que fazer quando patrimônios tombados legitimam uma hierarquia étnica ou racial? Como lidar com a representação que ofende e causa dores e simbolizam a continuidade das desigualdades sociais? A derrubada de uma estátua de um escravocrata seria um vandalismo ou depredação do patrimônio?

Essas perguntas têm como intuito tornar evidente a necessidade de uma reflexão continua sobre as memórias e histórias e como elas têm sido representadas. Talvez um símbolo de um determinado período histórico perca o sentido em outro momento, assim como conceitos são revistos e atualizados, a preservação e valorização dos patrimônios precisam ser ressignificadas também. A legislação do patrimônio de natureza imaterial prevê uma

atualização do registro de tais bens de dez em dez anos, uma prática importante já que se refere a culturas vivas e praticadas. Ainda que a natureza imaterial seja distinta nesse quesito, podendo ser perpetuada ao longo do tempo, o exercício de revisitar o modo como esses semióforos têm sido assimilados pelos grupos sociais parece ser imprescindível.

Mesmo que a proteção dos bens culturais que compõe o patrimônio nacional, estadual ou municipal caiba às instituições especificas, é importante que haja espaço reflexivo e dialógico para se problematizar o simbolismo dos patrimônios. Desde o início da pandemia foi possível perceber mundialmente uma maior incidência de derrubada de estátuas, pichações contestatórias e releituras para alguns patrimônios, especialmente os monumentos e estátuas. Como exemplo: a estátua do escravocrata Edward Coston retirada e jogada em um rio, na cidade inglesa de Bristol em junho de 2020; dias depois uma estátua do padre António Vieira foi pichada em Lisboa, Portugal, com a palavra “descoloniza”; ou o incêndio da estátua do bandeirante Borba Gato em São Paulo em julho de 2021. Essas foram situações em que grupos sociais que sentiam que aqueles representavam memórias que os insultavam se manifestaram contra os bens, como maneira de resistência à tentativa de perpetuação das memórias que os oprimem.

Um caso ocorrido na cidade de Niterói também chama atenção dentro de um processo de ressignificação dos símbolos da localidade. A mudança nome da Rua Coronel Moreira Cesar para Rua Ator Paulo Gustavo, vítima fatal dos agravamentos causados pela COVID 19. Alguns dias depois da sua morte, aconteceu uma consulta pública que contou com 34.000 votos e em 14 de maio de 2021 foi sancionada a lei com a mudança de nome. Uma rua conhecida na cidade, por onde o ator gostava de transitar e tinha o nome de um coronel que participou de diversas campanhas militares na segunda metade do século XIX. Paulo Gustavo foi um ator niteroiense que levou as paisagens da cidade nas suas encenações, defensor da causa LGBTQI+, que entendia a importância da valorização da cultura e que “rir é um ato de resistência”.

A relevância de um repensar as memórias, avaliar a quem os patrimônios representam e legitimam é grande, especialmente quando ideais e políticas conservadoras, fundamentalistas e negacionistas tentam dominar o poder de maneira autoritária. A presença de alguns patrimônios pode vir a atormentar o imaginário e afetar a consciência dos oprimidos socialmente, como elucida Achile Mbembe.

> A presença desses mortos funestos no espaço público tem por objetivo fazer com que o princípio do assassinato e da crueldade que personificaram continue assombrar a memória dos ex-colonizados, saturar o seu imaginário e os seus espaços de vida, neles provocando, assim, um estranho eclipse da consciência e impedindo-os, *ipso facto*, de pensar com clareza. O papel das estátuas e dos monumentos

> coloniais é, portanto, fazer ressurgir no palco do presente os mortos que, quando vivos, atormentaram, muitas vezes pelo fio da espada, a existência dos negros. (MBEMBE, 2018, p. 227)

1.4 Por que e para quem são os patrimônios culturais na cidade do Rio de Janeiro?

A observação dos patrimônios culturais localizados na cidade do Rio de Janeiro foi o palco inicial das inquietações que me trouxeram a esta tese. As listas dos bens tombados e registrados nas esferas nacional, estadual e municipal pareciam desordenados sem lógica para além das políticas de governo de cada gestão. O intuito então era buscar compreender as relações entre as esferas patrimoniais através de casos de Educação Patrimonial. A ideia inicial foi modificada já que tal mapeamento seria inviável, pois além de abranger diversas áreas, seria limitado, já que muitas ações não possuem registros.

Entretanto a escolha de projetos e atividades na cidade permaneceu. As possibilidades de criação de memórias na cidade do Rio de Janeiro sempre me chamaram à atenção, por sua diversidade. O Rio de Janeiro foi capital do Brasil por quase duzentos anos, contemplando ser capital da colônia, do império e da república. Ou seja, a cidade possui uma grande herança colonialista, opressora, geradora e garantidora da manutenção das desigualdades sociais, com uma herança escravocrata, que tem delimitado o presente. Uma cidade com uma enorme desigualdade social.

Como compreender a construção patrimonial em uma cidade? A resposta a esta pergunta é extensa e abarca muitas variáveis, se é que seria possível chegar a ela. Os patrimônios enquanto símbolos que representam as referências culturais dos coletivos e detentores, que não são entidades estáticas e, portanto, precisam estar cada vez mais disponíveis as ressignificações. Como dizer a quem representam os patrimônios? Para quem eles estão sendo instituídos? Mesmo quando representantes de alguns, podem ser instituídos para ofender a memória de outros? A quem cabe o direito de eleger seus patrimônios? No início da pesquisa de campo, ao acompanhar uma atividade em sala de aula, em uma escola municipal na Ilha do Governador, o professor perguntou à turma: “Vocês acham que grafite é patrimônio?” Ao que um aluno respondeu: “Se o governo disser que é, sim.” A enunciação do aluno continha uma informação implícita, sobre a quem caberia determinar o que é ou não considerado como patrimônio, uma maneira verticalizada de concepção.

Nos últimos anos, como já mencionado, existiram avanços na democratização dos patrimônios e sua instituição, que vieram de muitas lutas. Estas são cada vez mais necessárias

para que outros passos venham a ser estabelecidos para uma descolonização dos patrimônios da cidade do Rio de Janeiro e para um reconhecimento das heranças que compõe e fazem a história da cidade. A observação do projeto *Rolé na Penha* e o diálogo com professores de história que desenvolvem projetos escolares relacionados aos patrimônios e as memórias permite vislumbrar caminhos de resistência e luta a partir das escolas.

Para compor as reflexões sobre os patrimônios da cidade nos tópicos a seguir há uma breve apresentação das esferas estadual e municipal do patrimônio no Rio de Janeiro, a partir das instituições que as representam e o trabalho e abordagem que utilizam do trabalho educativo em relação ao patrimônio. E em seguida há a apresentação do caso dos processos de patrimonialização da Igreja da Penha, que permite refletir a quem interessa a Igreja como patrimônio. O caso da Igreja foi escolhido para ser o ensejo primeiro de representação do bairro da Penha para a comunidade escolar que elaborou e desenvolveu o *Rolé na Penha*.

1.4.1 Esfera estadual do patrimônio – Rio de Janeiro

O Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) foi criado em 1975, a partir da Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico (DPHA), sendo o primeiro órgão estadual a se voltar para o patrimônio cultural no país. A atuação do INEPAC abrange inventariar, proteger os bens estaduais por meio de tombamento, realizar vistorias, acompanhar e orientar todas as intervenções no patrimônio cultural tutelado. O órgão realiza a função de assessoria técnica para realização de inventários patrimoniais de municípios do Estado, assim como a instituições públicas e comunitárias, como o Conselho Estadual de Tombamento[17].

Em 2008 começaram a desenvolver atividades educativas em relação ao patrimônio no INEPAC, que denominaram Educação para o Patrimônio Cultural. A seguir a proposta do Instituto para o trabalho educativo:

> A proposta do Instituto é promover atividades de capacitação de professores e oferecer oficinas, também, aos alunos das redes públicas municipais e estadual, e para as comunidades. O objetivo é desenvolver uma consciência de identidade e cidadania, por meio da valorização do patrimônio cultural, buscando o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a construção de um processo coletivo de preservação desses bens culturais.
> Sistematizar as ações desenvolvidas pelo Inepac e produzir um manual que pudesse orientar os multiplicadores desta metodologia nas redes municipais e estadual de Educação e Cultura passou a ser uma necessidade.
> O lançamento do livro *Patrimônio Cultural – Educação para o Patrimônio Cultura*l oferece a professores e a gestores da área de educação e cultura uma oportunidade de acesso ao conhecimento específico da área de patrimônio cultural para que

17 Dados disponíveis em: http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/home/instituicao Acessado em: 20/04/2021.

> melhor exerçam sua importante função na preservação dos bens culturais. Afinal é preciso conhecer para cuidar. (INEPAC, 2014)

O trecho transcrito aborda algumas questões complexas: desenvolver consciência de identidade e cidadania; produção de manual para orientar multiplicadores da metodologia; necessidade de conhecer para cuidar. A proposta da instituição, segundo o trecho, mostra-se instrutiva aos supostamente, sem a devida instrução, partindo do pressuposto de uma falta de conhecimento dos atores envolvidos, mas que eles chamam de uma proposta de construção coletiva de preservação dos bens culturais. A noção de uma publicação como um manual de determinada metodologia para orientar o trabalho educativo é uma proposta limitante. E conhecer compõe apenas o primeiro passo na preservação e valorização do patrimônio.

O órgão não possui educadores ou funcionários para o desempenho das funções educativas. O desenvolvimento da Educação para o Patrimônio Cultural compõe uma das partes do trabalho de alguns dos profissionais. Como ressalta Simone Scifoni (2017), um dos problemas para o desenvolvimento do campo da Educação Patrimonial é o aproveitamento de pessoas de outras áreas, sendo raros os casos de uma dedicação exclusiva. O trabalho educativo é realizado em capacitações e oficinas, além de participações de outras atividades compreendidas como tal e que envolva os interesses e ou demandas da instituição.

1.4.2 Esfera municipal do patrimônio – Rio de Janeiro

Na esfera municipal a criação de um órgão especificamente voltado para o Patrimônio Cultural é bem recente. No ano de 2012 foi criado, pelo Decreto n. 35.879, o Instituto Rio Patrimônio da Humanidade - IRPH incumbido, primeiramente, de gerir o sítio da cidade do Rio de Janeiro, reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Mundial da Humanidade e para planejar e executar projetos relativos à política de Patrimônio Cultural da cidade. O IRPH está ligado à Secretaria de Urbanismo da cidade do Rio de Janeiro. Antes não existia um órgão específico voltado para o patrimônio, o que não significa que não houvesse bens tombados na cidade. Segundo dados disponíveis para pesquisa online[18], o primeiro tombamento municipal remete ao ano de 1980.

O Patrimônio Cultural da Humanidade, como denominado pelo município, encontra-se exposto em algumas publicações sobre os bens acautelados na cidade, os trabalhos

[18] Dados disponíveis em: https://www.rio.rj.gov.br/web/irph/principal Acessado em: 21/04/2021. De acordo com os dados disponíveis há 356 bens tombados pelo município do Rio de Janeiro entre os anos de 1980 até 2018. E constam de 55 bens registrados entre os anos de 2003 e 2017, pelo município.

desenvolvidos pela gestão do governo, ligadas a gestão do prefeito Eduardo Paes. Vale ressaltar que este prefeito foi responsável pelas reformas urbanas, ligadas aos grandes eventos esportivos que aconteceram na cidade e na criação do IRPH. As publicações estão voltadas para uma apresentação dos patrimônios da cidade e remetem a uma prestação de contas do governo. Não foram encontradas nas publicações nenhuma conceituação, a respeito do entendimento do órgão municipal, que exponham os fundamentos teóricos que embasam o trabalho em relação ao patrimônio. Estão presentes algumas citações de Rodrigo Melo Franco de Andrade e Aloísio Magalhães, que foram diretores do Iphan, logo supondo um vínculo com as concepções adotadas pelo Iphan, além de algumas referências à UNESCO e à identidade usada na nomenclatura do IRPH ao adotar o Patrimônio da Humanidade. Portanto, supõe-se que existe uma múltipla identificação no órgão, que talvez por estar em seus primeiros anos de trabalho, ou por não haver demanda para tal, ou por quaisquer outras motivações, não deixando evidente o entendimento municipal a respeito dos patrimônios da cidade.

Durante a pesquisa realizada por e-mail, em decorrência da pandemia e o trabalho remoto da instituição foram feitas duas perguntas: Gostaria de saber se o IRPH desenvolve atividade educativa em relação ao patrimônio da cidade? Se realiza, gostaria de saber se há um setor responsável no Instituto ou o fazem a partir de parcerias? As perguntas foram prontamente respondidas por uma funcionária da instituição:

> 1.Desenvolvemos processos educativos em cada atuação do IRPH que exige interação com o requerente de um processo, o profissional de arquitetura/engenharia, órgãos públicos ou detentores de um bem cultural. Exemplo: todo trabalho de Proteção e Fiscalização do IRPH, quando em contato direto com o requerente, profissional, órgãos públicos ou detentores, exerce um papel de orientação e esclarecimentos sobre como proteger, preservar e conservar bens culturais. Geralmente, esta comunicação tem o objetivo principal de educar para se conhecer, proteger e respeitar o valor de um determinado bem cultural. Existem outras ações do IRPH onde o processo educativo está envolvido. Exemplo: Temos ações culturais que são desenvolvidas pelo Centro Carioca de Patrimônio e Design com foco em Patrimônio Cultural (exposições, palestras, cursos, etc). Novas ações de Patrimônio Imaterial desenvolvidas pela Gerência de Proteção, começam a trabalhar também a educação patrimonial indiretamente durante as etapas de inventário e plano de salvaguarda. Participações da equipe do IRPH em projetos ou estudos conjuntos também atuam neste sentido, de trabalhar a orientação adequada para a proteção dos bens. Exemplo: todos os setores e equipes do IRPH já participaram de diversas reuniões e grupos de trabalhos da PCRJ ou outros órgãos públicos, em parcerias, com a função de analisar, opinar e orientar projetos e a fim de zelar pela proteção dos bens culturais do Município.
> 2.Não temos um setor específico de Educação Patrimonial no IRPH, porque a equipe de funcionários ainda é pequena em relação às diversas funções que exercemos, mas certamente é um foco.

O IRPH é um órgão, que ao que parece, entende o patrimônio em prol do desenvolvimento urbano da cidade. O que é muito pertinente levando em consideração, que o IRPH é parte da Secretaria de Urbanismo. Mas faz-se necessário ressaltar a complexidade da aparente objetividade para lidar com o patrimônio cultural. O campo patrimonial está permeado de disputas e conflitos desde seu nascimento. Pensar o patrimônio cultural de uma cidade servindo ao desenvolvimento urbanístico da cidade e sua valorização pelos mesmos, incide no perigoso caminho dos patrimônios estarem servindo à lógica neoliberal econômica, que impõe muitas vezes o processo de gentrificação em prol de um "avanço" para "beneficiar" a cidade. É evidente que a cultura de um local muitas vezes é utilizada, e mesmo valorizada e preservada, por políticas de governo. Contudo, é necessário percebermos as questões patrimoniais em suas relações com os detentores e população em sua complexidade, que vai muito além um período ou celebração de um bem patrimonial.

1.4.3 A Igreja da Penha e sua patrimonialização

Viva a Penha
A polícia não quer barulho, a polícia não quer bebedeira.
E viva a Penha! E viva a Penha! E viva a Santa, nossa Santa padroeira!
Quem fizer barulho vai pro xilindró, com a bebedeira vai ficar falando só.
Pode haver batuque, pode até sambar, a nossa polícia só não pode é ver brigar!
(Pedro Celestino 1928)

Baião da Penha
Nossa Senhora da Penha
Minha voz talvez não tenha
O poder de te exaltar
Mas dê bênção padroeira
Pressa gente brasileira
(Luiz Gonzaga, David Nasser e Guio de Moraes 1951)

Os trechos acima são alguns dos muitos interpretados por músicos brasileiros sobre a Igreja da Penha. A Igreja da Penha vivencia desde o século XVIII, uma festa nos seus arredores. A festa é realizada no mês de outubro, marcada por romarias nos finais de semana. Lugar de devoção e festejos, inicialmente era religiosa e lusitana, portugueses principalmente os menos abastados, aglomeravam para fazer pedidos, pagar promessas e para comer e beber alegremente. Os festejos foram se tornando a cada ano mais popular, pelo que sofreram graves críticas no início do século XX, sendo alvo até mesmo de algumas proibições. No final do século XIX há registros em periódicos sobre os festejos da Penha. Um desses foi o de Machado de Assis em 1876, no texto "Histórias de Quinze Dias", em que cita a alegria e diversão da festa Penha como sendo maior do que seu cunho religioso, se comparada as

celebrações da Glória, sendo esta última frequentada por pessoas mais elegantes. No mesmo texto, Machado de Assis aproveita os comentários sobre a festa para fazer uma crítica a ignorância dos eleitores brasileiros à época, dizendo que setenta por cento deles votam, como vão à festa da Penha, por divertimento.

Os festejos populares da Penha reuniam devoção, comidas, bebidas, música e dança e foram se tornando cada vez mais populares com a instalação de estação ferroviária nas proximidades no final do século XIX. Isto permitiu que crescesse o número de romeiros com acesso a festa. Porém, desencadeou também uma série de restrições e tentativas de limitar os festejos. O local era frequentado por entusiastas da música popular brasileira, os sambistas lá se reuniam anualmente. O historiador Luiz Antonio Simas[19] (2017) falou sobre uma criminalização da cultura popular no início do século XX e trouxe uma interessante controvérsia. A cidade do Rio de Janeiro que fora fundada com a expulsão dos franceses no início do século XVI, quatro séculos depois, na busca por uma padronização francesa para a cidade, contemplada no que se compreende como a Belle Époque carioca, deslegitimava as classes populares, em especial os negros, em nome das tradições elitistas dos que antes eram a ameaça.

Na visitação externa do *Rolé na Penha*, projeto cuja observação encontra-se detalhada no capítulo 3 desta tese, ao chegar nos arredores da Igreja da Penha subindo ao som de músicas que remetem as atividades da Igreja, sacras ou populares, começavam as várias histórias que ganham corpo na parada para explicações sobre o lugar. As histórias são variadas, sobre pais ou outros familiares terem começado relacionamento amoroso nas festas da Igrejas, desentendimentos ou brigas por ciúmes, familiares e conhecidos que vendem quitutes e se divertem nas festividades do mês de outubro. As gerações vão mudando, a festa perdeu bastante do seu tamanho e relevância no contexto da cidade como um todo, mas segue sua tradição popular.

As histórias que remetem a Penha foram registradas nas músicas, que entrelaçam relatos cotidianos a devoção a padroeira da Igreja. Vale citar algumas das músicas que fazem alusão a região da Penha e suas histórias para elucidar sua relevância. Noel Rosa reconhecido por seu pertencimento ao bairro de Vila Isabel e enaltecendo-a em quatro sambas, chegou a ter oito composições remetendo-se à Penha. O samba “Festa da Penha” foi composto por Cartola e Asobert, trazendo a história de um homem que pega um terno emprestado para ir à festa e promete não subir a escada de joelhos para não estragar a roupa. João Bosco e Aldair

19 Coluna de Luiz Antonio Simas, datada de 12/10/2017 na seção de Cultura do jornal O Globo. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/a-penha-no-centro-do-mundo-21938867 Acessado em: 23/03/2021.

Blanc compuseram “Escadas da Penha” que narra uma tragédia passional na Penha, de um homem que descobre que sua mulher negra o trai com o amigo. No “Baião da Penha”, um dos trechos acima, gravado inicialmente por Luiz Gonzaga, mostra a devoção do nordestino indo pedir proteção e paz para o lar do retirante na cidade grande. Ou ainda a repressão dos festejos citada do trecho de “Viva a Penha” interpretada por Pedro Celestino em 1928.

Os professores Adriana Facina e Carlos Palombini (2017) fizeram uma reflexão sobre os festejos na Penha. Desde a festa na Igreja até o baile funk na Chatuba, os autores perceberam a incidência de tais eventos serem considerados perigosos por populares e por gerarem questionamentos em épocas diferentes. Facina e Palombini destacaram que “dez anos de trabalho em campo –nos levam a perceber nas festas da Penha a alegoria de longa tradição histórica na qual se articulam a criminalização e a sobrevivência das culturas da diáspora negra na cidade do Rio de Janeiro” (2017, p.358).

Os festejos, os relatos, as músicas, os estudos mostram a importância da região da Penha, especialmente pela referência de devoção e divertimento nos entornos da Igreja, para a própria construção da cidade do Rio de Janeiro. Diante do que é até intrigante observar o processo de patrimonialização da Igreja da Penha, indeferido pelo Sphan em 1938. Uma vez que o órgão nacional do patrimônio havia sido criado no ano de 1937, estava localizado no Rio de Janeiro, então capital do Brasil e nesta fase inicial deu-se grande atenção ao tombamento das edificações suntuosas, de visibilidade, muitas delas igrejas. Mesmo que à época o Brasil fosse uma república recente, que não havia chegado ao seu jubileu e que deixara de ter oficialmente uma religião nacional para se declarar laico. Entretanto as extensões e domínios religiosos persistiam, o que pode ser identificado no trabalho do primeiro ano do Sphan, que se empenhava no tombamento de muitos templos religiosos católicos como representantes de uma identidade nacional que deveria ser preservada e valorizada enquanto tal. A Igreja da Penha foi tombada no âmbito municipal na década de 1990.

Para além de uma preservação a possível demolição e destruição de um edifício arquitetonicamente com relevância histórica, o tombamento de um bem por um órgão do governo federal garantia alguns recursos e subsídios para sua preservação, mesmo que muitas vezes insuficientes. E na maioria das situações era garantia de certo status de valorização do patrimônio em questão, para os que dele eram detentores e com ele se relacionavam.

Não era objetivo inicial do estudo realizar qualquer pesquisa de processos de patrimonialização da Igreja da Penha. Porém, a incessante busca por informações que respondam as muitas inquietações levou aos dados a seguir, referentes ao processo de

tombamento indeferido pelo Sphan em 1938 e ao que tombou definitivamente a Igreja da Penha em 1990, pelo IRPH. Os processos foram disponibilizados para a pesquisa de maneira remota em decorrência da pandemia, o que atrasou o acesso aos dados. Esses documentos mostram aspectos interessantes para a reflexão dos conflitos e interesses envolvidos nos processos de patrimonialização de um bem, no caso da Igreja da Penha. Mesmo não havendo tempo para o devido aprofundamento do estudo do caso e não seja o foco da tese, cabe pontuar algumas perguntas e problemas suscitados a partir das fontes citadas. Estas rememoram questões que levaram ao ingresso no doutoramento e a demanda de procurar compreender a atuação patrimonial das esferas municipal, estadual e federal, na cidade do Rio de Janeiro, por meio da Educação Patrimonial.

Existe alguma relação do patrimônio a partir da cidade? Seria possível pensar os patrimônios de uma cidade? E se for possível, como seria com órgãos municipal, estadual e federal legislando sobre a mesma cidade? Como funciona a relação das políticas públicas patrimoniais na cidade do Rio de Janeiro, a partir das suas diferentes esferas? Seria possível pensar o patrimônio cultural de uma cidade, sem antes existir um diálogo entre as esferas? Não seria a Educação Patrimonial, enquanto processo dialógico, o caminho para isso?

Ao elencar essas perguntas, não o faço de maneira inocente, ou negligenciando que existam estados e cidades no Brasil que tenham se empenhado em tais diálogos e buscado caminhos para tornar esse diálogo possível, como, por exemplo, a cidade de Fortaleza no Ceará ou João Pessoa na Paraíba. Mas ao fazer as perguntas, as realizo com intencionalidade específica para a cidade em questão. Pensar a cidade do Rio de Janeiro, com seus aproximadamente sete milhões de moradores, que foi por quase duzentos anos capital do Brasil e já sofreu muitas transformações, requer levar em consideração seu sentido diverso, múltiplo e desigual. Logo pensar, identificar e patrimonializar bens representativos da cultura é tarefa complexa, que necessita cuidado, muitas ponderações e uma busca da compreensão da teia de diversas relações, personagens e histórico que formaram cada um dos órgãos de acautelamento patrimonial na cidade. Talvez os processos de patrimonialização indeferido e tombado, do Iphan e IRPH sejam um possível passo inicial para tais reflexões.

1.4.3.1 O processo de tombamento indeferido

O processo de número 52 do Iphan, do tombamento do monumento: Igreja de N. S. da Penha de França, é composto de trinta e duas páginas, algumas contendo apenas numeração de protocolo e outras endossando o corpo do processo. O documento é composto por: uma

carta de Rodrigo Melo Franco de Andrade ao Provedor da irmandade para que fosse aceito ou impugnado o tombamento da igreja; em resposta ao pedido de refutar ao tombamento; um laudo técnico de parecerista do Sphan acatando a contrariedade ao tombamento; o relatório do processo, a resolução e notificação a irmandade sobre o indeferimento do processo; e páginas de 1999 quando do arquivamento do processo.

A contestação, ao pedido de tombamento, por parte da Irmandade que cuidava da Igreja da Penha possui seus argumentos, demonstrado no trecho a seguir: do Memorial elaborado pelo comendador José Rainho da Silva Carneiro em resposta ao pedido de tombamento pelo diretor da instituição Rodrigo Melo Franco de Andrade:

> Quanto, porém, à própria Igreja, basta considerar que, nos termos expressos e textuais do próprio Dec.-lei n. 25, de 30 de Novembro de 1937, o patrimônio histórico e artístico nacional compreende, unicamente, Os bens, existentes no país, "cuja conservação seja de interesse público, QUER POR SEU EXCEPCIONAL VALOR ARQUEOLÓGICO ou ETNOGRÁFICO, BIBLIOGRÁFICO ou ARTÍSITICO."
> O Templo da Penha - de construção recente, sem estilo arquitetônico, sem maior beleza – não se inclui nessa definição. O "interesse público" que pudesse haver na conservação – não resultaria em caso algum, de "EXCEPCIONAL VALOR" de qualquer das quatro espécies acima indicadas.
> Se se incluísse esse templo no Patrimônio de que trata, nenhum outro deixaria de o ser, dentre todos os que há nesta Capital. Necessário é dizer que a inclusão acarreta ônus e responsabilidades para a Fazenda Nacional – ao mesmo tempo que restringe os direitos do proprietário. Nem estas restrições, nem aqueles ônus se devem avultar injustificadamente, ou além dos termos estritos da lei aplicável.
> José Rainho da Silva Carneiro
> JUIZ

O trecho do documento evidencia o contexto histórico, conflitos e interesses envolvidos. A transcrição do texto foi realizada com os grifos nele existentes, o que enuncia o que o representante da Irmandade gostaria de comunicar. Para argumentar contra o tombamento da Igreja foi utilizada uma interpretação da legislação em vigor, estabelecida na criação na instituição e sua definição sobre o patrimônio histórico e artístico nacional. Na extensão da carta memorial justifica-se que por haver passado por diversas reformas a igreja não possuía um estilo arquitetônico específico que merecesse ser preservado. A questão da arquitetura da igreja foi utilizada para justificar igualmente a falta de beleza ou interesse público por um excepcional valor.

A carta, ao responder sobre a contrariedade ao tombamento, apresenta alegação dentro dos parâmetros conceituais do seu tempo, explicitando o que era considerado belo ou de interesse público. E que foi acatada quanto pertinente no laudo técnico realizado. Outro aspecto elucidado nas interlocuções do processo indeferido da Igreja da Penha é que desde o início do Sphan existiam disputas em torno dos bens patrimonializáveis ou não, e seus porquês.

Mais uma alegação para a contestação referia-se a falta de recursos institucionais para arcar com a proteção do bem em questão e que seriam impertinentes. E uma última questão diz respeito a uma restrição aos direitos dos proprietários. Em ofício anterior, essa questão teve maior detalhamento, ao explicar sobre a importância do templo religioso para atender aos fiéis, que precisa por isso, de constantes reformas e que o possível tombamento poderia vir a ser um empecilho às necessidades do imóvel. Diante da argumentação realizada pela irmandade pedindo a impugnação do tombamento e vistoria técnica que reconheceu como pertinente o recurso da apresentação, o Conselho consultivo do Sphan resolveu indeferir o processo de tombamento.

Chama à atenção neste processo, que mesmo que os processos de tombamento fossem entendidos como meio de valorização e preservação de um bem imóvel, a estrutura eclesiástica da Igreja recusar-se a esse procedimento com as devidas argumentações. A Igreja e Irmandade que a cuidavam já possuíam legitimidade social, não lhes parecendo necessária uma valorização pelo tombamento federal do bem. Pelo contrário, argumentaram que tal feito, seria impedimento para as expectativas e projeções futuras da Igreja.

1.4.3.2 O processo de tombamento definitivo

Em 1988, cinquenta anos após o processo de tombamento indeferido pelo Sphan, foi realizado tombamento provisório da Igreja da Penha pelo IRPH, tornando-se definitivo no ano de 1990. O documento de oitenta e duas páginas foi realizado pelo Departamento de Geral do Patrimônio Cultural vinculado à Secretaria Municipal de Cultura, sendo que dessas, sessenta e sete compõem a ficha cadastral com: imagens, uma planta do imóvel, dados de localização e uma extensa descrição da situação do imóvel com suas condições, história local, dos festejos e da relevância da Igreja da Penha para a formação do bairro e até mesmo da cidade. Na sequência da parte descritiva há algumas cartas e pareceres: a carta de pedido de tombamento datada de junho de 1988 diante dos dados que atestariam a relevância do bem; de outubro de 1989 um documento registrando a unanimidade na aprovação do tombamento pelo Conselho Municipal de Proteção do Patrimônio Cultural; a aprovação do então prefeito Marcelo Alencar; Decreto 9.413 de junho de 1990 sobre o tombamento definitivo da Igreja de Nossa Senhora da Penha de França; documento de quatro páginas com pedido de destombamento por parte da Irmandade de Nossa Senhora da Penha de França datado de dezembro de 1989 mediante ao tombamento provisório; e finalmente uma carta de um conselheiro municipal de março de 1990 refutando o pedido da Irmandade.

A descrição que compõe a ficha cadastral é o material que endossa o tombamento da Igreja, portanto vale um olhar atento para as suas partes e ênfases. Há uma divisão em seções, sendo a primeira delas "situação e ambiência" com uma apresentação da localização da Igreja, com uma foto da fachada e desenho do entorno. Na sequência está a "descrição", que conforme o nome descreve o imóvel, contendo subseções com detalhamento específico: fachadas laterais, fachada dos fundos, espaço interno e planta do templo. A última seção é o "histórico", a parte mais robusta contendo mais de quarenta páginas escritas e dezessete com fotos, dividida nas subseções: o bairro da Penha, a Igreja da Penha e a festa. A construção do histórico que compõe o processo embasa a compreensão da argumentação da "notável importância desse monumento religioso para a memória arquitetônica, histórica, religiosa, musical, para dizer no mínimo, da Cidade do Rio de Janeiro, quiçá do Estado do Rio de Janeiro, ou até do Brasil."

A história do bairro da Penha remonta às primeiras ocupações coloniais na região de produção de açúcar, por duzentos anos. O mito fundador da Igreja da Penha por Baltazar de Abreu Cardoso deu-se em meados do século XVII. A antiga freguesia de Nossa Senhora da Apresentação de Irajá, do final do século XVII, passou por divisões e uma de suas partes deu origem a Penha, em 1932. A freguesia de Irajá uniu-se à de Inhaúma e consolidaram-se como uma importante região de produção de açúcar para os Engenhos do entorno, além de produtos de subsistência para a população que ia crescendo no entorno. No século XIX a região abrigou a produção cafeeira. Mas no documento há relatos de que ao final deste século, a localidade possuía uma suburbanização, vinda do crescimento desordenado ao redor da Estrada de Ferro Central do Brasil.

Há destaque para que um dos proprietários de terra na região tenha sido o padre Ricardo Silva, pároco da Igreja da Penha e da Matriz de Irajá desde a década de 1870 até o início do século XX. Ele teve atuação política na Revolta da Armada e na campanha abolicionista, em que foi oposição a Floriano Peixoto, mantendo contato com os revoltosos pelo porto Maria Angu e Quilombo da Penha, além de ser conhecido pelas medidas que tomou, especialmente no incentivo a Festa da Penha, reformas da Igreja e campanhas por melhorias dos serviços de água e linhas de bonde. A motivação do padre não se pode afirmar, porém há que se considerar a vasta participação na vida e política da localidade.

O crescimento do bairro da Penha robusteceu-se no início do século XX, especialmente com a instalação do Cortume Carioca, que se dedicava a fabricação de artefatos de couros e peles, a indústria química, metalurgia e agropecuária. Nas proximidades, principalmente na região da Leopoldina, havia um número considerável de matadouros para o

abastecimento da cidade e regiões. Outras indústrias também se instalaram por ali, o que atraia mais a população.

A seguir o histórico da Igreja da Penha, componente do processo do IRPH, tenta remontar os dados sobre a construção inicial do templo, evidenciando a dificuldade de obter informações, em decorrência ao acervo da Irmandade ser privado e não aberto à pesquisa. A respeito da dificuldade de pesquisa a arquivos privados, os religiosos têm a particularidade de que as ordens e / ou irmandades, que cuidam da história e memória das Igrejas que administram, possuem cada uma sua maneira de lidar e cuidar ou não do seu acervo. As instituições religiosas são privadas e têm autonomia para lidar com suas memórias e acervos. A religião católica cristã está dividida em muitas ordens, que foram detentoras da cultura escrita ocidental, dominante e colonial, por alguns séculos. Dentre elas, alguns grupos são mais dedicados ao estudo para a formação do seu corpo clerical ou se dedicam à missão evangelística pela educação. Estes costumam ter uma organização melhor dos seus acervos e disponibilidade para a pesquisa, contudo há sempre a questão de ser um acervo privado e suas muitas possibilidades de interferência.

Nos dados sobre a Igreja, o relatório cita trechos das crônicas de Raul Pompeia, notícias do Jornal do Comércio, comentários de Brasil Gerson, para abordar as várias reformas, pelas quais a igreja passou. Sobre os esforços de preservação do imóvel, o documento cita uma primeira tentativa de tombamento da Igreja da Penha, pelo Sphan em 1938. E uma circular da década anterior, oriunda da Arquidiocese do Rio de Janeiro, sobre a "Defesa do Patrimônio Artístico das Igrejas", que fala da importância da preservação de objetos históricos e artísticos, livros, documentos e igrejas. Há um comentário do possível alcance do documento e que para esta igreja especificamente aparentava não ter tido relevância. A ficha cadastral cita os pontos alegados pela Irmandade para o não tombamento em 1938 e o parecer técnico que coadunou a impugnação pela Irmandade. E sobre a posição dos clérigos frente ao tombamento pelo Município do Rio de Janeiro em 1988, pontua: "não sabemos a postura oficial da Irmandade, atualmente: mas algumas reações de religiosos e funcionários em breves contatos, no decorrer da pesquisa, indicam uma profunda antipatia face a ideia de tombamento".

Em seguida, no histórico, está a subseção "a festa". O histórico sobre a festa inicia-se com a história da devoção a Nossa Senhora da Penha, de ser essa a maior festa religiosa carioca, reduto cultural, centro musical de portugueses e negros. Até a abolição a presença de negros era reduzida, o que mudou com a abolição passando logo, a ser maioria nas festividades. A festa acontecia no final do ano, em algum período ocorreu em setembro,

depois passando para o mês de outubro, quando eram comuns as romarias até a Igreja e sua festa. A presença dos romeiros que vinham de longe foi influenciando para a extensão dos dias de festejos. As pessoas iam realizar sua devoção, pagar promessas, comer, dançar, se divertir e até brigar. Foram frequentes os relatos de conflitos, até mesmo nas letras das músicas. Há no documento, trechos de músicas de Ary Barroso e Noel Rosa, relatos de Machado de Assis e revistas.

As celebrações eram iniciadas com missas e novenas. Na parte do arraial estava a festa literalmente com suas barracas de madeira, cobertas com folhas e coqueiro e com bandeirinhas coloridas, vendendo os comes e bebes. A princípio com nomes portugueses que buscavam chamar à atenção dos transeuntes. A festa foi se ampliando e tendo mais atividades e músicas. No pós-abolição outros ritmos como batuques, sambas foram se misturando com os portugueses e ganhando lugar. Na década de 1910 o caráter musical se consolidou, dando visibilidade aos que lá cantavam, com maior organização dos grupos, blocos e suas composições. No final da década de 1930 começou a haver um esvaziamento da festa, pela ampliação da cidade e reorganizações urbanas. Além das muitas críticas que os festejos sofriam por uma parcela da sociedade, que alegavam ser o lugar propício a violências, com brigas e confusões, culpabilizando em grande parte os capoeiristas que participavam. Olavo Bilac foi um intelectual que travou severas críticas à festa. O final da parte faz menção a estudos realizados sobre a festa da Penha por um grupo de pesquisa coordenado pela historiadora Rachel Soihet sobre as festas religiosas e as participações populares (1890-1920).

Mediante as informações da ficha cadastral e a aprovação unanime pelo tombamento provisório, a Irmandade mostrou-se contra o procedimento, inclusive manifestando-se a respeito pedindo o destombamento. Em duas páginas a Irmandade explicita suas “razões do destombamento”. Para aferir a primeira razão, pontuam que o objetivo de preservação do patrimônio artístico e cultural da cidade, por parte da Secretaria Municipal de Cultura é louvável, porém isso deve ser feito quando há perigo de destruição ou ruína e de maneira voluntária ou compulsória. O que a Irmandade diz não ser o caso da Igreja, que não correria risco dos perigos e ao longo dos anos foi muito bem cuidada por seus interessados e que a Secretaria não possuiria os recursos necessários aos seus cuidados. A segunda razão apresentada foi a de que frequentemente a Igreja precisa de reformas e não pode estar a morosidade das burocracias de aprovação das instituições públicas para tal, o que alegam que pode colocar em risco a Igreja da Penha. E acrescentaram a alegação, dizendo que o tombamento foi precipitado e não levou em consideração as peculiaridades do caso. Ao

considerar o risco da não preservação do local, enfatizaram não ser plausível o tombamento pelo órgão municipal.

A resposta de um conselheiro, o que aparenta ser um documento interno de resposta a própria Secretaria Municipal de Cultura, sem indícios de que tenha sido enviada respostas ao questionamento da Irmandade, há uma réplica as duas razões apresentadas. Em relação a primeira razão apresentada alega haver uma compreensão equivocada sobre tombamento e explica o que busca tal medida institucional:

> A razão do tombamento é bem outra. Esse ato administrativo tem por objetivo conservar a existência de qualquer bem móvel ou imóvel existente no país, cuja preservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico, e independentemente do estado de conservação em que se encontre, ou de ameaça de destruição ou ruína, por ato humano ou da natureza. A razão do tombamento é preservar, para as gerações futuras, a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, expressas em arquitetura, na literatura, na pintura, no artesanato, e nas mais variadas formas de manifestação cultural do ser humano.
> A Constituição Federal de 1988 valorizou o sentido da preservação, e vem contribuir para a eliminação do preconceito que ainda existe contra o tombamento.

Ainda sobre a primeira razão, há uma explicação de que não há dúvidas quanto ao bom cuidado da Irmandade a Igreja e que isso consta no documento realizado para avaliar a relevância do tombamento. Este mesmo serve, igualmente, para demonstrar a importância do monumento. A resposta à segunda razão do destombamento é suscinta e objetiva: "não há o que temer a burocracia da administração pública. Ela não é motivo para evitar a preservação e, no que diz respeito a licenciamento de obras, normas recentes simplificaram e tornaram mais ágil o procedimento."

As considerações que são ponderadas no tombamento definitivo da Igreja de Nossa Senhora da Penha de França, no Decreto 9.413 de 21/06/1990: o valor cultural que representa congregando pessoas fiéis desde o século XVII; o templo de 1872 e suas escadarias estão ligadas ao crescimento do bairro da Penha; marco na paisagem urbana carioca onde realizam-se festas tradicionais da cidade; e o parecer do Conselho Municipal de Proteção do Patrimônio Cultural do Rio de Janeiro.

1.4.3.3 Perspectivas dos processos de tombamento da Igreja da Penha

Os dois processos de patrimoniliazação possuem informações importantes das relações e negociações sobre os tombamentos de bens em diferentes esferas públicas de proteção dos patrimônios. Entretanto, são insuficientes para análises da questão específica do tombamento

da Igreja da Penha, seria necessária uma pesquisa aprofundada com outros documentos e informações para isso. Logo o que me proponho a realizar é o levantamento de algumas questões para a reflexão do campo patrimonial e suas respectivas políticas públicas, compreendendo a importância do lidar com as questões como parte do processo reflexivo, fundamental a pluralidade cultural.

Primeiro, cinquenta anos de diferença entre os processos de tombamento remetem a temporalidades históricas diversas. O indeferimento ocorreu em meio a um governo ditatorial e o tombamento na efervescência da ampliação do conceito de patrimônio histórico e artístico nacional para o de patrimônio cultural da Constituição de 1988. Segundo, atrelado ao primeiro, há que se saber sobre os objetivos institucionais de cada órgão público, em sua esfera federal e municipal, e sua compreensão sobre o patrimônio. Terceiro, a relação entre público e privado são complexas nas negociações patrimoniais. A partir dessas três considerações, proponho inquietações que podem vir a abrir possibilidades para pensar a relação das esferas municipal, estadual e federal, para o que atualmente entende-se por patrimônio cultural.

O primeiro bloco de perguntas se refere ao processo indeferido de 1938. Naquele momento histórico, o que era interessante ser tombado ao Sphan? Compreendendo que a Igreja da Penha fazia parte dos interesses institucionais, quais eram os critérios para o tombamento? Qual era o peso dos interesses públicos e privados nos tombamentos? Esse processo seria representativo de um respeito aos detentores culturais, no caso a Irmandade de Nossa Senhora da Penha de França? Ou seria parte das negociações e opções políticas das relações de boas vizinhanças da época? Na conjuntura de um governo ditatorial, com Getúlio Vargas na presidência, haveria a preocupação nesse tipo de relação?

Um segundo bloco de interrogações aparece a partir do processo de tombamento efetivado pelo município. Quais foram as motivações do Departamento municipal para abrir o processo para tombamento da Igreja? As pesquisas realizadas sobre as festas religiosas e as possíveis redes de sociabilidade entre pesquisadores e gestores municipais teriam influenciado na abertura do processo de tombamento? Mesmo tendo uma negação advinda do processo de pesquisa para o tombamento e o pedido de destombamento, quais seriam os sentidos do pouco diálogo e da aparente pouca negociação ao conflito? Quem foram os interessados na patrimonialização do bem em questão? Quais são os prós e contras para cada uma das partes na decisão de tombamento do imóvel, quando os seus responsáveis diretos se opõem a este processo?

Um terceiro grupo de perguntas diz respeito ao olhar para os dois processos. Não necessariamente sobre os processos de tombamento em questão, mas que perpassam os conflitos do campo patrimonial e talvez apontem caminhos para mais inquietações sobre a tentativa de olhar para a cidade e suas esferas patrimoniais. Por que o Sphan se dispôs a um diálogo com a Irmandade e o Departamento municipal não? Como se deu a construção das políticas públicas patrimoniais nos diferentes órgãos na cidade do Rio de Janeiro? Qual foi a medida da influência federal para organização dos órgãos estaduais e municipais, tendo a cidade sido capital do país até 1960? Existe ou existiu a relação direta entre as esferas patrimoniais em algum momento histórico? No caso dessa relação não ter existido, seria ela algo relevante para se compreender ou pensar a cidade atualmente?

Durante as duas visitas realizadas à Igreja da Penha em 2019, foi possível observar a maneira que o pároco responsável pela igreja se dirigia a ela. Ele mencionou com entusiasmo, o fato da Igreja da Penha ter ascendido na hierarquia eclesiástica católica à categoria de Basílica, o que traria ao templo relevância internacional. A interlocução foi rápida, fazia parte de uma formalidade de cumprimentos. E para além disso, demostrou preocupação com ajustes e reformas que são realizados com frequência.

> No dia 16 de junho de 1935, por decreto de Sua Santidade o Papa Pio XI, a Igreja de Nossa Senhora da Penha foi agregada à Sacrossanta e Patriarcal Basílica de Santa Maria Maior de Roma.
> No dia 15 de setembro de 1966, o Cardeal Dom Jaime de Barros Câmara, então Arcebispo do Rio de Janeiro, elevou o templo sagrado de Nossa Senhora da Penha à categoria de Santuário Perpétuo.
> No dia 31 de maio de 1981, o Cardeal Dom Eugênio de Araújo Sales, atendendo aos desejos de Sua Santidade o Papa João Paulo II, elevou o Santuário de Nossa Senhora da Penha à categoria de Santuário Arquidiocesano Mariano.
> No dia 16 de junho de 2016, o Papa Francisco, atendendo aos pedidos do Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Orani João Tempesta, elevou o Santuário Arquidiocesano Mariano de Nossa Senhora da Penha à categoria de Basílica Menor. (https://www.basilicasantuariopenhario.org.br/historia-de-nossa-senhora-da-penha)

Levando em consideração os pronunciamentos da Irmandade nos dois processos de tombamento, estudando a história da Igreja posta no site institucional e a observação do pároco há uma hipótese religiosa peculiar no caso. A proteção do patrimônio municipal ou federal remetem a uma referência cultural para a cidade e país, o que parece divergir do intuito e esfera de reconhecimento buscado pela Igreja, que tem a ver com o lugar na hierarquia religiosa, que ultrapassaria as fronteiras brasileiras. Nas divisões organizacionais administrativas das igrejas católicas existem as que são dirigidas pelas irmandades as quais pertencem; as que fazem parte da cúria metropolitana, que reúne algumas igrejas a uma organização centralizada na catedral da cidade; e as que estão vinculadas a uma hierarquia

direta com o Vaticano. A Igreja da Penha se enquadra nesta última, status de relevância que a Irmandade enfatiza com veemência. Entretanto, não há qualquer menção ao tombamento da Igreja da Penha pelo órgão municipal.

A Igreja da Penha foi a referência cultural que fundamentou a ideia de elaboração do *Rolé na Penha* e por isso enfrentar os dados destes processos tem relevância no corpo da tese. Esta tese não fez pesquisa direta com os alunos, mas em sua dissertação, Wander Pinto de Oliveira (2020) trouxe dados de algumas avaliações realizadas com seus alunos em relação ao projeto escolar e que valem ser mencionadas, para trazer a importância da Igreja tombada para os alunos da escola. A avaliação era composta de um questionário com nove perguntas, sendo a terceira: "Qual o lugar que você mais gosta de visitar no *Rolé*? E o que você menos gosta? Por quê?" Dos cinquenta e oito alunos que responderam ao questionário, cinco deles nunca havia sequer visitados a Igreja da Penha que está localizada a quinze minutos caminhando da escola.

> O afeto com a Igreja se dá porque, segundo eles: "se sentem bem", "é um lugar sagrado", "é um lugar especial", tem uma vista linda", ou é muito "simbólica". O que é notório quando os monitores escolhem os lugares para contar as histórias. Cada um pode escolher até dois lugares e a Igreja da Penha sempre é a favorita, e a maioria dos alunos quer contar a sua história, ou a história do mito fundador, da escadaria. Querem participar e contar as histórias que envolvem o lugar que sem dúvida é o preferido deles. O que pode ser percebido também como um fetichismo em relação ao patrimônio e sua relevância para o local que se mistura com seus mitos de origem.
> A Igreja da Penha, porque é um lugar especial. (Questionário 12)
> A Igreja da Penha, porque a história de lá é linda (Questionário 03)
> A Igreja da Penha porque é muito simbólica para a história da Penha e tem tudo a ver com o Rolé. (Questionário 50) (OLIVEIRA, 2020, p.152)

Considerações

Neste capítulo busquei delimitar o tema da pesquisa, a Educação Patrimonial. Para isso, foram apresentadas algumas das questões patrimoniais, parte do seu histórico, o direito à memória e seu delineado atual, discussões pertinentes a partir da Constituição de 1988. O que tem a ver com a dinâmica social, que é orgânica, como a própria vida e está em constante movimento. Os processos patrimoniais, assim como muitos conceitos e categorias vão sendo revisadas e adquirem novos entendimentos, de acordo com os contextos históricos e as mudanças sociais. A ampliação do conceito de patrimônio cultural brasileiro possibilitou igualmente as reverberações da Educação Patrimonial. Como a nomenclatura Educação Patrimonial chegou ao Brasil, que alguns optam por não a utilizar ou usar outro nome, para os processos educativos em relação ao patrimônio cultural. E que na tese a escolha foi por fazer uso do termo.

As possibilidades de pensar cada vez mais amplamente um patrimônio cultural que seja democrático, acessível e representante de todos os grupos sociais permite que as políticas e reflexões sobre Educação Patrimonial sejam horizontalizadas. Como um campo emergente do conhecimento as práticas de Educação Patrimonial têm buscado assimilar e construir coletivamente atividades que contemplem e tenham uma participação realmente ativa de todos os envolvidos nas questões patrimoniais, sejam eles detentores culturais ou profissionais do patrimônio.

Para pensar uma Educação Patrimonial democrática, horizontal e que seja decolonial utilizo como arcabouço teórico as postulações do sociólogo Boaventura de Souza Santos, que propõe as epistemologias do Sul. O autor expõe a necessidade de repensarmos as epistemologias com as quais avaliamos e analisamos o mundo, tendo em vista que para ele todo o saber científico das epistemologias do Norte, eurocentrados, escondem e oprimem uma série de conhecimentos e epistemologias mundiais. Qual é a sua proposta com as epistemologias do Sul? Seria realmente possível observar e perceber a sociedade e suas questões a partir de novos ângulos? Para que isso seja possível é importante que outros conhecimentos e outros saberes sejam levados em consideração, ele propõe uma ecologia dos saberes através de uma tradução intercultural. A ecologia dos saberes compõe uma proposta de reconhecer e validar outros saberes sociais para além dos saberes científicos.

A partir da tradução intercultural, na interlocução das experiências, da comunicação das práticas cotidianas dos oprimidos que sofrem desigualdades sociais e supressão dos seus direitos, que seria possível validar, reconhecer e pensar a sociedade sobre novas

epistemologias. Essas postulações são fundamentais para pensarmos o entendimento de uma Educação Patrimonial decolonial e tal fundamentação teórica ajudará a pensar e refletir o projeto escolar *Rolé na Penha*.

Para falar sobre cidade do Rio de Janeiro e as questões patrimoniais que nela estão contidas foi apresentado o caso do tombamento da Igreja da Penha que elucida variadas questões patrimoniais. Mesmo que falando de processos de tombamento, interesses da Irmandade ou das políticas públicas patrimoniais, em primeiro lugar falamos de pessoas, dos seus símbolos de reconhecimento de memórias e sua história. Os registros são do processo de tombamento indeferido pelo Iphan e cinquenta anos depois o processo que levou ao tombamento da Igreja Penha realizado, pelo IRPH. Esses dois processos possuem elementos que permeiam as discussões sobre o patrimônio do capítulo, como: para quem e a quem interessa que um bem seja patrimônio acautelado? Como a comunidade e sociedade do entorno se relaciona e vê este bem?

Finalmente, essas questões em relação ao processo de tombamento da Igreja da Penha ajudam a elucidar as pontuadas e trabalhadas ao longo do capítulo e servem também para fomentar e instigar as observações do projeto abordado no capítulo três. Afinal a preservação do patrimônio só é possível pela sua capacidade de representar ou não as populações a ele relacionadas.

CAPÍTULO 2 - De que Educação e de que escola estamos falando?

No presente capítulo, visando a construção desta, aprofundaremos nas questões da Educação. Tendo em vista que a Educação é um campo vasto e amplo do conhecimento, aqui especificamente tratarei das políticas públicas educacionais, algumas diretrizes do Ensino de História e da educação municipal na cidade do Rio de Janeiro.

Além das observações realizadas na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos no acompanhamento das atividades do *Rolé na Penha*, que serão detalhada no capítulo seguinte, aconteceram algumas conversas online com professores de história que desenvolvem atividades educativas em relação ao patrimônio e a memória nas escolas onde lecionam. Esses professores já haviam sido contactados em 2019 e a ideia era de fazer visitas presencias nas unidades escolares em 2020. Entretanto, com fechamento das escolas, pela pandemia COVID-19, a única maneira possível foi a remota.

As conversas são assim denominadas por não terem uma estruturação formal de entrevista, ainda que no início do diálogo algumas inquietações da pesquisa tenham sido apresentadas em formato de perguntas enunciadas, visando a que os professores tivessem acesso as questões que me levaram a dialogar com eles. Na sequência os professores falaram livremente sobre suas experiências e atividades na prática docente. Em anexo segue relatório dessas conversas com os professores.

O educador José Pacheco[20] afirmou que o modelo educacional no mundo não tem cumprido a função de garantir a aprendizagem e que o fechamento das escolas ocasionados pela pandemia trouxe a oportunidade de repensá-la. Que a educação precisa ser repensada está evidente em muitos aspectos e que o caos educacional imposto pela situação pandêmica pode ser uma oportunidade também. Mas é necessário refletir sobre que perspectiva é possível dialogar e estabelecer uma mudança qualitativa que garanta melhoria na educação pública e gratuita, já que estamos com governos nas esferas federal, estadual e municipal, que não priorizam a educação pública em suas políticas.

A educação problematizadora, crítica e engajada com a realidade social é necessária para lidar não só com as questões expostas no contexto atual, mas também sobre o tema da Educação Patrimonial no Ensino de História. Para pensar a educação utiliza-se como referências a pedagogia crítica de Paulo Freire (2005, 2014) e a pedagogia engajada e do entusiasmo de bell hooks (2017). Sobre as políticas públicas educacionais, as reflexões se

20 Live da WebTV Undime Bahia, realizada em 24/04/2020, às 14h. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U79dkYOXDtk Acesso em: 03/10/2021.

deram a partir de Stephen Ball, Jefferson Mainardes e Jorge Najjar. As questões sobre o Ensino de História são abordadas a partir de Circe Bittencourt (2004).

Por meio da escuta dos docentes, observações escolares, das redes de professores e das reflexões teóricas se almeja tecer a teia que fundamenta o sentido da pesquisa empírica sobre a Educação Patrimonial, especialmente, tendo como objetivos do capítulo compreender o porquê os professores realizam atividades ou projetos escolares em relação à memória e ao patrimônio; e se há potencial educativo no Ensino de História para o desenvolvimento deles.

O recorte temporal na abordagem das políticas públicas e do Ensino de História buscou trabalhar com autores que dialoguem com abordagens mais contemporâneas das temáticas, já que os projetos pesquisados têm acontecido nos últimos dez anos. Em relação a legislação que regulamenta o Ensino de História municipal está ocorrendo uma mudança de referência, antes eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e atualmente a educação está pautada na BNCC. Entretanto, como a BNCC ainda está em fase de implementação e há muito a ser observado, optou-se por abordar também as questões do trabalho com os patrimônios advindas dos PCNs, que serviram de fomento para a criação de tais práticas pedagógicas. A percepção da transição e mudança específica ao Ensino de História dos PCNs e BNCC em relação as categorias de memória e patrimônio são importantes no tempo presente e, portanto, na construção da tese.

Cabe ainda uma explicação, do porquê escolher docentes da educação municipal e pública na pesquisa. Primeiro, a escolha da educação municipal se deve a dois motivos: sua obrigatoriedade legal e compor o Ensino Fundamental. A segunda motivação diz respeito ao recorte da tese, de observação de práticas sobre a cidade do Rio de Janeiro, portanto no âmbito municipal.

A escolha de pesquisar escolas públicas deu-se pelo entendimento de ser a garantia da educação pública um direito social no enfrentamento das desigualdades por que passam as minorias sociais. Desde 1932, educadores já declaravam a importância da educação pública, laica e obrigatória, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[21]. Nestes quase 90 anos

21 Quando proclamada a República no Brasil em 1889, o estado se declarava laico, sem uma religião oficial. Entretanto as influências religiosas seguiram fortes e evidentes. Com a formação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e a tentativa de centralização política como proposta do governo do então presidente Getúlio Vargas, muitos educadores, representantes da educação de diversas partes do Brasil se reuniram na elaboração de um documento de protesto e luta por questões básicas concernentes as principais demandas educacionais do país como um todo e em suas partes. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha influência dos princípios do Escola Nova, um movimento educacional com forte impacto sobre o Brasil desde a década de 1920, herdeiro especialmente do educador norte americano John Dewey. Segundo a educadora Diana Vidal (2010) não era uma proposta inaugural, já que suas questões vinham desde o final do século XIX, como a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato

houve avanço notório em cada uma das questões. Contudo, faz-se necessário pontuar como políticas negacionistas de governo permitem retrocessos e estagnações nos logros históricos das lutas sociais. Como é possível perceber nas políticas de privatizações neoliberais, que vão terceirizando paulatinamente a educação pública; ou nas questões trazidas pelos fundamentalismos religiosos que afrontam a educação laica, baseada na ciência.

2.1 Conversando com os professores e entendendo seus alunos

A pauta das questões introdutórias colocadas, foi pensada a partir de conversas preliminares com professores e de acordo com o caminho teórico percorrido na tese. Boaventura de Souza Santos (2018, 2019) elucidou a importância da escuta profunda para a viabilidade da ecologia dos saberes, da valorização dos saberes dos outros, a partir de quem fala e não de quem ouve. Bell hooks (2017) entende como paradigma uma sala de aula que tenha uma prática pedagógica engajada e com entusiasmo, pensando o processo de aprendizagem como lugar de prazer, a partir de quem se é, principalmente no trabalho com uma educação antirracista, com grupos oprimidos. Isto aliado com a perspectiva da pedagogia crítica que propõe uma educação como prática da liberdade, libertadora de múltiplas opressões. A qual possibilita pensar um processo educativo em relação ao patrimônio, na educação formal, que permite uma aproximação e valorização das culturas locais a partir das referências culturais da localidade, permitindo uma patrimonialização das diferenças.

Quando a pesquisa com professores de história do município do Rio de Janeiro foi iniciada, em 2018, houve a percepção de que algo se repetia. Não com as mesmas palavras, mas os relatos exteriorizavam um momento de mudança de olhar, do professor em relação a realidade do aluno. Observação esta que foi fundamental na elaboração das questões que iniciaram o diálogo. Mesmo que tenha sua relevância o que cada professor entende das categorias memória e patrimônio, optou-se por não fazer essa pergunta. Isto porque este trabalho não versa sobre a discussão do que é ou não cada categoria, ou em defender uma utilização em detrimento de outra e menos lidar com a ideia de erros e acertos dos usos das categorias. O interesse da conversa esteve voltado para perceber: o porquê trabalhar no ambiente escolar com tais categorias.

---

de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. Vidal destaca que a "nova" escola almejava a incorporação de toda a população infantil e houve uma alteração no eixo de somente "ouvir" para o "ver" das práticas escolares, que estaria atrelado ainda ao "fazer". A autora elucida que durante as décadas de 1920 e 1930 ocorreu uma racionalização dos processos educativos.

As questões estão voltadas para o significado do aluno, escola, Ensino de História, atividades diferenciadas, em uma tentativa de compreender a elaboração, desenvolvimento, resultados das práticas pedagógicas através da experiência e trajetória do professor de História. Mediante as curiosidades que foram surgindo, novas perguntas foram feitas. Sendo as questões iniciais: 1- Quem é o aluno para você? Como é, para você, a relação aluno(a) professor(a)?; 2- Qual é o lugar da escola para você?; 3- Como você entende o Ensino de História?; 4- Qual é a importância de atividades ou criar projetos escolares?; 5- O que o motivou a criar atividade/projeto escolar com essa temática?; 6- Qual foi o impacto percebido nos alunos e comunidade escolar? Pode citar aspectos positivos e que tenham sido aperfeiçoados e os que não foram legais e os modificou?; 7- Para você é importante o trabalho com memória e patrimônio nas escolas municipais do Rio de Janeiro?

Antes de encerrar as conversas, os professores relataram ainda como havia sido a experiência do Ensino de História no ano de 2020, em decorrência das escolas estarem fechadas pelo contexto pandêmico e suas perspectivas para o ano de 2021. Questões que serão trabalhadas no último capítulo da tese.

A partir de conversas com três professores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, um professor da 11ª CRE admitido há dez anos e duas professoras, uma da 3ª CRE que ingressou há nove anos e outra da 4ª CRE que iniciou como docente na rede há vinte e sete anos, alguns elementos foram recorrentes na fala dos três. Cada professor possui sua singularidade e posicionamento crítico sobre a história, a educação e a escola, que em muitos pontos divergem uns dos outros. A pesquisa possuía as premissas de dialogar com professores que realizassem atividades em relação ao patrimônio e memória com seus alunos; e não trabalhar com as conceituações dos mesmos os temas, mas com suas experiências. Portanto, vale frisar que não há uma abordagem dos pontos de similaridade ou divergência de opiniões. No relato das experiências das práticas docentes, foi possível perceber elementos pontuados como importantes para eles e que apareceram nas conversas. Então, a partir deles foi estruturada a reflexão proposta no capítulo, sobre as pedagogias, políticas públicas e Ensino de História. E na última parte do capítulo foram apresentadas as atividades e projetos desenvolvidos por esses docentes, com patrimônio e memória no Ensino de História.

Os três professores relataram haver ingressado na educação pública preocupados em conseguirem ensinar os conteúdos curriculares do Ensino de História das séries em que lecionavam, mas logo perceberam que seria primeiramente necessário conhecer e dialogar com a realidade dos alunos para que a aprendizagem pudesse ser estabelecida. O professor da 11ª CRE disse que demorou a perceber essa necessidade.

A professora, atualmente da 4ª CRE, relatou a experiência que teve, como geradora dessa mudança de olhar e perceber a importância do diálogo para estabelecer a relação de ensino aprendizagem. Ela foi alocada como docente em uma escola no bairro da Pavuna. Na época, início da década de 1990, havia muitos alunos mais velhos nas turmas, porque não tinha uma faixa etária limite, nem um encaminhamento a Educação de Jovens e Adultos-EJA por uma disparidade da idade / série. Em uma de suas primeiras aulas, a professora explicou que a história tinha muitos vestígios, mediante ao que um dos alunos perguntou: o que era vestígio. Ela ficou indignada de o aluno não saber o significado de tal palavra. Ao chegar em casa, relatou o ocorrido ao pai. O pai, diferente do que ela esperara, questionou a própria filha sobre como ela, que sofrera desde a infância de dislexia se espantara com a falta de compreensão do seu aluno, mencionando ainda sobre a importância de sempre lembrar de onde viera e das suas dificuldades. E deu-lhe a tarefa que no dia seguinte que voltasse a escola encontrasse meios de fazê-lo entender o que eram os tais "vestígios".

A professora mencionou essa situação com o pai e aluno como fundamental para sua mudança de percepção, entendendo que ela tinha que se empenhar para adentrar no universo do aluno e não partir da ideia de que algo era óbvio e que o outro tivesse obrigação de conhecer. Ela não tinha percebido que sua fala era inacessível para aqueles alunos, antes da intervenção do pai. Na volta para a escola, a professora buscou usar a realidade dos alunos para dar aula. A escola não tinha água, nem vidros nos primeiros anos de sua atuação. Ela estava localizada em uma comunidade da Pavuna e para acessar a escola, a van a deixava apenas nas proximidades. Na aula ela começou a pensar, junto com a turma, o que eram os vestígios das vivências no morro, na comunidade local e para mostrar que haviam compreendido o significado da palavra, alguns alunos tiraram do bolso algumas capsulas de bala de revolver, como sendo os vestígios de suas vivências no morro. Eles pareciam, finalmente, entender o que eram os vestígios históricos de que a professora estava falando.

Ela percebeu que o confronto que o pai lhe trouxera era essencial para pensar sua prática docente, em sua trajetória. Esse relato traz algo de urgente que não pode ser naturalizado, precisa ser problematizado: o quanto a violência e as desigualdades sociais fazem parte da realidade das pessoas oprimidas e que possuem seus direitos suprimidos, o quanto é necessário enfrentar essa realidade dentro do cotidiano escolar e ensino para que a educação, no processo de aprendizagem, seja estabelecida.

A professora relatou que não tinha muito conhecimento sobre a teoria de Paulo Freire, porém dentre as muitas palestras que teve oportunidade de assistir, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, percebeu que a prática dela de partir da experiência

dos alunos e suas vivências, era uma prática de acordo com a teoria do educador. Suas experiências do início da docência foram essenciais para que ela entendesse a importância de ouvir e dar voz aos alunos. E que existe, segundo a professora, um currículo oculto que o professor precisa perceber. Pois essa compreensão mudou seu perfil conteudista para se preocupar primeiro com as questões da realidade do aluno, para a partir daí desenvolver os conteúdos curriculares.

2.2 A Educação como prática de liberdade e seus sujeitos

A mudança de entendimento sobre o lecionar a partir da realidade do educando, como exposto no relato acima, ou na fala dos professores de que entrar em uma sala levando conteúdos históricos sem primeiramente estabelecer relação com alunos dificultava a aprendizagem. Ou de que era necessário adentrar no universo do outro para que ambos aprendessem e ambos ensinassem, uma relação de troca, onde se faz possível a educação como uma construção coletiva. Uma proposta diferente do que o educador Paulo Freire (2005) chama de educação bancária, quando o professor se posiciona como detentor do conhecimento e o transmite, como um depósito aos alunos. Esse tipo de relação vertical coloca o aluno como apenas um receptor rígido e imóvel do conteúdo curricular, não havendo espaço para sua criatividade e trabalho com a autonomia em relação ao que aprende. A educação bancária traria para o indivíduo um conhecimento isolado e independente dele.

Contrapondo a essa educação, o educador convida à prática de uma educação problematizadora, em uma relação de ensino aprendizagem onde educador e educando estabelecem uma relação de contínuas trocas, onde ambos refletem sobre o seu papel e assim podem ensinar e aprender coletivamente. O autor pontua, que para educação realizar-se como prática de liberdade, é necessário que se supere a contradição dicotômica entre educador e educando. Através da construção coletiva e dialógica do conhecimento, é possível estabelecer uma relação contínua para o ensino aprendizagem, onde o professor aprende enquanto ensina e o aluno não é somente um recipiente de conteúdos adquiridos. Ambos, tanto educador como o educando, se tornam sujeitos desse processo educativo.

Ao falar de sujeito, me aproprio da concepção do sociólogo Stuart Hall (2006) sobre o sujeito. Para o autor, no tempo presente estaríamos vivenciando as nuances do sujeito pós-moderno, um sujeito que está se tornando fragmentado, por suas várias identidades, muitas vezes sendo elas contraditórias ou mal resolvidas e não possuindo assim uma identidade fixa,

essencial ou permanente. Hall menciona que a identidade se torna uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente, que “é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu” coerente.” (HALL, 2006, p.13). O autor conclui afirmando ser uma fantasia a formulação de uma identidade plenamente unificada, completa e segura. A noção de Stuart Hall evidencia um sujeito em constante construção, que precisa ser compreendido nos múltiplos fragmentos que o compõe. Um conceito de sujeito que precisa ser revisto e repensado continuamente, por comportar um ser em permanente transformação, com suas várias identidades.

Um aspecto importante para pensar as muitas identidades é a compreensão do processo de mudanças, denominado como globalização, na modernidade tardia, que repercute na identidade cultural. Para definir a modernidade tardia, Hall (2006) traz a ideia de Marx e Engels de um revolucionar da produção com movimentos eternos, incertezas e abalos nas condições sociais; de Anthony Giddens com a concepção de que os efeitos da globalização são ondas de transformação social que atingem toda a terra, trazendo as descontinuidades; e de Ernest Laclau que usa o conceito de deslocamento para pensar as sociedades modernas, sem “nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’ ” (HALL, 2006, p. 16). A partir desta última noção, as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela diferença:

> Elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história. (HALL, 2006, p.17)

A ponderação de Hall, a partir de Laclau, é por demasia interessante para a reflexão do campo da educação e do patrimônio, mais ainda quando da união dos campos. A interseção das diferenças é o que garante ao sujeito ser único, mesmo sendo composto por múltiplas identidades. E a característica da diferença e sua articulação é o que viria a assegurar a existência das sociedades modernas. Porém, há que se considerar a parcialidade da articulação que permite a fluidez estrutural da identidade. Essa proposta reflexiva exige dois exercícios na tese e especialmente neste capítulo: observar o objeto e práticas educativas sem tentar enquadrá-las em modelos rígidos e reprodutíveis; e questionar toda posição ou pensamento que não considere as particularidades e diferenças.

Outras contribuições para pensar esse sujeito vêm dos estudos da psicanálise, que sugerem que uma unidade de identidade seria uma fantasia, algo concernente ao imaginário, já que esta estaria em constante formação e, portanto, seria mais pertinente falar de identificação como um processo; e da proposta de uma genealogia do sujeito por Michel Foucault (2007; 2011), de onde o autor logrou perceber o poder disciplinar que funcionaria amplamente nas instituições coletivas e são replicados nas diversas esferas sociais na produção de seres humanos que possam ser tratados como "corpos dóceis" (HALL, 2006).

Mediante ao que é importante considerar, perceber e reconhecer a realidade do aluno e partir de onde ele observa e assimila o mundo, como modo de enfrentar a desintegração do sujeito em corpos dóceis. Educação como prática de liberdade não é aquela que olha para o indivíduo isolado do mundo ou para o mundo isolado do indivíduo, mas é uma experiência de educação que percebe o mundo e o homem a partir de suas relações intrínsecas, sem a possibilidade de reflexão de um independente do outro. As condições de vida e visões de mundo do educador e dos educandos precisam ser evidenciadas e respeitadas para que possam se conectar. Como Paulo Freire anunciou: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2005, p.78). A educação problematizadora, perspectiva da pedagogia crítica, requer um esforço permanente através do qual os indivíduos vão se percebendo criticamente e o como estão sendo no mundo. Trabalhar com a realidade dos alunos e sua concepção de mundo, torna o ensino palpável.

Para além de elucidar a relevância das vivências locais no processo de ensino aprendizagem, há outro ponto, trazido pelo autor, que especifica as nuances da presente pesquisa: o ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Paulo Freire fala de uma assunção, como um assumir-se. A proposição dele é que uma educação crítica é a que oportuniza aos educandos e educadores uma experiência profunda em que cada um se assume enquanto indivíduo; e assim sendo, pode se relacionar, respeitar o lugar do outro, na prática da alteridade. O autor trata a questão da identidade cultural como elementar na prática educativa e como tal, não pode ser desprezada.

Uma identidade cultural pertencente a uma concepção que possibilita vislumbrar as várias identidades formadoras do sujeito, continuamente. Em detrimento da ideia unificadora das identidades culturais voltadas para uma ideia de nacional, o que tem mais a ver com um mecanismo de poder através da cultura, do que com o reconhecimento e valorização das diferenças culturais dos grupos étnicos e seus sujeitos. Para Stuart Hall "as nações modernas são, todas, híbridos culturais" (HALL, 2006, p. 62)

Para refletir sobre a importância de dialogar com a realidade dos alunos e aprofundar no entendimento da educação como prática de liberdade, é essencial trazer ao debate a educadora negra norte americana bell hooks, autora entre outros do livro *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Neste, há o relato da sua própria experiência escolar, universitária e docente, além de abordar questões latentes como mulher negra e feminista, a autora propõe uma pedagogia com entusiasmo. A educadora expôs que uma mulher negra, pertencente a uma sociedade demarcada pela segregação social, possuía apenas duas possibilidades: se casar ou ser professora. Para ela a escola era um lugar de êxtase, do prazer e do perigo. O amadurecimento ao longo da vida e todas as suas percepções a formaram enquanto educadora. A autora declarou que suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista cada uma das quais ilumina as outras.

Apesar da experiência da autora se dar em contexto norte americano, é importante entender o contexto em que se constituiu a compreensão pedagógica da autora. Em seus últimos anos escolares, a integração racial teria modificado radicalmente a escola, quando o conhecimento teria passado a se resumir a pura informação, sem uma relação com o modo de viver, se comportar, não possuía mais uma ligação com a luta antirracista e quando a intensa vontade de aprender poderia ser entendida como uma ameaça a autoridade branca. Os negros se viam em lugar de somente responder ou reagir aos brancos. Diante desse entendimento, a educadora narrou perceber a diferença da educação que trabalha em prol de reforçar a dominação vigente e a que se desenvolve como prática de liberdade. A trajetória de bell hooks é marcada pela luta através de práticas pedagógicas e uma escrita que milita no que ela chama de ensinar a transgredir, dando voz e lugar aos que sofrem com o tipo de educação extremamente opressora, a educação bancária. Buscando ser sempre sensível as questões e realidade do outros, sejam eles colegas docentes, alunos, ou mesmo os que discordavam de suas proposições. A seguir um trecho da autora recontando no livro seu caminho de construção para a docência e a importância de Paulo Freire nessa jornada.

> Para reagir a essa tensão e ao tédio e apatia onipresentes que tomavam conta das aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um momento e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. (HOOKS, 2017, p.15)

Além da leitura de Paulo Freire, ela também se interessou pelos estudos feministas, tendo alguns livros publicados sobre a temática. A educadora entende que uma sala de aula

feminista é o único espaço onde os alunos poderiam levantar questões críticas sobre o processo pedagógico. Para bell hooks o "feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão" (2020, p. 17). Seu início na docência foi marcado pela proposta de uma pedagogia radial, tendo como primeiro paradigma a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. Contudo, ela reconhece que nem a obra de Paulo Freire, nem a pedagogia feminista lidavam com a noção de prazer em sala de aula e era com isso que ela queria trabalhar.

A proposta de pensar a sala de aula como lugar de entusiasmo dialoga com a formulação do projeto escolar *Rolé na Penha* e com outras práticas pedagógicas em que os professores têm se empenhado em construir. No ensino superior o entusiasmo, segundo a autora, era visto como algo que poderia perturbar a seriedade necessária ao processo de aprendizagem. Bell hooks diz que "entrar numa sala de aula de faculdade munida de vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão" (2017, p.17).

Entretanto o entusiasmo não está dado espontaneamente, ele precisa ser gerado e para isso é importante perceber que as práticas pedagógicas não podem ser entendidas de maneira generalizada, fixa ou absoluta e aplicáveis a quaisquer circunstâncias. As particularidades precisam ser respeitadas, as demandas de cada turma, as realidades escolares diversas e mesmo de cada aluno. E, principalmente, entender que o entusiasmo nasce do esforço coletivo e está profundamente afetado pela nossa relação com o outro, pelo interesse no outro, em ouvir o outro e reconhecer sua presença. Ao contemplar uma prática coletiva, é essencial que o professor valorize de verdade a presença de cada aluno, não como o único responsável pela dinâmica de sala, mas como o principal, em uma construção coletiva de conhecimento.

A educadora ressalta ainda, que o entusiasmo e a atividade intelectual e acadêmica poderiam coexistir, e mesmo servir para promovê-las e impulsioná-las. Essa afirmação remete a refletir sobre a construção da tese, processo de pesquisa doutoral e na pós-graduação *stricto sensu*, período em que grande parte dos pesquisadores são acometidos por problemas psíquicos e crises de ansiedade. Tema que já vem sendo debatido em diversos programas de pós-graduação, com representações discentes que tem se disposto a debater e dialogar sobre a saúde mental na pós-graduação no Brasil. Levando em consideração a política nacional iniciada pelo governo federal desde 2018 e uma tentativa de desmonte e descrédito da ciência, especialmente nas áreas das ciências humanas e sociais, parece ser realmente transgressor, como destaca bell hooks, aliar a atividade acadêmica ao entusiasmo.

Mesmo ao falar de estratégias possíveis em sua prática, a obra da autora não estabelece um modelo para transformar a sala de aula em lugar de entusiasmo pelo

aprendizado, porque isso iria de encontro a sua pedagogia engajada. Cada sala de aula é única, possui uma realidade específica e as estratégias de ensino precisam ser constantemente modificadas e repensadas em cada experiência. Para ela:

> Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os espectros únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a 'plateia', de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser uma catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar parte ativas no aprendizado. (2017, p.21-22)

A autora constatou que a educação está em uma grave crise, em que nem professores querem ensinar, nem alunos querem aprender. Contudo, bell hooks acredita ainda, que a sala de aula permanece como o espaço que oferece as chances mais radicais na academia, é na sala de aula que a transgressão educativa pode acontecer. A proposta da educação como prática de liberdade seria uma maneira de ensinar em que qualquer pessoa poderia aprender.

Durante a pesquisa, em conversas com professores de história que desenvolvem projetos escolares na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, foi possível perceber que uma autopercepção do trabalho docente se repetiu, ser professor seria uma missão de vida. E junto a esse entendimento, os professores relatavam sobre as questões dos seus alunos e como buscavam em suas práticas ter um engajamento e gerar um entusiasmo na relação de ensino aprendizagem. A princípio, tal identificação pelos profissionais em questão, enquanto missão de vida, causou estranhamento, pelo carregamento da passionalidade dos afetos em suas falas. Estranheza essa dissolvida na leitura de bell hooks, pois a autora demonstra o quanto o ofício acadêmico leva a condenar e separar o afeto e o amor da profissão. Como se fosse possível separar o indivíduo da sua construção de sentimentos e emoções, quando a proposta de uma educação transgressora como prática de liberdade é justamente considerar o todo do sujeito em seus múltiplos saberes e não segmentá-lo. Para a autora, tal prática seria mais fácil para os professores que entendem o ofício docente contendo aspecto sagrado, que veem o trabalho indo além de simplesmente partilhar informação, adentrando a esfera de participação no crescimento intelectual e espiritual dos alunos (HOOKS 2017, p.25). Não é possível, nesta concepção, considerar que de alguma maneira a educação possa ser neutra. O ensino que gera entusiasmo, para a autora, é parte de uma pedagogia engajada, em que as relações de aprendizado mexem com as emoções e paixões humanas, de indivíduos com seus corpos, desejos e prazeres. Porém, para que isso seja possível é importante ensinar de uma forma que respeite e proteja a alma dos alunos, gerando um aprendizado mais profundo e íntimo.

A professora da 3ª CRE relatou que ao ser admitida no concurso, teve a grata surpresa de que a escola que melhor atendia a sua demanda por horário foi onde ela havia estudado do 5° ao 8° ano do seu Ensino Fundamental. Ao chegar na escola foi afetuosamente recebida como fruto e orgulho da escola pelo diretor, que permanecia na gestão desde que ela completara seus últimos anos como aluna e que durante o 5º e 6° ano, fora seu professor de matemática. Ela contou que retornar à escola como docente foi permeado por memórias afetivas. E que foi emocionante poder entrar na primeira sala para lecionar e perceber que foi uma das salas em que havia estudado. Ela mencionou se sentir retribuindo o que recebera, naquele lugar, através da docência. No caso dela, o entusiasmo já veio carregado pela própria trajetória naquela escola.

Outro aspecto relevante, trazido por bell hooks (2017), diz respeito à importância de alunos e professores se encararem como seres humanos integrais, detentores de conhecimentos sobre como viver no mundo, para além dos conteúdos curriculares. Essa proposta dialoga com o que foi pensado por Paulo Freire, que na educação crítica havia apontado para relação intrínseca entre o indivíduo e o mundo e que não há como isolá-los. Ou ainda a proposição de uma ecologia dos saberes, pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos (2009; 2019), ao explicitar a necessidade de ver o mundo a partir das epistemologias do Sul indo além dos conteúdos informativos de um intelecto capitalista, colonialista e patriarcal e avançando para o engendramento de saberes tradicionais dos povos, suas crenças e os conhecimentos científicos.

O professor que se proponha a trabalhar a educação como prática da liberdade possui muitos desafios. Dentre alguns que bell hooks cita estão: um enfrentamento e autocrítica contínuas, disposição para aprender com os muitos erros do caminhar; o lidar com colegas da profissão que dizem trabalhar com uma pedagogia engajada, mas que a prática é oposta; sofrer críticas de um trabalho com pouca validade acadêmica; o desafio cotidiano de ganhar a confiança de cada turma para que se coloquem e seja gerado o lugar de escuta e trocas coletivas. Ou seja, não é um caminho simples ou fácil, pelo contrário, pensar e propor práticas de uma educação que promova a liberdade, é um desafio muitas vezes dolorido, uma verdadeira transgressão aos sistemas sociais opressores.

Observar e ouvir professores narrando sobre mudanças de percepções sobre a realidade dos alunos para melhorar e até tornar possível o processo de ensino aprendizagem

desvenda um processo de (trans)formação[22] docente que denomino como descolonização do eu, inspirada na proposta da artista interdisciplinar, escritora e teórica portuguesa Grada Kilomba[23]. Segundo a autora "descolonização refere-se ao desfazer-se do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista de autonomia por parte daquelas /es que foram colonizadas /os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia" (KILOMBA, 2019, p. 224).

Como afirma Boaventura de Souza Santos (2008, 2018) os saberes eurocentrados do Norte afetam de diversas maneiras através, principalmente, da tríade opressora do colonialismo, capitalismo e patriarcado, negligenciando e pormenorizando muitos saberes das populações que possuem seus direitos suprimidos socialmente. Portanto, é primordial pensarmos a descolonização em sentido amplo. O conceito de descolonização, que será trabalhado com maior ênfase no quarto capítulo, está presente principalmente nos pensadores que debatem as questões raciais e, seja pela militância ou denúncia das discriminações, pautam a emergência de enfrentarmos as opressões colonialistas.

Sendo assim, compreende-se que o choque dos professores ao se depararem com a realidade escolar pode ser caracterizada como um processo de descolonização do eu, já que a transformação requer como parte do processo dar atenção ao saber do outro, a necessidade de ouvir e contemplar o saber do outro, com ele trocar permitindo que coletivamente professor e aluno tornem-se sujeitos de seus lugares. É no processo de descolonização do eu, que para Grada Kilomba, torna-se sujeito. Para explicar o tornar-se sujeito, a autora fala dos cinco mecanismos de defesa do ego: negação, frustração, ambivalência, identificação e descolonização. Cada um desses mecanismos será exemplificado por meio das vivências manifestadas no relato dos professores.

O primeiro deles, a negação, quando a experiência só é entendida pelo consciente de forma negativa. Como no caso da professora que relatou ao pai como absurdo, o fato de seus alunos, de uma comunidade na Pavuna, não entenderem a palavra vestígio. A frustração, caracterizada pela decepção, como o exemplo do professor Wander nas tentativas iniciais de chamar à atenção dos alunos pelas formas que conhecia, abordadas no próximo capítulo. O mecanismo da ambivalência que se refere à coexistência de amor e ódio, tem como exemplo a

22 O uso a palavra (trans)formação, desta maneira, é realizado pela compreensão de que a formação de um professor é sempre contínua, levando em consideração as particularidades de cada aluno e turma; então a formação seria constantemente uma transformação, para os que assim a compreendem.

23 Grada Kilomba é autora do livro *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. O livro é resultado de sua tese em filosofia na Alemanha, onde leciona. O trabalho dessa autora está voltado para as questões raciais e de gênero, que não é o objeto específico da tese, mas são fundamentais para pensar a docência e o projeto observado.

narrativa da educadora bell hooks ao mencionar que a turma que menos conseguiu desenvolver o diálogo, foi a que mais a desafiou e incentivou a se empenhar na prática de uma educação libertadora (2017).

Sobre a identificação, em que um assimila por aspectos do outro, o exemplo é a experiência da professora da 3ª CRE, que percebeu ser necessário estabelecer uma relação de amizade com o aluno, conquistar a confiança dele, ver seus problemas e trazê-lo para perto, identificando os processos históricos por ela também vividos, como quando fora aluna da escola e moradora da comunidade. Para que, então, fosse possível a aprendizagem. E como último mecanismo está a descolonização, quando as particularidades deixam de ser barreiras as relações, quando se deixa de ser o outro, para existir como o eu, cada um podendo ser autor da sua própria realidade e tornando-se sujeito. Logo, uma (trans)formação do professor que entende a educação como prática de liberdade dando lugar ao outro, seu aluno, lhe confere seu próprio lugar a partir das suas relações, tendo em vista que "para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos." (HOOKS, 2017, p.193)

Essa proposta interage com o processo de conscientização, escrito e pensado por Paulo Freire, que segundo bell hooks, age para permitir um processo de descolonização, na luta pela libertação como um estágio inicial de transformação, "momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e a nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas" (HOOKS, 2017, p.67).

2.3 A políticas educacionais

> Sendo assim, e em consonância com a BNCC ora vigente, sempre que possível, buscaremos aqui, um caminho que permita a **ampliação das perspectivas históricas** E esse caminho passa pelas possibilidades de **conhecimento em nossas escolas**... Professor(a): tenha nesse documento uma orientação ao seu trabalho. A **sua experiência e sensibilidade em sala de aula** são sempre fundamentais no sentido do objetivo de uma relação ensino/aprendizagem de qualidade na Rede Municipal de Educação, tendo sempre como foco, os alunos de nossa cidade. (CURRÍCULO CARIOCA, 2020, p.3 e 5)

O trecho acima faz parte do último currículo propositivo para o trabalho em sala de aula, fornecido aos professores de História da rede para direcionar o conteúdo programático em sala de aula e sua abordagem. Os recortes do texto fazem parte da apresentação do documento aos professores. O documento está de acordo com a BNCC, uma proposta recente,

ainda em fase de consolidação e aplicação pelo sistema educacional. Mas que mostra uma tentativa de, conforme as partes grifadas no texto, salientar uma ampliação das perspectivas históricas, através de um maior conhecimento das realidades escolares e um reconhecimento da experiencia e sensibilidade do professor em sala de aula como fundamental nesse processo.

Para introduzir e dialogar sobre o currículo de História no Ensino Fundamental, a partir das conversas com os professores, salienta-se que os três frisaram a relevância de continuidade ao longo dos anos sendo professor (a) de uma mesma turma. Nas conversas, cada professor identificou as disciplinas que mais lhe agradavam trabalhar e, portanto, uma série em que podiam ministrar tais disciplinas. A professora da 4ª CRE relatou gostar mais da matéria do 9º ano, por exemplo, e a professora da 3ª CRE gosta mais do 6º ano, por ser também arqueóloga e ter a possibilidade de trazer esses conhecimentos para os alunos. Contudo, os três professores ressaltaram que a melhor possibilidade é poder acompanhar a turma ao longo dos quatro anos do ensino de história (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), argumentando que essa é a melhor opção para a construção do pensamento crítico proposto pela disciplina.

Nesta parte, cada professor comunicou algo a partir de uma perspectiva particular, uma predileção ou uma concepção própria de entender. Entretanto é necessário problematizar a questão e observá-la enquanto coletiva, mesmo que cada um a apresentasse como individual. A fragmentação dos conteúdos por anos escolares, suas continuidades e rupturas são alvo de extensos debates na educação e dentro do campo específico de cada disciplina. Historicamente construídos, por lutas entre setores sociais divergentes, aconteceram muitos debates, negociações e acordos, para que as políticas educacionais do Estado chegassem aos muitos avanços e retrocessos que presenciamos hoje e que convergem nas normatizações das políticas educacionais e as diretrizes curriculares.

Talvez esse tenha sido o ponto da conversa que os professores tenham tratado com maior receio, beirando um certo cuidado protetor aos alunos e a si mesmos. Em relação aos primeiros, para que estes não tivessem professores negacionistas. Com isso já se posicionando contra os fundamentalismos religiosos e conservadores que impedem uma ampla formação crítica do sujeito. Em outra perspectiva, compreendendo que conseguem desempenhar um trabalho melhor, sendo este contínuo, ao longo dos anos. Em segundo, uma cautela ao falar de sua própria postura enquanto professor, já que há um receio quanto à divulgação das suas práticas e leituras que possam vir a ser feitas das mesmas, como ações partidárias[24].

24 O projeto de lei chamado Escola sem Partido referente ao PL 7180/14, que determinava a proibição de professores cooptarem por qualquer corrente política, ideológica ou partidária. Muitos professores de história

No que diz respeito às escolhas pessoais dos professores por determinados temas em predileção a outros, cabe a observação de como eles dispõem de seus gostos pessoais de dar aula em determinadas séries por suas temáticas de abordagem. O que fazem por perceberem a possibilidade de continuidade com uma mesma turma, como algo mais interessante ao processo de formação de todos e entendendo os benefícios para o coletivo.

Enquanto pesquisadora me solidarizo com a angústia docente, em tempos que os professores de história têm sido vigiados e em muitos casos perseguidos como doutrinadores, por abordarem temas e conteúdos históricos, negados e pior, sendo alvos de repressão. O processo de ensino aprendizagem do sujeito crítico não se restringe à assimilação do que se ouve. Na compreensão educacional a que nos estamos propondo, teoria e prática caminham juntas e são intrínsecas. Logo, o educador que está trabalhando em prol de uma formação cidadã crítica e com liberdade para as escolhas dos educandos, é o sujeito que se coloca e se permite construir coletivamente com os alunos. O que difere, exponencialmente, de qualquer tentativa Positivista e neutra em relação ao Ensino de História.

Um elemento que merece destaque como tangente as narrativas docentes, no processo desta pesquisa, é a continuidade. Ao falar de continuidade, não se trata de olhar para a ideia de uma coisa seguinte a outra, mas de perceber a necessidade do enfrentamento das descontinuidades. Estas podendo estar manifestada na fragmentação das disciplinas escolares, ou nos cortes das relações com os alunos anualmente, ou mesmo na segmentação que dificulta construção do pensamento crítico. Portanto, não se trata de uma discussão sobre a quantidade de professores que um aluno possa ter em uma matéria em sua vida escolar.

A partir do ensejo dos professores e compreendendo a amplitude da questão trazida, serão abordados a seguir alguns pontos em relação à normatização das políticas educacionais e as diretrizes curriculares. Isto, tendo em vista que, como explicita o historiador Marcos Dezemone “a produção das diretrizes curriculares se relaciona não apenas com o esforço legislativo, mas com a disputa pela construção de uma narrativa sobre a educação, seu papel e lugar em diferentes projetos para o país” (2019, p.95-96).

As políticas públicas são muito importantes para a organização social, elas atendem ao desenvolvimento da sociedade e sua elaboração é complexa por envolver uma gama de atores e interesses divergentes a serem atendidos. Os educadores Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011) auxiliam na compreensão da relevância e análise das políticas educacionais. Os autores

---

foram alvos de denúncias e calúnias. Além de uma política de vigilância em tempos de aulas remotas, em decorrência da pandemia do COVID-19, que professores vêm sofrendo denúncias e perseguições pela interpretação de suas falas.

frisam que a política não pode seguir sendo pensada ou planejada no âmbito dos Estados-nação ou de fronteiras nacionais, a fluidez da política se encontra nas capilaridades transnacionais e que as políticas são também, fluxos do discurso que orientam o viver das pessoas. Sobre as políticas e sua instituição afirmam:

> Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividades e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL; MAINARDES, 2011, p.13)

O trecho acima é fundamental na compreensão de que a construção das políticas públicas é imanente às sociedades e sua complexidade, e não como um aparato alheio a ela. As políticas públicas são organizadas em documentos legais e normativos, oriundos das lutas dos entes federados, sindicatos, conselhos educacionais nas três esferas, movimentos sociais, diversos atores que historicamente têm se empenhado para aperfeiçoar as políticas públicas na garantia da educação como direito social. Um movimento que não é uniforme, mas alvo de muitas disputas e entraves diante de políticas conservadoras e neoliberais que afetam diretamente o compromisso de uma educação pública e laica.

Como elucidam, Ball e Mainardes (2011), mesmo que frequentemente, as políticas sejam obscuras e, por vezes, inexequíveis, formam importante instrumento de retórica para a mudança do que pensamos sobre o que fazemos. Entretanto, os autores, ressaltam um problema, de que as políticas educacionais são pensadas em condições de trabalho adequadas, sem levar em consideração as variações de contextos, recursos, as desigualdades e capacidades locais e regionais. E vale lembrar que, as políticas estão sujeitas a variadas interpretações, que elas não são fixas ou imutáveis. Ao contrário, elas são dotadas de fluidez, acompanhando as transformações pelas quais a sociedade passa.

É importante e há potencial nas tentativas concretas de promover a justiça social em contextos educacionais. Os professores, Sharon Gewirtz e Alan Cribb (2011) enfatizam a relevância de tais ações e ressaltam sobre a dificuldade que o professor tem de refletir sobre essas questões por estarem na labuta da prática diária e quanto o ofício tem ficado na mão da sociologia das políticas. Contudo, é fundamental a interrelação da teoria e prática, para que as concepções de justiça social tenham efeitos diretos na realização das mesmas. Para o historiador Marcus Dezemone (2019) a distância entre os documentos legais e as práticas em sala de aula têm duas motivações: permanência de práticas disciplinares e valorizadoras de

conteúdos factuais; e o afastamento dos formuladores de tais políticas dos saberes efetivamente desenvolvidos nas escolas.

As demandas do trabalho docente são muitas, principalmente na educação básica. Refletir sobre a dificuldade de os professores discutirem as políticas educacionais, requer elucidar a desvalorização do trabalho docente, que passa por baixos salários se comparado a outras profissões. Na luta diária pela própria subsistência, docentes trabalham em várias instituições, se privando, muitas vezes, de uma dedicação exclusiva. Além da dificuldade, por vezes até preconceituosa, de ser o professor um crítico do próprio trabalho, como se isso fosse um empecilho ao ofício e não uma busca por questionar e aperfeiçoar suas práticas.

É notória a existência dos distanciamentos entre normativas e práticas docentes. Entretanto, é importante elucidar que a questão tem procurado ser enfrentada de diversas maneiras, seja por iniciativas das redes municipais no incentivar seus funcionários a refletirem teoricamente essas questões[25], ou nas novas propostas de construções coletivas das normativas legais, como o exemplo da BNCC. Um processo, que necessita ainda ser ampliado, mas que é um esforço participativo, levando em consideração que toda construção coletiva com sujeitos é processual e está em constante aperfeiçoamento.

A organização do sistema educacional brasileiro será brevemente apresentada a seguir, levando em consideração que foi feito um recorte, a partir dos elementos essenciais para a compreensão da proposta da tese. Ao mencionar os conteúdos programáticos e suas abordagens em sala de aula, o que está em pauta são as diretrizes curriculares, mesmo que os professores nas conversas não tenham usado especificamente estes termos. O objetivo é o de elucidar as políticas públicas educacionais através de suas normativas, diretrizes e questões, adentrando para o currículo pertinente ao Ensino de História e para o âmbito municipal e suas escolas, em questão.

A composição de todos os atores e elementos que compõe tal organização é complexa. Na tentativa de trazer uma forma de apresentação do estudo e facilitar a assimilação do conteúdo trabalhado, há duas ilustrações a seguir. A primeira um diagrama que mostra uma sistematização possível para elucidar a estrutura e organização do sistema educacional brasileiro. A segunda é um gráfico adaptado de um artigo, de acordo com os interesses da

25 Como exemplos estão os editais anuais Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado aos professores e demais funcionários da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, pela Resolução SME Nº 1201/2012, que regulamenta o Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado, avaliados e concedidos pela Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire – E/SUBE/EPF. Outro exemplo observado durante o mestrado na UFF (2011-2013) foi a parceria da Faculdade de Educação com a Secretaria Municipal de Niterói e outros municípios do interior do Estado, para a qualificação e reflexão teórica dos funcionários públicos por meio da realização da pós-graduação Stricto Sensu na FEUFF.

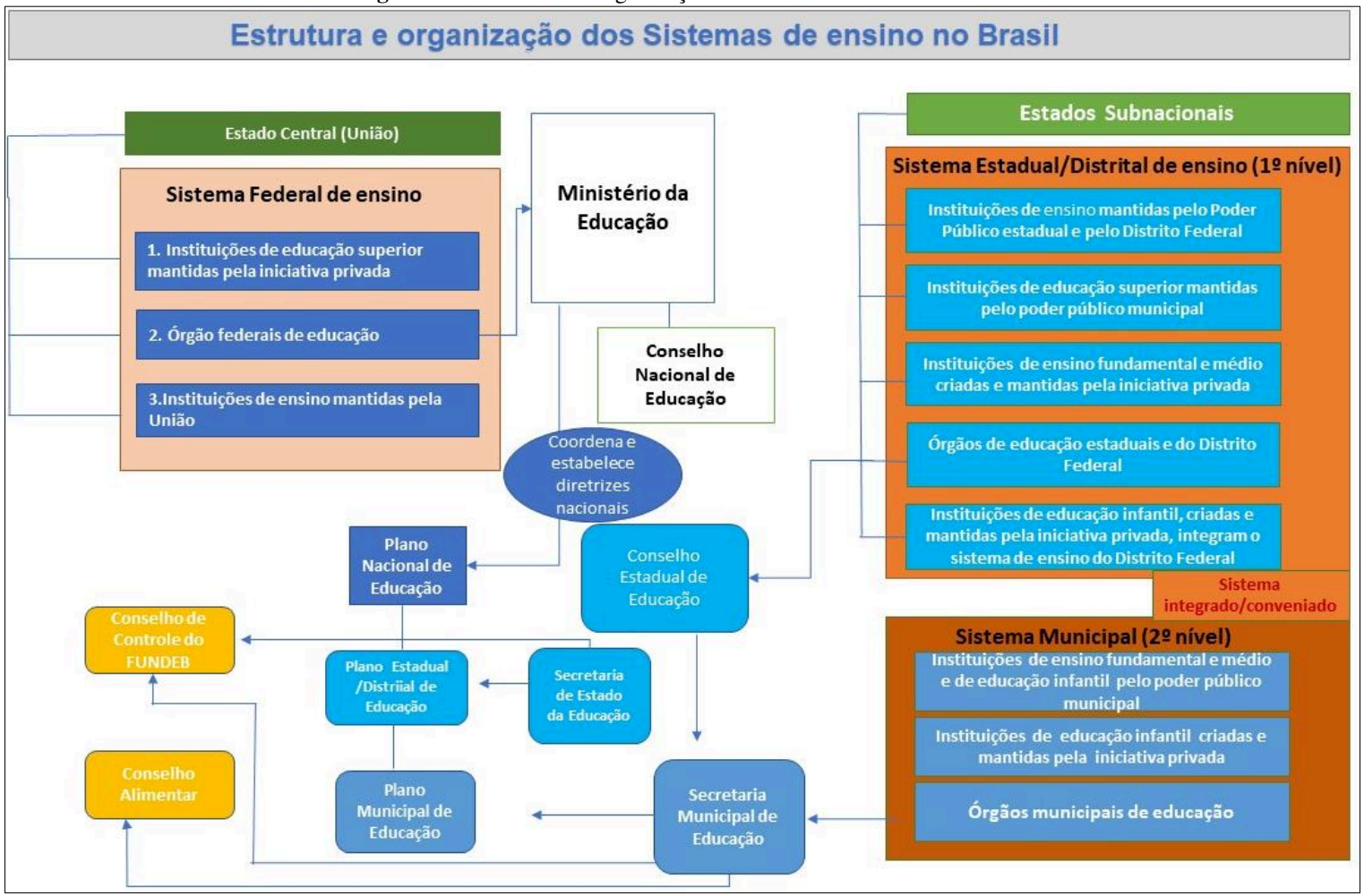
pesquisa, que contém uma proposta metodológica, a partir de conceitos fundamentais de Pierre Bourdieu.

O diagrama 1 busca apresentar as relações hierárquicas, intrínsecas e colaborativas entre as esferas federal, estadual e municipal que compõe a estrutura educacional brasileira. Na ilustração elaborada por Jane Machado é perceptível a existência de cada órgão individualmente, mas também os vínculos que os regem e suas complexas relações de interdependência.

Sobre o lugar de poder que cada instituição e agentes desempenham, os educadores Jorge Najjar, Marcelo Mocarzel e Pablo Bispo (2019) fizeram uma abordagem aplicada, em formato de diagrama, dos conceitos de campo e *habitus* em Pierre Bourdieu e sua possível aplicação à Política Educacional. Neste situam em quadrantes os status de poder em relação ao volume e estrutura do capital. A seguir um gráfico elaborado, a partir do artigo e proposta metodológica dos educadores, para explicitar as relações apresentadas do diagrama 2, com o acréscimo de alguns agentes e instituições.

O diagrama 2 está baseado em uma proposta metodológica específica, que não será trabalhada neste texto. Entretanto, a ilustração apresenta polos de intensidade de poder e valoração que trazem sentidos às relações estabelecidas entre as instituições e seus agentes na organização do sistema educacional brasileiro. O foco da presente tese reside nos quadrantes negativos de poder, mas representa o objeto das políticas públicas da educação.

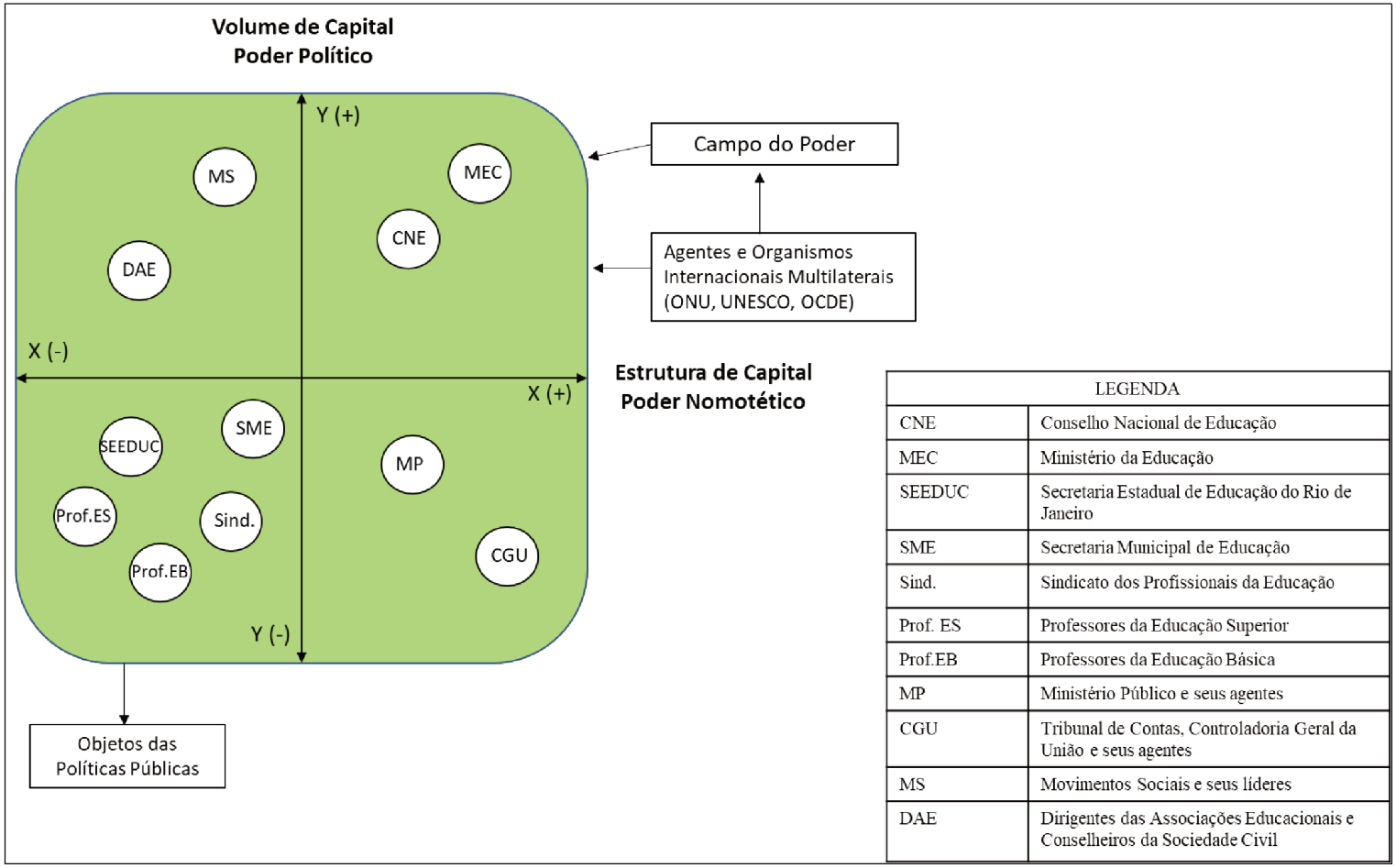
Diagrama 1 – Estrutura e organização dos Sistemas de ensino no Brasil



Fonte: arquivo pessoal da Jane Machado da Silva[26].

26 O diagrama, compartilhado para a pesquisa, de Jane Machado da Silva faz parte de suas pesquisas. Ela é doutoranda em Estudos de Desenvolvimento no Instituto Superior de Economia e Gestão, ISEG, Portugal; e técnica em assuntos educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP/MEC. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/2029063959104815 Acesso em: 11/03/2021.

Diagrama 2 - Quadrantes do Poder que incidem na organização do sistema educacional brasileiro



LEGENDA	
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
Sind.	Sindicato dos Profissionais da Educação
Prof. ES	Professores da Educação Superior
Prof.EB	Professores da Educação Básica
MP	Ministério Público e seus agentes
CGU	Tribunal de Contas, Controladoria Geral da União e seus agentes
MS	Movimentos Sociais e seus líderes
DAE	Dirigentes das Associações Educacionais e Conselheiros da Sociedade Civil

Fonte: elaborado para a tese baseado em Najjar, Mocarzel e Bispo (2019).

Olhar para as políticas públicas educacionais atuais, requer considerar sua construção histórica, suas transformações, atores e interlocuções; lembrando que já existe um vasto campo de pesquisas na área da História da Educação sobre tais questões. Para falar de políticas públicas e organização da educação é necessário remeter aos documentos normativos que são criados e estabelecidos para sua consolidação. Optou-se por um percurso sobre a documentação legal, com objetivo de ajudar na compreensão das práticas escolares e incidência para o funcionamento da escola. Iniciando pela Constituição Brasileira de 1988, que em seus artigos 205 ao 214 regulamenta a educação brasileira; em seguida a Lei de Diretrizes e Bases (LDB); as diretrizes curriculares e BNCC; o Currículo Carioca 2020; e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Buscando assim, trazer um panorama que auxilie a visualizar em contexto amplo a inserção da Educação Patrimonial no Ensino de História das escolas municipais.

A Constituição de 1988 determina os princípios filosóficos da educação, definindo qual é a função da educação e do ensino, ou educação escolar; da distribuição de responsabilidades; e sobre o financiamento da educação. Dentre os artigos legais três serão destacados. O artigo 210 define que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", que têm os seus desdobramentos nas diretrizes curriculares de cada disciplina específica, que serão abordadas adiante. No artigo 211 sobre a organização do ensino o inciso 2 estabelece que: "os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil", sendo a abordagem na rede municipal com foco no Ensino Fundamental.

E o artigo 212, que teve muitas inclusões no ano de 2020, trata do financiamento da educação, em seus percentuais e distribuições para as devidas partes e as finalidades do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Este artigo é importante, como uma ressalva, destacando as muitas falas de professores sobre a falta de recursos na escola, talvez falte na formação docente uma compreensão dos gastos e financiamento público do trabalho e do próprio aparato político como um todo. A segmentação dos conteúdos específicos muitas vezes atrapalha a compreensão do todo. Em um país de imensas burocracias e esquemas de corrupção faz-se necessário o entendimento das partes para o funcionamento da educação.

A desvalorização da educação passa por diversas esferas, falta de recursos para a estrutura da escola, para subsídios de atividades extracurriculares, salários docentes, além das

desigualdades sociais que demandam a relação dos demais setores de assistência social, saúde, moradia, alimentação para garantir a permanência do aluno na escola.

A Constituição democrática de 1988 trouxe novidades para a educação, considerando-a como um direito social para todos, e um dever do Estado e da família. Além de outros pontos, como a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, mesmo para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada; extensão do direito a educação para jovens, adultos e para crianças de zero a seis anos, entre outras. Além do que, o documento abriu caminho para que outros instrumentos legais, fossem elaborados e estabelecidos nos anos seguintes, para contemplar as questões que a Constituição não desenvolveu, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Em 1996, uma importante lei, prevista na Constituição de 1988, entrou em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394. Ela apresentou avanços em relação ao documento de 1988, especialmente no que diz respeito a obrigatoriedade do ensino; também quanto flexibilidade na organização de cada sistema e processos de avaliação. A LDB estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, ampliando e destrinchando cada um dos aspectos que apareciam na sessão de Educação na Constituição.

Tanto a Constituição de 1988, como a LDB de 1996 são documentos que tratam da organização geral e ampla da educação nacional, seja para o ensino público e para o privado. As diretrizes curriculares vão tratar da disciplina de História especificamente. Para tal é importante lembrar que "não existe unanimidade na definição de currículo. Vários pesquisadores, grupos de pesquisa e eventos têm se dedicado a essa temática. Cada definição está, em certa medida, comprometida com contextos, correntes pedagógicas ou teorias de aprendizagem" (RICCI, 2019, p.191)

No final dos anos 1990, um documento educacional importante foi publicado, como referência para a educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem parâmetros para orientar e garantir a qualidade para o Ensino Fundamental no Brasil. A proposta foi aberta e flexível, a ser concretizada a partir das decisões regionais e locais sobre currículo. Segundo o documento:

> O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p.13)

Os PCNs além dos parâmetros curriculares para cada matéria escolar, trazem ainda os Temas Transversais, que propiciaram uma série de ampliações legais a partir da sua compreensão, especialmente ao abordar a temática da Pluralidade Cultural, abrindo caminho para legitimação e protagonismo das diferenças culturais existentes no país.

As propostas curriculares recentes têm buscado se voltar para a relação ensino aprendizagem. A historiadora Circe Bittencourt (2004) ressalta que as reformulações curriculares que aconteceram no Brasil não foram um fenômeno isolado, mas era o que acontecia em outros países também, por uma nova configuração mundial que impõe determinado modelo econômico para submeter as populações a lógica de mercado.

Vale ressaltar que a formulação das diretrizes curriculares estava prevista na LDB, como também o documento mais recente que é a BNCC, que teve sua primeira versão publicada em 2015 e sua terceira versão em 2017. Apesar de serem documentos, aparentemente semelhantes, já que ambos apresentariam a equivalência das disciplinas adequadas aos anos escolares possuem natureza e processo de elaboração distintos. As diretrizes curriculares estabelecidas como parâmetros indicam os princípios gerais e objetivos do Ensino de História em cada ciclo de ensino-aprendizagem. Já a BNCC trabalha a partir da proposta de competências e habilidades para pensar os temas e assuntos a serem trabalhados em cada etapa do ensino. Um aspecto fundamental deste último é que sua elaboração aconteceu como um processo coletivo, com consultas e participação mais efetiva dos Estados, Municípios e grupos representativos da sociedade civil.

O parecer técnico do historiador Renilson Rosa Ribeiro (2016) à parte de História do BNCC traz questões interessantes. O primeiro ponto importante a se ressaltar de suas críticas ao documento, diz respeito a um rompimento com a tradição eurocentrada do espaço temporal. De acordo com o professor Renilson, a divisão da História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea traria, em certa medida, pesos de obrigatoriedade para as leis 10.639/03 e 11.645/08 em relação ao ensino das culturas afro-brasileira e indígenas, como se tais culturas não coubessem nas repartições da História. Nesse sentido a BNCC colocaria as culturas nos debates curriculares, incluindo mudanças nos regimes de pensamento, escrita e ensino.

O autor declara que o "documento abre uma 'cunha' que permite romper a narrativa consagrada acerca da nossa formação como país e nação pautada no protagonismo europeu, que os próprios PCN, em larga medida, não conseguiram superar" (RIBEIRO, 2016, p.4). No parecer, o autor menciona ainda uma necessidade de descolonizar a educação brasileira, para além da disciplina, em uma perspectiva multicultural e pós-colonial.

O segundo ponto interessante trata de um esforço, que já aparecia nos PCNs, ampliado na BNCC em focar em uma pedagogia centrada na aprendizagem dos alunos, incluindo nisso buscar uma linguagem acessível e compreensível dentro das suas realidades e experiências cotidianas. Renilson faz uma essencial ponderação:

> Tomar como ponto de partida o que fazer com base nos interesses de professores e alunos não pode ser traduzido como a renúncia dos conteúdos e propostas inerentes à área de conhecimento, seja pela marca do individualismo docente, seja pela supervalorização do cotidiano do estudante. E nesse ponto a Base aponta possibilidades e perspectivas que podem restituir o lugar de fala de professores e alunos, ao se distanciar do conteudismo e aportar-se nas expectativas de aprendizagens. (RIBEIRO, 2016, p.9)

Além dos pontos ressaltados, o historiador apontou potencialidades e fragilidades que percebeu na BNCC. Como potencialidades elencou: investimento em uma História do Brasil, na sua intersecção com as da América, África, Europa e Ásia; a preocupação de romper com marcos e nichos temáticos consagrados; valorização de temáticas como luta contra racismo e xenofobia, direitos civis, movimentos sociais e questões de gênero para a formação cidadã e a consolidação de uma sociedade democrática; reconhecimento das experiências cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos dos estudantes; entendimento sobre temporalidades na História; cuidado na apresentação dos conteúdos; o protagonismo da pesquisa na estrutura do documento; possibilidade de diferentes arranjos familiares e relações de gênero; destaque para as lutas, resistências, negociações e acordos de diferentes grupos ao longo da História do Brasil; e o Ensino Médio ganhar nova identidade não apenas como reprodução dos conteúdos do Ensino Fundamental.

As fragilidades destacadas foram: carecer de uma historicização do processo de construção curricular; embora haja destaque para importância da interdisciplinaridade não ficam claras suas articulações; requer uma melhor delimitação entre objetivos e expectativas dos conteúdos; incorporação do Ensino Religioso como parte das ciências humanas; não problematizar a ideia de nação ou país; lugar secundário das temáticas de gênero e ambiental; falta de problematização da construção histórica da ideia de Brasil; falta de clareza na ideia do tempo.

Observar esse parecer é uma possibilidade interessante, já que este possui data anterior a última versão do documento, de 2017. Um parecer técnico, nesse sentido, se apresenta como uma possibilidade para além da crítica teórica, como uma proposta de revisão na prática. A BNCC tem previsão para a produção de documentos similares e a partir dele para os Estados e Municípios, o que propõe um documento mais orgânico e fluído que o propostas anteriores. Além de sua contribuição para uma construção coletiva e democrática do instrumento legal.

2.4 Ensino de História e Cultura

Circe Bittencourt realizou uma análise das propostas curriculares específicas para o Ensino de História, sejam dos Estados, municípios e mesmo do PCN. A historiadora observou as características comuns nas propostas: textos curriculares passaram a apresentar fundamentações sobre o conhecimento histórico e outros tópicos da disciplina; preocupação na implementação dos currículos, buscando legitimidade com os professores; maior autonomia ao docente no seu trabalho pedagógico; maior detalhamento nos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico; fundamentação pedagógica com base no construtivismo; consideração de que o aluno possui conhecimento prévio sobre os objetos dos estudos históricos; e a introdução dos estudos históricos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (BITTENCOURT, 2004)

Sobre os objetivos do Ensino de História vale ressaltar sua contribuição para: a construção de identidades; e a formação de cidadania. A partir do desdobramento dos objetivos amplos, algumas finalidades foram estabelecidas: a formação política; a formação intelectual e a formação humanística dos educandos. A respeito desta última, cabe explicar que segundo os PCNs (2002): "uma formação humanística moderna abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades." (BRASIL, 2002, p.51, apud BITTENCOURT, 2004, p.123)

Um aspecto que trouxe muitos questionamentos, segundo Circe, nas propostas curriculares, diz respeito aos temas para o Ensino de História. A opção por estudos organizado por eixos temáticos, podendo estes ser pensados a partir de temas geradores, veio carregada de conflito pela confusão com a História temática. Esta diz respeito à especificidade do estudo acadêmico. Já a que foi sugerida nos PCNs permite a formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade, visando a constituição de identidades plurais.

Os temas dos Ensino de História teriam articulação a outra proposta trazida nos PCNs, os temas transversais. Eles são: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo. Essas articulações exigem uma maior relação e fluidez entre os temas trabalhados na disciplina, o que não seria possível em propostas anteriores conteudistas engessadas. Circe Bittencourt salienta que o trabalho do professor precisa ser intenso e diferenciado, juntamente com seus alunos, para identificar as peculiaridades de sua comunidade escolar, por meio de pesquisa, estudo, organização e sistematização de materiais didáticos pertinentes.

As propostas curriculares são específicas para os diferentes níveis de ensino. Com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, vale ressaltar que, as propostas para esse período de formação escolar, se baseiam em uma história social ou sociocultural. Segundo Circe, o conceito de cultura procura substituir e ampliar o de civilização, de uma ótica eurocêntrica. Trabalhar a partir do conceito de cultura é uma herança vinda da relação da História com a Antropologia, e que muito contribuiu para os estudos históricos.

Nesta fase da educação, do sexto ao nono ano, colocou-se como importante o domínio de conceitos para a sistematização dos conteúdos, tendo em vista que a disciplina histórica está baseada em eixos temáticos ou temas geradores, já que não é possível dar conta da história da humanidade. Mas há também, a preocupação dos conteúdos não parecerem fragmentados e sim como sendo partes processuais, preocupação evidenciada no relato dos professores.

Ao falar dos *Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinares*[27], Circe Bittencourt coloca um tópico sobre o *Patrimônio Histórico e "lugares de memória"*, onde menciona que a Educação Patrimonial faz parte dos planejamentos escolares anuais, principalmente de professores de História. A autora explica que essa inserção tem sua origem na necessidade reflexiva sobre o que tem se constituído como memória social, o patrimônio da sociedade e da indagação de se o resgate da memória tem se efetivado em todos os setores e classes sociais (2004, p.277). Contudo, é importante destacar que essa é uma obra que já tem quinze anos e no que diz respeito a compreensão da Educação Patrimonial, não acompanhou as ressignificações propostas na última década.

Em exame da BNCC observou-se que os avanços em relação a concepção do Ensino de História foram muitos. Para a abordagem histórica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, há uma proposta de Ensino de História a partir da construção do sujeito. O que se daria por meio da percepção do eu e do outro e suas memórias, de maneira que seja construída igualmente a percepção do tempo, sobre a ideia de família, das comunidades, do entorno, da escola, da localidade e suas memórias. Seguindo esse eixo de construção do sujeito e consolidação de conceitos básicos e primordiais aos conhecimentos históricos foram sendo separadas as unidades temáticas, objetos do conhecimento e suas referentes habilidades a serem desenvolvidas.

Na última unidade temática, do quinto ano do Ensino Fundamental, intitulada "Registros da história: linguagens e culturas", tem como objetos do conhecimento: "os

27 Capítulo IV in: BITTENCOURT, Circe M.F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo : Cortez, 2004.

patrimônios materiais e imateriais da humanidade" e como habilidades: "inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo". (BNCC, 2017, p.414). Unidade temática esta, que precisa ser problematizada. A princípio parece um avanço que a categoria patrimônio seja elencada enquanto objeto do conhecimento e haja o inventariar como habilidade a ser desenvolvida.

Entretanto há que se fazer algumas ressalvas. A primeira delas diz respeito ao objeto do conhecimento utilizar as naturezas dos patrimônios, material e imaterial, na compreensão do que seria o patrimônio. A concepção do Patrimônio Cultural Brasileiro vem sendo construído historicamente enquanto uma zona de intensos conflitos e tratá-lo segundo sua natureza específica pode vir a ser uma maneira de fragmentá-lo e por conseguinte, reduzi-lo. A segunda ressalva, ligada a primeira, porém específica, é que o documento não evidencia a compreensão sobre o patrimônio. A terceira ressalva diz respeito a uma série de questões que, por enquanto ficarão no campo hipotético, levando em consideração que é um documento recente e que está em fase de implementação nos lugares de práticas educacionais.

Levando em consideração que os professores da primeira fase do Ensino Fundamental possuem formação em Pedagogia, como trabalhar conceitos de Memória e Patrimônio tão específicos ao conhecimento histórico? Não que não seja possível que os pedagogos possuam estudos sobre as temáticas ou abordagens em sua formação. E nem uma postulação a separação ou especificação dos conteúdos, porém até mesmo nas formações das licenciaturas de História, muitas vezes estes conteúdos não são trabalhados para além das disciplinas eletivas ou optativas da graduação.

Ao longo do sexto ao nono ano, onde há a atuação do professor licenciado em História e a divisão das disciplinas escolares, a proposta da BNCC contempla uma visão cultural mais ampla, considerando de maneira fundamental a História da África e dos afrodescendentes, assim como dos indígenas para a formação do Brasil, mesmo que não deixe explícita a concepção de país que considera. Contudo não há nenhuma abordagem específica da questão patrimonial, seja nos objetos do conhecimento ou nas habilidades.

É importante perceber o avanço e potencialidade da inserção do patrimônio diretamente no currículo de História e a amplo trabalho em relação a memória. Mas existe ainda uma necessidade de especificar sobre a definição conceitual ou até mesmo revisá-la. Outras duas perguntas aparecem diante do enfrentamento do patrimônio enquanto temática curricular. Essa inserção seria pertinente como uma exigência que os docentes lidem, estudem e trabalhem o conteúdo em suas práticas escolares? Ou a falta de formação específica serviria como justificativa para trabalharem superficialmente os patrimônios? Questões que só

poderão ser enfrentadas a médio e longo prazo, quando estiverem minimamente estabelecidos e sendo trabalhados tais conteúdos nas práticas docentes. Tendo em vista que o prazo previsto de implementação para os Estados e Municípios era 2020, porém foi o ano atravessado pela pandemia que se prolonga por 2021, exigindo uma readequação dos conteúdos para as aulas remotas e estruturas híbridas do ensino.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de janeiro disponibilizou no início do ano de 2020, no portal web da rede[28], o documento Currículo Carioca 2020. Este contempla as diretrizes curriculares e conteúdos programáticos a serem seguidos pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro. O documento define estar em consonância com a BNCC vigente.

O Currículo Carioca 2020 é constituído por uma introdução em formato de carta explicativa direcionada aos professores, sobre os conteúdos históricos sua importância e a ampliação proposta. E na sequência, vinte e cinco páginas em formato de tabela com os componentes curriculares específicos por anos e bimestres, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Parte esta em que são apresentados habilidades e objetos do conhecimento baseados nos da BNCC, porém com maior detalhamento, especificando os conteúdos em relação a cidade do Rio de Janeiro, quando concernente e algumas poucas modificações.

Sobre a abordagem do quinto ano, em relação ao patrimônio, foi interessante perceber que a habilidade proposta como um inventariar na proposta nacional foi reelaborada para um mapear, no documento municipal. O que pareceu mais adequado e pertinente aos objetos do conhecimento proposto. Permaneceu a nomenclatura em relação a natureza do patrimônio e não uma concepção mais ampla, como sendo ele cultural. Mas há que se considerar que no documento municipal a inserção de um objeto do conhecimento que pode vir a trazer uma complementaridade da questão, que é: “diversidade cultural e cidadania na formação da sociedade da cidade do Rio de Janeiro”.

Um ponto que vale elucidar é sobre o material didático utilizado nas escolas, mais especificamente o livro didático. Os professores de História relataram que ano final de 2019 receberam livros das editoras para serem avaliados e escolhidos, que já possuíam uma escrita e conteúdo de acordo com a BNCC nacional. Os livros têm sido atualizados a cada três anos, logo, passarão por nova atualização em 2022. As novidades da normativa estão em fase de implantação e provavelmente passará ainda por muitos ajustes e aperfeiçoamentos.

28 Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca

As mudanças curriculares foram atravessadas pela pandemia e tiveram que ficar no modo de espera, como tantas outras questões da normalidade anterior a pandemia. Contudo, mesmo que ainda não tenham podido ser implementadas, as questões trazidas têm demonstrado sua urgência. Ao longo do isolamento social, de parte da população, algumas questões foram reverberadas por acontecimentos, como a luta antirracista ou feminista, em que a desigualdade social tem aumentado, assim como a violência contra a mulher, a fome e tantas outras mazelas sociais. Portanto, as circunstâncias geradas pela pandemia explicitam a urgência não só das novas diretrizes curriculares, mas da educação como um todo, para um diálogo mais amplo com a realidade social e a equidade dos direitos e condições de vida para todos.

Para atender ao ensino remoto e a possibilidade do ensino de forma híbrida, a Prefeitura do Rio de Janeiro disponibilizou para os professores material didático em formato de apostila para os alunos. O objetivo foi ter material resumido e didaticamente mais interessante e adequado a urgência da educação imposta pelo contexto pandêmico.

2.4.1 A escola: lugar de concretização das práticas

A Escola
Escola é
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados"
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se "amarrar nela"!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
Paulo Freire

A escola é o local principal das práticas educativas, lugar de convergência das políticas educacionais, de formação educacional, de construção dos sujeitos, mas é antes, como referencia o patrono da educação brasileira Paulo Freire, o lugar de gente. O poema escolhido para a introdução desta parte, tem como objetivo humanizar o debate sobre a educação. As questões teóricas e pertinentes ao debate são, por vezes, tão densas e acirradas nas críticas que nos afastamos do potencial humano da escola, que reside nas pessoas e suas relações.

A instituição escola tem seu papel estabelecido pelos documentos legais. Na LDB de 1996, com inclusões de 2018 e 2019 no trecho a seguir, há uma definição sobre as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino:

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
> VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
> VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;
> IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas;
> X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.
> XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas.

A escola não é uma instituição isolada, pelo artigo acima é possível perceber sua relação com outras, como a família, sociedade e Conselho Tutelar. Não somente com essas, que aparecem no artigo 12, com as demais componentes da sociedade. É muito importante o vínculo relacional da escola para que a educação escolar possa cumprir seu papel de estar vinculada à prática social e ao mundo do trabalho. Tais relações e parcerias contribuem positivamente para que a escola atenda a sua demanda de formação social dos sujeitos. Quando a escola tem dificuldades de atuar coletivamente, o processo educativo inteiro é afetado, em diferentes graus e questões.

A escola é lugar de, como diz a cláusula primeira, “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Portanto, todas as unidades escolares deveriam ter seus próprios PPP. Contudo, isso está longe de ser uma realidade. Em muitas escolas, os planos municipais são adotados

como sendo da escola, sem nenhuma inclusão específica. Quando o PPP deveria contemplar um projeto coletivo dos docentes da instituição, no qual esses se vissem representados e os incentivassem em suas práticas. E onde eles existem correm ainda o risco, de não serem incorporados ou adequados as práticas pedagógicas de muitos dos educadores. Os motivos que justifiquem a não elaboração são vários e não cabe aqui elencá-los. Apenas destacando um aspecto recorrente da fala de muitos professores, deste tipo de elaboração pertencer ao que chamam das "burocracias" da escola, como se o trabalho em sala de aula e com os conteúdos não ocupassem muito tempo da atenção docente.

A professora Cláudia Sapag Ricci (2019) traz uma importante contribuição para pensar a associação dos pressupostos teóricos sobre a escola com a concepção de currículo em suas práticas. Para isso, a professora trabalha com duas ideias diferentes sobre a concepção da escola:

> Ao conceber a escola como local de transmissão e memorização de conhecimentos, onde vigora a racionalização, a burocratização com supremacia das atividades-meio (secretaria, direção, setores administrativos) em relação às atividades-fim (o fazer pedagógico) e a centralização, o currículo é compreendido como instrumento de controle do ensino-aprendizagem, definidor de ordenação e metodologia, facilitador da administração e controle escolar. Por outro lado, se a escola é concebida como espaço-tempo de problematizações sobre ser e pertencer ao mundo, de aprendizagem e vivências de princípios éticos e morais, do ensino-aprendizagem de conceitos e ferramentas interpretativas, o currículo é percebido como conjunto de experiências, vivências e atividades na escola convergentes para objetivos educacionais. (RICCI, 2019, p.191)

A proposta de o currículo ser compreendido como conjunto de experiencias e vivências, apontado por Cláudia Ricci contribui para que se possa olhar para a escola e suas "burocracias" de maneira mais fluida e orgânica. A escola é lugar de relação entre indivíduos que vai muito além da apreensão de conteúdo. Pois uma escola que só aplica conteúdos, sem levar em consideração as realidades pessoais, os afetos e sensibilidades presentes em cada pessoa, forma corpos dóceis, subservientes de poderes superiores independente, de que para tal neguem suas individualidades. Como atesta o filósofo Michel Foucault (2007), ao pensar a escola como uma das instituições de vigilância e punição do indivíduo capaz de gerar corpos dóceis.

2.4.2 Professores de História: suas e redes e práticas pedagógicas

O historiador Jean-François Sirinelli (2003), ao falar sobre *Os Intelectuais*, remete as estruturas de sociabilidade, de que todo grupo de intelectuais se organizam por sensibilidade ideológica ou cultural comum, e mesmo que com afinidades difusas, possuem um gosto de

conviver. E formam as estruturas de sociabilidade, redes que por vezes, são difíceis de apreender, mas são fundamentais. As redes de sociabilidades variam de acordo com a época e o subgrupo estudado. Desse modo, se faz necessário um trabalho de recuperação do grupo para ver as solidariedades de origem, importantes na percepção das relações de atração e amizade, hostilidade e rivalidade, ruptura, briga e rancor que o intelectual desenvolve.

As redes de um período específico podem ser também relacionadas à noção de geração. Conforme a historiadora Ângela de Castro Gomes (1999) destacou, a importância dos "lugares" de sociabilidade de uma geração, como as escolas, associações intelectuais, revistas, salões, podem ser componentes preciosos no entendimento da produção e circulação de ideias. Um espaço geográfico de sociabilidade é também afetivo, capaz de mostrar relações de proximidade e desentendimento, amizade e hostilidade desses intelectuais.

Um dos caminhos de observação que este estudo pode contemplar são os espaços de sociabilidade de professores de história da rede municipal do Rio de Janeiro, para além da pesquisa dos projetos escolares. Para que isso fosse possível, contei com o convite do professor Roberto Anunciação Antunes[29], para participar de eventos da rede municipal voltados para professores de história. Roberto tem sido um grande parceiro e incentivador da pesquisa.

Nos dias 20 e 21 de agosto de 2019 ocorreu a XIV Jornada Interdisciplinar Holocausto & Direitos Humanos. Um evento que teve palestras, relatos de sobreviventes do holocausto, apresentações artísticas, apresentações de projetos e atividades desenvolvidas por professores com as temáticas da Jornada. No ano houve uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação para o evento. A primeira percepção, é a de que por ser a XIV edição da Jornada, muitos professores se reencontravam ali anualmente. O segundo elemento, foi que nos momentos abertos para perguntas e debates, muitos professores aproveitavam para partilhar suas práticas docentes com os colegas, que ali estavam. Um terceiro ponto, foi perceber o quanto o evento é um lugar de incentivo a prática docente, especialmente voltada para as temáticas dos direitos humanos e holocausto, os professores inspiram e incentivam uns aos outros para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas.

Ao longo do ano são realizados encontros entre professores de história, o Papo de História, onde dois professores apresentam para o público presente, projetos e atividades bem-sucedidas que estejam desenvolvendo com seus alunos e turmas, nas escolas onde atuam. Em

29 Roberto Antunes, desde 2011, trabalha no setor de ensino da Secretaria Municipal de Educação. Antes de chegar ao nível central foi professor de história por 19 anos na Escola Municipal Ceará, localizada no bairro de Inhaúma, especificamente no Complexo do Alemão. Roberto é, também, professor de história da rede estadual de ensino.

2019, no dia 12 de julho aconteceu o 2° Papo de História, que tinha como temática: Arte e Ludicidade no Ensino de História. O evento ocorreu no auditório da Escola Municipal Orsina da Fonseca, na Tijuca e contou com a apresentação dos professores de história Juberto Santos e Lídia Arruda. Juberto apresentou o Projeto PlayEduca – A história contada pelo mundo playmobil – um método lúdico que une criatividade e interação com o brinquedo. O Projeto foi premiado com o Diploma Paulo Freire. Lídia mostrou alguns vídeos que tem desenvolvido com seus alunos sobre artes e temas necessários a escola, como racismo, *bullying*, preconceito, memória, entre outros. A professora de história relatou que a motivação inicial para desenvolver materiais audiovisuais com seus alunos, foi trazer uma utilidade pedagógica para o uso dos aparelhos celulares na escola. Para auxiliar seus alunos, a professora tem feito curso para aperfeiçoar os conhecimentos tecnológicos para produção de vídeos, participado e ganhado premiações pela elaboração dos vídeos[30].

No dia 13 de novembro, aconteceu o Papo de História que tinha como tema: Rio de Janeiro: Memória, Histórias e Patrimônios, no Museu de Arte do Rio. Os professores Diego Knack e Wander Pinto apresentaram seus projetos: *Histórias do Rio* e *Rolé na Penha*, respectivamente. A mediação foi realizada por Roberto Antunes, que ao final relatou brevemente o projeto que vem desenvolvendo com professores de história da rede municipal, o *Encontros Cariocas*. Este acontece nos finais de semana, possui catorze roteiros e compreende um circuito histórico e cultural pela cidade do Rio de Janeiro, que trabalha questão da memória, pertencimento e valorização do patrimônio. No final da tarde teve uma apresentação de duas músicas da dança cigana.

A seguir serão apresentadas as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes, que participaram das conversas. Professores que realizavam algum tipo de prática pedagógica em relação a memória e / ou ao Patrimônio Cultural. A apresentação das atividades e projetos não segue um modelo específico, já que tenho como objetivo explicitar as possibilidades de pensar e realizar atividades na e a partir da escola. Nenhum dos projetos aqui descritos foram projetados no papel para depois serem praticados, o caminho foi inverso. Os professores idealizaram, propuseram e o aperfeiçoaram coletivamente com seus alunos e seus pares, os praticaram e quando houve alguma demanda, de apresentação do trabalho desenvolvido seja para a rede ou círculos acadêmicos, os sistematizaram.

30 A professora da 4ª CRE, junto com seus alunos, foram vencedores do *Concurso de Produções Audiovisuais Tirando a Droga de Cena*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação - RJ em parceria com a Empresa Municipal de Multimeios – MULTIRIO, por três anos consecutivos. O concurso tem por objetivo promovera reflexão acerca da temática da Prevenção à Dependência Química, utilizando-se da linguagem audiovisual.

Observar as atividades orgânicas, que não necessariamente passam pelo papel, tem algumas questões: acontecem muito mais coisas nas vivências do cotidiano escolar do que somos capazes de registrar; pensar a Educação Patrimonial na educação formal permite ver as informalidades do processo; existe uma resistência e em certa medida luta dos docentes em relação a falta de tempo, estrutura e apoio para dar conta de aliar o planejamento escrito as práticas. O que é aqui evidenciado, por ter a ver com opções de abordagem na pesquisa. Pensei em padronizar o formato de apresentação das atividades que os docentes realizam para ter aparência mais clara aos leitores, entretanto optei por respeitar a maneira como os próprios professores elaboram e realizam suas práticas. E pensá-las a partir da proposta deles e como eles as pensam. Além das práticas pedagógicas apresentadas há algumas reflexões sobre a compreensão de educação elucidada no capítulo, as políticas públicas educacionais e as categorias elencadas para tais práticas.

2.4.2.1 Os docentes e sua Ilha

A Ilha do Governador, um bairro que faz parte da cidade do Rio de Janeiro, e atualmente possui caminho aterrado e plena ligação com o continente, mas a identidade insular permanece e está refletida na população que ali reside e se cria. Uma localidade conhecida por abrigar o aeroporto internacional da cidade, o RioGaleão, um lugar de passagem. Muitos pousam no aeroporto para conhecer o Rio de Janeiro como a cidade maravilhosa, que possui roteiro turístico próprio e do qual a Ilha não faz parte. Entretanto, o lugar que serve de porta de entrada para tantos, torna-se uma ilha, no sentido de isolamento para muitos outros.

No bairro Jardim Guanabara, um dos 14 em que está dividida a ilha, está localizada a Escola Municipal Anísio Teixeira. Nessa escola os alunos tinham uma demanda: queriam passear, sair da Ilha e conhecer também outros bairros do Rio. Como atender ao pedido dos alunos dentro da perspectiva de que as aulas pudessem ser didaticamente uma prática situada? Diante dessa questão e como parte do corpo docente da escola, que trabalhava buscando desenvolver o protagonismo juvenil, o professor de história Diego Knack elaborou o projeto escolar *Histórias do Rio*, junto com o colega que deu continuidade ao projeto. O projeto teve dois anos de execução até agora, em 2018 e 2019, teria continuidade em 2020, o que não pode ocorrer em decorrência da pandemia.

Histórias do Rio

Em que consiste esse projeto? O professor seleciona alguns alunos para realizarem a visitação[31] por referências culturais da história da cidade do Rio de Janeiro. A atividade ocorre no contra turno de aula dos discentes envolvidos e acontecem quatro edições ao longo do ano, para que mais pessoas possam participar. Durante a visita externa, o grupo para em vários locais para explicações do professor, que leva algumas imagens antigas, para aguçar a noção de tempo, construções de memórias dos lugares pelas diversas ocupações temporais e do conhecimento histórico.

Os locais históricos da cidade do Rio de Janeiro que fazem parte dos roteiros são: Praça XV, Cais do Valongo, Praça Mauá, Centro Cultural Banco do Brasil, Museu de Arte do Rio, Museu Histórico Nacional, Palácio Tiradentes, Rua Primeiro de Março, Orla Conde, Boulevard Olímpico, Museu da República. Os participantes fotografam e guardam as informações. Uma segunda etapa do projeto acontece na escola. Os alunos que fizeram a visitação fazem uma apresentação do que aprenderam, para os colegas de turma. A escolha do que apresentar e as imagens utilizadas fazem parte do olhar do aluno.

Imagem 1- edição 3 do Histórias do Rio 2019, no dia 01 de novembro de 2019.

Fonte: Acervo pessoal.

31 A seleção de apenas alguns alunos para participarem da visitação se deve à falta de recursos para o transporte de todos os alunos das turmas envolvidas. O transporte utilizado para o deslocamento nos dias de visitação é pago pelos professores envolvidos.

O projeto escolar Histórias do Rio leva estudantes do 9° ano do Ensino Fundamental e interessados da comunidade escolar para conhecer pontos históricos da cidade do Rio de Janeiro fora da Ilha do Governador. O projeto tem como objetivos: estimular o interesse pelo conhecimento histórico a partir do aprofundamento da identidade dos estudantes, responsáveis, e professores com o espaço da cidade do Rio de Janeiro, sua paisagem, história e patrimônio; aprimorar o olhar para a cidade, seus habitantes, suas histórias e memórias, destacando transformações de ordem social, política, econômica e cultural; trabalhar o protagonismo juvenil dos alunos que vão se apropriando do projeto ao longo das etapas.

O projeto Histórias do Rio surgiu a partir da demanda dos estudantes, muitos deles não conheciam outras localidades da cidade fora da Ilha. Mediante o pedido dos alunos, Diego elaborou o projeto, para que não fosse apenas uma visitação externa ao espaço escolar, mas que pudesse ser uma prática pedagógica a desenvolver outras questões fundamentais para a formação do estudante, como o protagonismo juvenil e o aprofundamento da construção de identidade com a própria cidade.

O projeto teve início no ano de 2018, com uma edição por bimestre, que acontecia aos sábados. Em meados do segundo semestre, Diego foi indicado para ficar responsável pela sala de leitura. No segundo ano do Histórias do Rio, passou a ser realizado em dias de semana com a participação de outro professor de História. Os dois professores partilhavam a organização e desenvolvimento das atividades do projeto. Em 2019, não aconteceu o concurso de fotografia, pela percepção do Diego de que eram muitas atividades dentro do projeto. Segundo Diego a atividade tem alguns elementos fundamentais para os alunos, de quebra de rotina, o registro da experiência e a devolutiva para a escola com a perspectiva de despertamento de um protagonismo juvenil. Os alunos vão se apropriando da atividade ao longo do processo e sugerindo possíveis mudanças, o que enriquece a perspectiva do trabalho.

- <u>Etapas – Ano 1 – 2018</u>

a) Reunião para levantamento dos interessados e fixação dos roteiros e normas;
b) Seleção dos estudantes para participarem do projeto;
c) Aviso, autorizações e convite aos responsáveis;
d) Reunião para estabelecimento do roteiro e detalhes de ordem prática (data, horário, transporte, lanche etc)
e) Atividade externa com aula (com fontes históricas) dos professores envolvidos: alunos levam celulares para estabelecer registros do trajeto;
f) Alunos apresentam experiência para a turma no momento da aula, em sala: com fontes históricas, poemas e concurso de fotografias;

g) Apuração do concurso de fotografia: para o que foram escolhidas duas categorias, 1) votos dos alunos das turmas envolvidas, por meio de enquetes organizadas pelo professor no Facebook; 2) Júri especializado, composto por professores e apoiadores do projeto, internos ou externos à escola. O júri foi consultado pelo professor por meio de e-mails, WhatsApp e Facebook.
h) Relatos e montagem de exposição dos vencedores do concurso de fotografia;
i) Premiação do concurso de fotografia;

➢ Etapas – Ano 2 – 2019

a) Reunião para levantamento dos interessados e fixação dos roteiros e normas;
b) Seleção dos estudantes para participarem do projeto;
c) Aviso, autorizações e convite aos responsáveis;
d) Reunião para estabelecimento do roteiro e detalhes de ordem prática (data, horário, transporte, lanche etc)
e) Atividade externa com aula (com fontes históricas) dos professores envolvidos: alunos levam celulares para estabelecer registros do trajeto;
f) Alunos apresentam experiência para a turma no momento da aula, na Sala de Leitura.

Avaliação: A etapa "f", entre as anteriormente mencionadas, é o momento privilegiado de avaliação do projeto, pois é possível verificar os principais conhecimentos adquiridos ao longo da experiência. Na ocasião, além da apresentação da experiência a partir dos alunos, cabe ao professor dirigir questões e tecer apontamentos que auxiliem na consolidação da aprendizagem. Vale destacar, no entanto, que durante a visitação há a realização de atividades com documentos históricos e artísticos que servem, igualmente, à avaliação dos objetivos pedagógicos inicialmente estipulados.

Os estudantes costumam gravar partes da exposição do professor durante a visita com um aparelho celular, que os auxilia a, posteriormente, montar a etapa de apresentação da experiência para a turma. Diversos alunos – também por ocasião do depoimento da experiência dado aos colegas – utilizam computador com *datashow* para exibir imagens e pequenos vídeos do evento externo.

Dentre os aspectos que favorecem a continuação do projeto: não estar centrado apenas em um profissional, outros podem atuar diretamente para a sua continuidade; e os alunos das séries anteriores têm acesso aos registros fotográficos das edições passadas do projeto na sala de leitura da escola, além dos relatos positivos dos alunos anteriormente envolvidos. Em sentido adverso, as dificuldades de conciliação de calendários e a falta de incentivo oficial surgem como desafios à sequência do Histórias do Rio.

Relato dos alunos que participaram da edição 1 do Histórias do Rio, em 2018:

> Aluno 1 - Eu e o Paulo Henrique nos divertimos muito no passeio. Gostamos também porque já tínhamos escutado o que o Diego falou, porém quando você está no lugar é muito diferente, você aprende muito mais. Falando agora dos lugares que visitamos, o Cais do Valongo foi o mais interessante pois lá você vê que é um lugar realmente triste, por seu passado...
> Aluna 2 - Primeiramente fiquei muito feliz por participar de um projeto tão incrível como este. Gostei muito do passeio, foi ótima a aula que tivemos (...) queria muito visitar o local com a minha família há um tempo, mas nunca tivemos tempo para isso (todos estavam muito ocupados). A experiência foi ótima, aprendi muito mais do que havia estudado e acabei conhecendo e conversando com pessoas da escola que nunca havia trocado um ´oi´. Aprendi que a minha cidade pode ser muito mais interessante do que apenas um lugar aonde há uma das sete maravilhas do mundo! Adoro estudar história e ser selecionada para esse evento foi mais do que especial para mim. Com certeza meu último ano na escola vai ser sempre lembrado.
> Aluna 3 - Para mim o projeto foi muito bom, legal, foi o melhor passeio que já tive (...) Foi um projeto inovador e muito legal (...) adorei os lugares que conhecemos, tipo o Cais do Valongo e outros.

Anualmente a 11° CRE faz um evento de culminância, apresentando os resultados de práticas escolares bem-sucedidas em sua abrangência, a PartIlha Pedagógica. Pela parceria que havíamos desenvolvido nas atividades de Educação Patrimonial em Arqueologia e Oficina de Arqueologia na Escola Municipal Anísio Teixeira fui convidada a apresentar em uma mesa do evento junto com Diego Knack, no dia 8 de novembro de 2018. Neste dia eu percebi alguns elementos fundamentais para decidir seguir com a burocracia das autorizações para a pesquisa nas escolas. O projeto escolar era importante, tinha reconhecimento e visibilidade na rede municipal por ser uma iniciativa de despertar no aluno o seu protagonismo como cidadão, detentor de sua história e que a partir da identificação com patrimônios culturais da cidade do Rio de Janeiro, constrói memória e pertence a sua localidade.

Em maio de 2019 acompanhei as atividades externas da primeira edição do *Histórias do Rio* 2019. O roteiro percorreu o centro do Rio de Janeiro: Praça XV, Praça Mauá, grafite Etnia, Cais do Valongo, finalizando com visita ao Museu de Arte do Rio. A partir da observação de prédios históricos e os professores mostrando imagens antigas das edificações foi trabalhada a questão do tempo na história, um elemento tão importante e ao mesmo tempo tão confuso na compreensão dos alunos. O local que mais sensibilizou e afetou os estudantes foi o Cais do Valongo e todo os registros de memória que este local remete.

Imagem 2 - na edição 1 do Histórias do Rio 2019, no dia 28/05/2019.

Fonte: Acervo pessoal.

No dia 18 de junho de 2019 observei a apresentação dos estudantes que participaram da atividade externa para os colegas de turma. Nessa etapa os alunos têm liberdade sobre o que contar da experiência. E a interferência dos professores só ocorre para ajudar os alunos mediante algum nervosismo ou fazer perguntas instigadoras. Neste dia durante a apresentação, para a turma, de uma foto do painel de grafite *Etnia* do Kobra, localizada na zona portuária da cidade, como relatado no capítulo um, o aluno respondeu que o grafite é um patrimônio se o governo deixar.

Imagem 3 - Registro dos relatos de experiências das alunas para sua turma, no dia 18/06/2019.

Fonte: Acervo pessoal.

Observar a modo como os alunos relatavam foi enriquecedor e traz à tona a recorrente indagação: Para quem o patrimônio tem sido constituído? – como a identifica o antropólogo José Reginaldo Gonçalves (2012). Ele parte da questão objetiva, da definição de patrimônio; porém percebe a necessidade de um aprofundamento do trabalho investigativo da própria pesquisa antropológica, do para quem, pensando no propósito de constituição patrimonial. Essa transformação do olhar do pesquisador é fundamental por ampliar a visão e alcance da pesquisa. Não se trata de um trabalho educativo de apresentação de uma gama de bens patrimoniais para que a sociedade o reconheça e identifique, vai além. É preciso um trabalho educativo mais detalhado, um trabalho arqueológico de escavação das percepções e construções de memórias a partir do conhecimento histórico. Para além de valorizar um bem cultural, buscar as relações que o patrimônio estabelece com a sociedade e suas possíveis leituras. O que contribui para os objetivos da disciplina histórica na educação básica, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais e conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro[32].

Podcast da História

A atividade é desenvolvida desde 2019, o professor com alunos do 8° e 9° ano que tivessem interesse. Já que é o último ano dos alunos no nono na escola, os do oitavo com experiência dão prosseguimento ao projeto. Professor e alunos formaram um grupo que se reunia para elaborar a pauta, gravações e edições. Grupo este formado pelo professor e mais oito ou nove alunos que tivessem disponibilidade, interesse e algumas habilidades, mesmo que se enrolem para falar e alguns tenham mais dificuldades. Os alunos têm um tempo para realizarem a pesquisa antes da gravação. Foi elaborado um podcast[33] por bimestre, com duração de 10 a 15 minutos, com o intuito de auxiliar outros alunos a estudarem para as provas. E por fim, acontece a divulgação nas redes sociais, nos grupos do WhatsApp. Teve uma matéria da MultiRio[34] sobre esse projeto.

No início de 2020 o grupo ainda conseguiu se reunir e definiu como primeiro tema a gripe espanhola, para trazer uma relação com a pandemia do COVID 19. Mas pelo isolamento

32Segundo os objetivos dos PCNs para o ensino fundamental. Acessado em: 19/07/2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf

33 No canal do YouTube – Só Não Pode Mentira – estão três vídeos produzidos neste projeto. Acessado em: 20/01/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC0MiT00dgcdJxRGx4gVUzuw/featured

34 A matéria do Podcast de História foi ao ar no dia 4 de novembro de 2019, no programa Dando Ideia com Thiago Gomides, no canal educativo MultiRio. Acessado em: 20/01/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nFgYUwBKrA4

social não foi possível a elaboração do podcast como haviam realizado no ano anterior e optaram pela gravação de um pequeno vídeo, com a participação dos alunos de suas casas.

Ações de História

Festival da canção – atividade com o 9° ano, em que trabalham a história e contexto em que as músicas de protesto foram criadas durante a ditadura militar no Brasil e possui um evento que envolve outras matérias, com coreografia, criam cenário.

História oral – atividade com o 9° ano, em que alunos coletam relatos dos familiares sobre o período da ditadura militar, como era a vida, economia.

Elaboração de jogos de tabuleiro –

Memórias afetivas – atividade com 7° ano, em que os alunos relatam sua história pessoal. Atividade para iniciar os estudos históricos, para que o aluno perceba sua própria história e que a história é passível de muitas versões e possui diversas fontes.

2.4.2.2 História e Arqueologia

Há alguns anos a professora da 3ª CRE desenvolve práticas pedagógicas com seus alunos do 6° ano sobre pintura rupestre, a Arqueologia e o trabalho dos arqueólogos. Uma atividade em parceira com a disciplina de português, onde trabalham as diferentes formas de se expressar e comunicar, ao longo da história. Através da produção de carimbos com materiais acessíveis como: barbante, elástico, papelão, pratos descartáveis. A turma produz carimbos inspirados nas gravuras rupestres existentes, especialmente no Brasil e usam sua criatividade para produção e contação de histórias autorais. Uma atividade lúdica, que possibilita aos alunos uma percepção diferenciada sobre os povos antigos e sobre a própria comunicação.

Para ela a memória e o patrimônio são categorias indissociáveis no Ensino de História. Ela ponderou a dificuldade de os alunos assimilarem o que é um patrimônio e que, portanto, ela parte da compreensão da escola como um patrimônio pertencente a eles. A docente disse que, a princípio os alunos acham que a escola pública é do governo, não tem o entendimento como um lugar deles e para eles, então a professora parte da compreensão da escola e seu entorno como um bem pertencente a eles. A partir do que ela trabalha a questão do cuidado ao que nos pertence, a ideia de preservação do patrimônio. O patrimônio seria para os alunos algo muito distante deles e de sua realidade, a aproximação viria pela escola.

Tema: Pré-História

Objetivos da atividade: apresentar a Arqueologia e trabalho do arqueólogo; compreender que podemos conhecer o cotidiano de um grupo social (pré-Histórico) sem a presença de documentos escritos; transmissão de mensagens através de linguagem não verbal – por imagens.

Etapas: confecção dos carimbos; apresentações das artes rupestres, especialmente no Brasil; cada um recebe seu envelope com carimbos e tinta guache, para que possa carimbar, vivenciar e contar histórias através das imagens.

Imagem 4 – confecção dos carimbos pelos alunos.

Fonte: acervo pessoal da professora.

A ideia de tornar acessível a Arqueologia, por atividade lúdica na escola, além de desenvolver o estudo das sociedades passadas através da sua cultura material, instiga os alunos a almejarem conhecer mais da história dos seus antepassados através de seus vestígios e também contribui para compreenderem os artefatos como Patrimônio Cultural a ser valorizado e preservado.

2.4.2.3 História, Memória e Arte por Imagem e Vídeo

A professora relatou que desde 2003 vem trabalhando com fotos, imagens e vídeos curtos com seus alunos. Por meio de projetos de audiovisual, coletivamente ela e suas turmas dialogam sobre temas como: preconceito, racismo, sexismo, bullying, memórias afetivas dos alunos, arte, conteúdos históricos. Não há uma padronização do que será realizado para cada turma, são atividades planejadas na troca e na percepção da demanda do momento, dos grupos, da escola, das temáticas sugeridas coletivamente ou no PPP da escola. As atividades desenvolvidas são pensadas para engajar os alunos com a disciplina, com a escola, a reflexão de temáticas atuais e servem também como forma de avaliação.

O trabalho da professora com audiovisual começou com um vídeo sobre piercing e tatuagem, pensando-os como rituais de passagem. A partir do que ela pode perceber a importância desse trabalho. Em 2007 ela iniciou um trabalho com fotos na escola, fazendo com os alunos suas releituras de obras de arte de pintores famosos e imagens com relevância para os temas trabalhados com os alunos. A abordagem de temáticas atuais e que acontecem dentro da escola pelo recurso do áudio visual funciona, segundo a professora, para assimilar e viabilizar aprendizagem dos conteúdos no Ensino de História.

O ponto de partida para a elaboração das atividades anuais, realizadas com cada turma, são as memórias da escola. Ela faz reuniões com os alunos para definir o que tem que aparecer, uma construção pelo diálogo coletivo, quando algumas vezes teve que desistir do que pensava em colocar nas cenas, por reclamação dos alunos de ser muita coisa; ou quando teve que interferir no modo, pelo vocabulário ou cena inadequada para a idade dos alunos.

Eles já ganharam premiações pelos vídeos e a professora tem buscado se atualizar, fazendo cursos para apoiar e ensinar aos alunos. A docente faz parte do núcleo de arte da escola e disse ter o intuito de criar um núcleo de memória áudio visual para a escola, por compreender essa como uma importante forma de registro da memória da escola. A professora possui um canal no YouTube[35] com produções dos alunos e na escola.

A professora trouxe ainda uma questão muito importante: dar voz ao aluno a partir das suas memórias. A produção de áudio visual é uma tentativa de atender a essa questão. Ela percebe a dificuldade dos alunos em acessar certas informações e o audiovisual é uma maneira de mediar isso. Algumas experiências, que adquiriu pelo desenvolvimento de tais

35 Acessado em: 04 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/c/LidiaSantosArruda/featured

atividades, foram relatadas para elucidar a importância de trabalhos com as memórias no Ensino de História.

A docente citou receber convites, de colegas professores de outras escolas, para falar sobre sua experiência com áudio visual. Ela foi convidada pelo professor Wander para ir à Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, mediante ao que ela perguntou ao professor qual era o tema que estavam tendo dificuldade na escola. O tema tratado foi o *bullying*.

A professora relatou que no ano de 2018, para comemoração dos 200 anos no Museu Nacional, ela tentou por vários meios conseguir ônibus para levar seus alunos para uma visita. Entretanto, ela não conseguiu e optou por não levar seus alunos no transporte público sozinha, por ser um grande risco e responsabilidade pela vida dessas crianças e jovens. A professora e seu então marido foram visitar o Museu Nacional e por muita insistência junto ao guarda do local, conseguiu ter dez minutos para fotografar e filmar o museu e sua exposição. A partir dessas imagens, ela produziu um vídeo para possibilitar a seus alunos uma "visita virtual". Esse foi o ano em que aconteceu o incêndio do Museu e os alunos ficaram muito sensibilizados e a procuraram nas redes sociais relatando o quanto ficaram tristes pela perda daquele museu que eles tinham conhecido pelo vídeo. Oportunidade que a professora aproveitou para frisar sobre a importância de guardar registros dos patrimônios em recurso áudio visual como auxiliares da memória ao longo do tempo, tendo em vista que eles podem sofrer modificações.

A professora relatou uma experiência dela através do CEC e uma produção de vídeo, sobre memória dos alunos, para mostrar como esse tipo de atividade vai muito além dos muros escolares ou de uma avaliação. Em 2019, pedira aos alunos que escolhessem dentre suas memórias pessoais o relato sobre alguém importante. Umas das ocorrências do CEC nesse ano foi de uma aluna beijando um colega na escola, o que é proibido na escola. O acontecimento foi descrito em ata e solicitado o comparecimento de algum familiar para os devidos esclarecimentos. O avô da aluna foi a escola e aproveitou para conhecer a professora de história, que coincidentemente era a mesma responsável pelo CEC. Ele perguntou por que a memória da mãe da neta fora priorizada no vídeo de memórias, sendo a dele mais relevante. Ele alegou que a mãe da neta estava com uma blusa dizendo "eu amo a Bahia", uma foto em Salvador e que não tinha nada a ver com as memórias daquela comunidade. E que ele sim, o avô tinha memórias representativas com as memórias locais e inclusive com a escola, já que ele tinha sido escoteiro em 1966 e participou de uma solenidade feita no ambiente da escola e, portanto, a memória dele era muito mais relevante para a neta. A professora explicou que os alunos escolheram as memórias que queriam levar, mas que realmente a memória dele é

muito interessante e que ela teria muito interesse em que ele compartilhasse essas memórias para um vídeo. O vídeo ainda não foi feito por causa da pandemia. Ela relatou essa experiência dizendo ser importante perceber a disputa pela memória e da escolha das memórias válidas para cada pessoa.

Considerações

A conversa com os professores de história foi muito interessante e relevante para a pesquisa, trazendo de imediato um problema não só para a análise dos dados, mas para pensar à docência: o quanto as políticas públicas parecem estar distantes da realidade escolar com a qual os professores se deparam.

Na fala dos professores, com quem conversei, todos frisaram, em algum momento, o distanciamento entre a fala acadêmica e a realidade da escola. E colocaram ainda, que poderiam falar porque eu entendia. É evidente que a educação básica, a pós-graduação e a profissionalização acadêmica possuem diferenças. Contudo, há um aspecto que parece relevante pensar, especialmente nesses tempos pandêmicos em que a educação foi completamente atravessada pelas tecnologias digitais, que acabam demarcando e expondo em enormes proporções as desigualdades sociais. O ponto é a mudança de percepção dos alunos, que os professores citaram ter que passar tem muito a ver com uma assimilação de que ambiente estavam atuando.

Boaventura Souza Santos (2018, 2019) fala que a concepção científica do Norte eurocentrada, só considera a si mesma como válida para compreensão do mundo e da vida. Esse pensamento é extremamente opressor e não dá conta da realidade. Portanto, há a necessidade de uma escuta profunda, de conhecer o outro e com ele dialogar a partir da validação e compreensão do que o construí com múltiplos saberes, sem querer enquadrá-lo em epistemologias que nem sequer agregadoras e sim excludentes.

As universidades e academias tem se aberto a novos saberes e epistemologias, mas é um trabalho que precisa ainda de muito fôlego e luta contínua. Nossos saberes são ainda demasiadamente carregados pelas epistemologias do Norte, que oprimem e sufocam a muitos. Tanto que para que os professores conseguissem expressar o incomodo da diferença das etapas educacionais, houve uma identificação com a pesquisadora e não estou falando aqui de

falta de seriedade ou rigor acadêmico, mas pelo contrário quero falar do quanto a academia está carente das relações humanas afetuosas que permitam que pesquisados expressem suas opiniões sem medo do que será feito com suas falas e vivências.

A fala dos professores de entrarem na escola e perceber que o modo como eles queriam apresentar os conteúdos não fazia sentido e era difícil para alunos os assimilarem, ou de uma necessidade de distinção entre a realidade da escola e egos acadêmicos, me fez retornar a uma antiga questão como aluna da licenciatura. Como estudamos a pedagogia crítica, as possibilidades de didática, discutimos e debatemos amplamente nas licenciaturas de História e ao chegar na escola como professor o indivíduo se depara com uma versão de si que quer dar conta de todos os conteúdos curriculares passando por cima de tantas outras coisas?

Não estou fazendo realmente essa pergunta, porém ela é necessária para trazer sentido amplo as observações de Paulo Freire. A educação não se trata de um depósito de conteúdo, ela se dá nas relações de ensino aprendizagem, em que professor e aluno aprendem coletivamente. É na prática docente que o professor de História passa pelo processo das relações com os discentes, que permitem as mudanças que os professores trouxeram. Gostaria então de tratar a categoria mudança como o início do processo educativo desses professores, a partir da compreensão de uma pedagogia crítica. O que modificou não só a compreensão dos conteúdos de História pelos alunos, mas todo o processo educativo, permitindo ainda aos professores a sensibilidade de ir além dos enquadramentos curriculares e perceberem atividades e projetos que os motivasse e engajassem no processo de ensino aprendizagem.

A ideia de sujeito múltiplo por seus muitos fragmentos, mostra o quanto cada caso é particular e específico, mesmo que em suas ideias gerais, um projeto de Educação Patrimonial, possa influenciar e incentivar outras proposições, além dos aperfeiçoamentos e melhorias.

As práticas da Educação Patrimonial podem colaborar para que a escola seja um lugar de afetos e construção do conhecimento sensível a realidade das comunidades escolares do entorno. Olhar para projetos escolares desenvolvidos por professores de História da rede municipal, é observar a possibilidade de construção de memória do sujeito, de quem escolheu ser agente de mudança dentro do seu universo de alcance, que escolheu lutar a partir do seu conhecimento contra as circunstâncias sociais enclausuradoras estabelecidas.

CAPÍTULO 3 - O *Rolé na Penha*: História Local, Memória e Educação Patrimonial

O presente capítulo apresenta a observação etnográfica de um projeto escolar de Educação Patrimonial, intitulado *Rolé na Penha*, que tem como foco o trabalho com a história local e a memória a partir das referências culturais da comunidade escolar. O projeto foi elaborado pelo professor de história em conjunto com seus alunos e desenvolvido de maneira orgânica, sendo ajustado conforme a necessidade. A escola do município do Rio de Janeiro, onde o projeto ocorria, está localizada no bairro da Penha, mais especificamente na Vila Cruzeiro.

A hipótese para observação, foi a de identificar se o projeto escolar *Rolé na Penha* seria um projeto de Educação Patrimonial, de acordo com o conceito do Iphan de 2016, que desenvolvesse suas práticas a partir de uma ecologia dos saberes. A etnografia foi o modo como a pesquisa foi realizada, buscando uma participação ampla nas práticas do projeto, mesmo que fora dos muros escolares. Como propõe a antropóloga Mariza Peirano a "etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida" (PEIRANO, 2018, p. 6). Essa experiência requer um olhar pela alteridade, em que prática e teoria caminham juntas e dialogam intimamente. O exercício da escuta profunda foi realizado, com um foco de olhar e ouvir ao outro a partir dele e não do universo da pesquisadora.

Além da reflexão teórica e da observação participante, outras fontes de pesquisa auxiliaram na elaboração do capítulo, documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico, Dicionário da Rapaziada e Mapas Afetivos produzidos no projeto, matérias de jornais e revistas e relatos de professores, alunos da escola e artista do Grafite na escola. A intenção da pesquisa não foi de fazer uma averiguação ou qualquer enquadramento do projeto. Entretanto, na escrita da tese foi possível perceber as diretrizes propostas para a Educação Patrimonial no *Rolé na Penha*. Por isso elas estão apresentadas a seguir e nas considerações finais do capítulo.

> Art. 3º São diretrizes da Educação Patrimonial:
> I - Incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais;
> II - Integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas;
> III - valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais;
> IV - Favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural;

> V - Considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais;
> VI - Considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas;
> VII - incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional;
> VIII - considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar. (BRASIL, 2016)

3.1 *Rolé na Penha* – um projeto escolar

Por indicação de um gestor educacional, da Secretaria Municipal de Educação no município do Rio de Janeiro, o nome do Wander surgiu como um dos professores que poderia ser pesquisado. Nos primeiros contatos via WhatsApp, o professor explicou que desenvolvia o projeto escolar *Rolé na Penha* e enviou alguns *links*[36] com informações sobre o projeto. Agendada a primeira visita à Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, foi aberto o caminho para conhecer e pesquisar: uma escola, um projeto e um bairro.

A pesquisa de campo foi iniciada em fevereiro de 2019, antes do início das aulas. Um dia de preparativos com três ou cinco funcionários de sua rotina, presentes na escola. O primeiro encontro foi marcado por uma conversa cheia de curiosidades e encantamentos, que aconteceu na sala de leitura nomeada, Carolina de Jesus. Nome eleito pela comunidade escolar, mediante votação que ocorrera no ano anterior. A sala fica no terceiro e último, andar. Foi necessário, portanto, uma passagem rápida pela escola antes de sentarmo-nos para o diálogo.

Neste dia o professor definiu o projeto como uma proposta de trabalhar a Memória, História Local e Educação Patrimonial no Ensino de História. O *Rolé na Penha* é o nome do projeto que trabalha essas questões dentro do PPP da Escola, o *Ser e Pertencer*. O *Rolé na Penha* é um projeto que foi construído coletivamente, pelo professor de história Wander Pinto de Oliveira[37] com seus alunos, a partir das demandas destes por conhecer e se apropriar da

36 Com as devidas explicações e referências em outra sessão do texto.

37 Professor de História da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Pós-Graduando em Inovação Pedagógica e Mudança Educativa - Universidade Católica Portuguesa - Porto. Possui Licenciatura em História pelo Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM (2008). Bacharelado em Teologia pela Faculdade Evangélica das Assembleias de Deus - FAECAD (2012). Especialização em História do Brasil Colonial pela Faculdade São Bento/RJ (2014). Curso de Extensão: "Favelas Cariocas: Ontem e Hoje" pela PUC/RJ (2017). Especialização em Ensino de História - Curso de Saberes e Práticas da Educação Básica/CESPEB pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ (2018). Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/ UERJ (2020). Leciona História desde

história do bairro que atravessa a história de vida da própria comunidade escolar. O projeto teve apoio da direção escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

A proposta foi a de aliar o conhecimento do território com as vivências e histórias pessoais, oportunizando a possibilidade de emergir os sentidos experimentados pelo grupo com relação a suas próprias trajetórias no contexto em que viviam. *O Rolé na Penha*, projeto que possui atividades na escola – internas e fora dela – externas, acontecia uma vez na semana, no contra turno escolar. A participação era por adesão, contando no início do ano letivo com aproximadamente setenta alunos, que se reduzia para uns quarenta, no final do ano escolar. Sendo que para acompanhar as atividades externas a quantidade de alunos era menor, em torno de quinze, e algumas vezes havia um revezamento. Para que professor, alunos monitores e visitantes pudessem circular na comunidade do entorno durante a atividade externa, a mediação de um professor de matemática morador da Vila Cruzeiro, então componente da direção foi fundamental. Por isso ele foi considerado padrinho do *Rolé*:

> O Professor Marcelo Martins é o padrinho do "Rolé na Penha". Ele é responsável pela realização dos guiamentos juntamente comigo e com os alunos, uma vez que há locais que precisam de uma mediação prévia para ser acessado. Marcelo era diretor adjunto quando o Projeto foi idealizado e apoiou irrestritamente toda a construção, ações e crescimento do "Rolé na Penha". (OLIVEIRA 2020, p.58)

3.1.1 A escola na Vila Cruzeiro

O projeto escolar nasceu na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, localizada na Vila Cruzeiro – comunidade no bairro da Penha, bem próxima à Igreja da Penha. Muitos dos alunos não conheciam a adjacente Igreja da Penha, embora o patrimônio integrasse as memórias familiares e afetivas daquela comunidade. No projeto, o professor e os alunos elegeram suas referências culturais do bairro e decidiram realizar atividades de reconhecimento à região, explorando memórias do bairro.

A Escola Municipal em questão, construída em 1966, atende a aproximadamente quatrocentos alunos, divididos em dez turmas, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Ela é uma das cento e sessenta e seis unidades de educação ligadas a 4ª CRE. A SME/RJ está dividida em onze coordenadorias para cuidar do total de aproximadamente mil quinhentas e quarenta unidades. A Bernardo, como costuma ser chamada por alunos e professores, é uma escola periférica em área de risco, que

---

2009 para Ensino Fundamental e Médio. É professor da Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 2016. Idealizador do Projeto: *Rolé na Penha*, um dos vencedores do Prêmio Paulo Freire de Educação, concedido pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro - ALERJ.Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4705657744001150 Acesso em: 16/07/2021.

frequentemente sofre com a violência do entorno e muitos dias letivos precisam ser suspensos para garantir a segurança das pessoas.

Nas últimas décadas a violência urbana tem crescido, principalmente nos enfrentamentos entre policiais e supostos bandidos. A cidade tem sofrido como um todo, mas as áreas periféricas muito mais. É evidente a necessidade da ampliação de políticas públicas e recursos para combater as desigualdades sociais e garantir direitos à educação, saúde, moradia e mais ainda para a cultura, com um histórico de desvalorização de sua essencialidade. Contudo, é importante perceber as peculiaridades e complexidade cultural além das generalizações esvaziadas.

A Vila Cruzeiro é uma das favelas que compõem o Complexo da Penha, na zona norte do Rio, com cerca de 8.600 habitantes segundo dados do IBGE de 2010. A Vila Cruzeiro teve um processo de construção anterior a muitas favelas na cidade, já que seu início remonta ao antigo Quilombo da Penha, lugar de resistência e da cultura negra nos arredores da Igreja da Penha. E que até hoje imprime seu legado na presença da capoeira, ou com os bailes funk, tendo como funkeiro o Renan da Penha. Outros nomes são associados a comunidade, como o jogador de futebol Adriano, conhecido como Imperador, que nasceu lá e mantém os laços com o local; o jornalista Tim Lopes também é associado à Vila Cruzeiro, onde foi assassinado.

O geógrafo Jorge Luiz Barbosa, diretor do Observatório das Favelas, diz que mesmo reunindo marcadores da cultura carioca, as favelas ainda são consideradas territórios carentes, miseráveis e violentos; e que “tais expressões são redutoras da vida social das favelas e do não reconhecimento da pluralidade cultural destes territórios populares” (2014, p. 223). O geógrafo explica que o território é um produto dos enlaces sociais e que a cultura é a prática significante de apropriação e uso do território. Assim sendo, a pluralidade cultural é fundamental para gerar uma criatividade e inventar o futuro. Contudo, a tentativa de padronização da cultura traz uma homogeneização redutora.

A favela é parte de um bairro, mas possui uma cultura própria e específica de cada localidade. Compreendendo o território como produto, oriundo das relações, a observação da antropóloga Mariza Peirano corrobora nesta reflexão. A partir de sua pesquisa em Rio Parnaíba, a autora percebeu que indivíduos se identificam prioritariamente a partir da noção de território e não por serem iguais enquanto pertencentes à nação. (PEIRANO, 2006, p.128). As análises de Jorge Luiz Barbosa e Marisa Peirano insuflam sobre a importância das relações culturais para a construção do território e sua apropriação em usos e identificações de pertencimento.

A unidade escolar, na Vila Cruzeiro, passou por um intenso processo de transformação, que influenciou para a criação do *Rolé na Penha*. No início de 2017 a direção escolar mudou, sugerindo um novo PPP, o *Ser e Pertencer*, e modificações na estrutura física da escola. Para angariar recursos, reuniram a comunidade escolar, que além do auxílio financeiro, compareceu na escola aos sábados para reformar o espaço. Grades foram retiradas, fizeram uma quadra e ampliaram o espaço de lazer para os alunos, reocupando o que era o estacionamento da escola. As paredes cinzas deram lugar ao colorido da arte grafite realizada pelo artista Ângelo Campos, morador da comunidade, que além de receber auxílio dos educandos, fez com que cada parede e muro da escola se tornassem ferramentas educativas, nomeada, Galeria Ser e Pertencer. A relação do Grafite, artista e comunidade escolar será tratada mais adiante no capítulo.

Imagem 5 - fachada da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos[38].

Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/EscolamunicipalBernardodevasconcelos/ Acesso em: 23/10/2019

A escola era conhecida pelos altos índices de evasão escolar e por ser uma das escolas com maiores dificuldades da rede municipal de ensino. As modificações no ambiente escolar, segundo relatos de alunos, professores e demais funcionários da escola, permitiram tornar o ambiente mais agradável e prazeroso para todos. Muitos professores sentiram-se motivados

38 Na fachada da escola está escrita uma frase do Rubem Alves: "Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo." Segundo relato de professores e alunos, durante a pesquisa, alguns transeuntes e responsáveis se assustaram com o grafite da fachada, pois demoraram a compreender que o que estava na mão do aluno preto e favelado era um lápis e não uma arma.

pelas novidades e se dedicaram na elaboração de atividades pedagógicas diferenciadas dentro da proposta do novo PPP. Ao mencionar os docentes que se engajaram com as mudanças na escola há que se considerar também os se opuseram à situação. Novas experiências trazem enfrentamentos, erros e acertos e na Bernardo não foi diferente. Alguns professores se opuseram à transição, outros pediram para mudar de escola e outros se aposentaram.

Para entender a construção da escola enquanto um patrimônio, a partir do grafite, é importante ressaltar que:

> O grafite é um texto multissemiótico, que mescla o verbal e o não verbal, com diferentes técnicas e estilos para intencionalmente interferir na paisagem urbana. O grafiteiro ou grafiteira pintam temáticas significativas do momento que se vive. Classicamente os trabalhos que se apropriam dos muros e fachadas são utilizados para "mandar sua mensagem" (SOUZA, 2011, p.76).

A definição acima é da professora Ana Lúcia Silva Souza, que pesquisou a cultura *hip-hop* como letramento de reexistência na cidade de São Paulo em seu doutoramento. Ela observa o *hip-hop* como movimento social juvenil urbano pobre, de maioria negra, que se fortaleceu na década de 1970 nos Estados Unidos e foi se espalhando para grandes metrópoles. Movimento este marcado pela reflexão e crítica das desigualdades sociais e raciais expressado em performances, sejam elas: cantadas, enunciadas, dançadas ou grafitadas.

O que a autora defende é que essas performances do movimento social estão ligadas a práticas de letramento voltada para as questões da vida ativista cultural e política. O objetivo de tais práticas seria ampliar as possibilidades de inserção crítica, de contestação e até de subversão, para que os sujeitos produtores das artes atuem dentro e fora das suas comunidades. "Inserir-se nesses lugares provoca a inscrição em uma complexa rede de relações sociais, na qual por meio dos discursos, negociam-se a ocupação e sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais" (SOUZA, 2011, p.17).

O letramento é comumente associado ao ler, escrever, interpretar textos e ao uso de um determinado modo de oralidade. Entretanto, há outras formas de letramento que engajam os sujeitos e grupos sociais. As possibilidades de letramento são múltiplas. A cultura *hip-hop* compreende uma forma de letramento, por sua singularidade e por conjugarem a complexidade social e histórica com práticas cotidianas do uso da linguagem. E podem vir a contribuir para o enfrentamento das práticas discursivas cristalizadas como únicas. Sobre o grafite, especificamente, a autora percebe o quanto tem servido de instrumento na tentativa de envolver os alunos e comunidade dentro da escola. Mas destaca que os custos da arte grafite,

sejam dos *sprays*, suportes, rolos ou pincéis, compreendem ainda um desafio a tal expressão. A autora conclui que os letramentos singulares de reexistência, no grupo pesquisado, demarcaram um redimensionamento das identidades, ressignificação dos papéis e lugares sociais. O que pode, em certa medida, ser observado também na Bernardo.

As reformas no espaço escolar e principalmente a arte grafite levaram com que a Bernardo se tornasse uma referência cultural do bairro para os alunos, um lugar de pertencimento. A pintura estampada na escola foi nomeada de "galeria Ser e Pertencer". O artista, Ângelo Campos, é morador da Vila Cruzeiro, foi ex-aluno da escola e é pai de uma das alunas. Seu processo de produção artístico acontece no desenvolvimento da sua vida e é fruto das suas experiências. A pesquisa com o artista ocorreu durante a pandemia, portanto foi uma conversa remota, realizada no aplicativo zoom com duração de duas horas e meia.

Ângelo Campos nasceu na Vila Cruzeiro, em 1981, onde foi criado e reside atualmente. Ele foi criado pela avó. Na juventude, Angelo começou a perceber o sofrimento da avó pelas poucas condições de vida que possuíam. Para o neto o creme de arroz, tipo um mingau, que comia sempre, era gostoso, era o que ele tinha, era o seu "Danoninho". Para ele aquela era a realidade simples de uma pessoa que mora na favela. Um dos trabalhos que sua avó fazia para levar comida para a família, era limpar frango para assar nas máquinas e os miúdos que sobravam eram o pagamento e alimento para os seus.

O relato da história familiar da favela na procura por comida, se repete na luta das mulheres por alimentar a família. E pode ser visto nos escritos de Carolina Maria de Jesus, no seu livro intitulado: "Quarto de Despejo – diário de uma favelada". O título enuncia que para a autora a favela é o quarto de despejo na cidade, em uma demonstração explícita da desigualdade social. Uma mulher negra, mãe solteira de três filhos e que para sustentar seus filhos, catava coisas no lixo para revender, mas algumas aproveitava. "16 DE JULHO ...Não havia papel nas ruas. Passei no Frigorífico. Havia jogado muitas linguiças no lixo. Separei as que não estava estragadas. (...) Eu não quero enfraquecer e não posso comprar. E tenho um apetite de Leão. Então recorro ao lixo" (JESUS, 2014, p.93).

Carolina de Jesus foi escolhida pelos alunos, conforme colocado no primeiro capítulo, para dar nome à sala de leitura da escola e servir de inspiração para todos que por ali passarem. Junto a pintura da escritora, Angelo usou uma frase dela para incentivar a leitura "cheguei a conclusão que é o pobre quem deve ler, porque o livro é a bússola que há de orientar o homem no porvir". Além desses elementos, o detalhe das mãos de diversos alunos estampadas na parede, chamam à atenção. Possivelmente alunos que foram por ela inspirados, a escrever suas histórias.

Imagem 6 - Foto na Sala de Leitura, no dia 05 de outubro de 2019.

Fonte: Acervo pessoal.

Para Ângelo o papel de sua arte está atrelado a favela, suas vivências e sua história. Ele destacou que a Vila Cruzeiro possui um estereótipo de ser uma das favelas mais perigosas da cidade do Rio de Janeiro, a violência acontece dia a dia. Ele já pintou em escola nos Estados Unidos, fez exposição de quadros tanto lá, como na Holanda. Mas percebe a ênfase de sua arte na transformação e reflexão das favelas e periferias. Na cidade do Rio de Janeiro deixou suas artes estampadas em muros da Vila Cruzeiro, Morro da Formiga, Vigário Geral, Chapado, em Santa Teresa, Centro da Cidade e em locais da Baixada Fluminense, como Caxias. Desde 1997, o artista contabiliza mais de 300 obras realizadas, sendo que algumas já foram apagadas com o tempo, seja pelo desbotamento, pela mudança da região ou mesmo pela quantidade de marcas de tiros.

Imagem 7 - Três imagens, em momentos diferentes, do Grafite realizado por Ângelo Campos no muro da casa de um morador da Vila Cruzeiro em 2012 e apagado em 2017.

Fonte: Acervo disponibilizado pelo artista.

A princípio o artista foi convidado para pintar a fachada da escola e acabou pintando os três andares da escola. Observar e buscar saber as demandas de determinada comunidade

foi o caminho percorrido por ele, para esboçar uma arte que dialogasse com seus interlocutores. Na Bernardo, ele procurou conversar com os alunos e sempre que era possível, chamou-os a participar das pinturas. O trabalho foi realizado ao longo de nove meses. O artista relatou uma experiência durante a pintura:

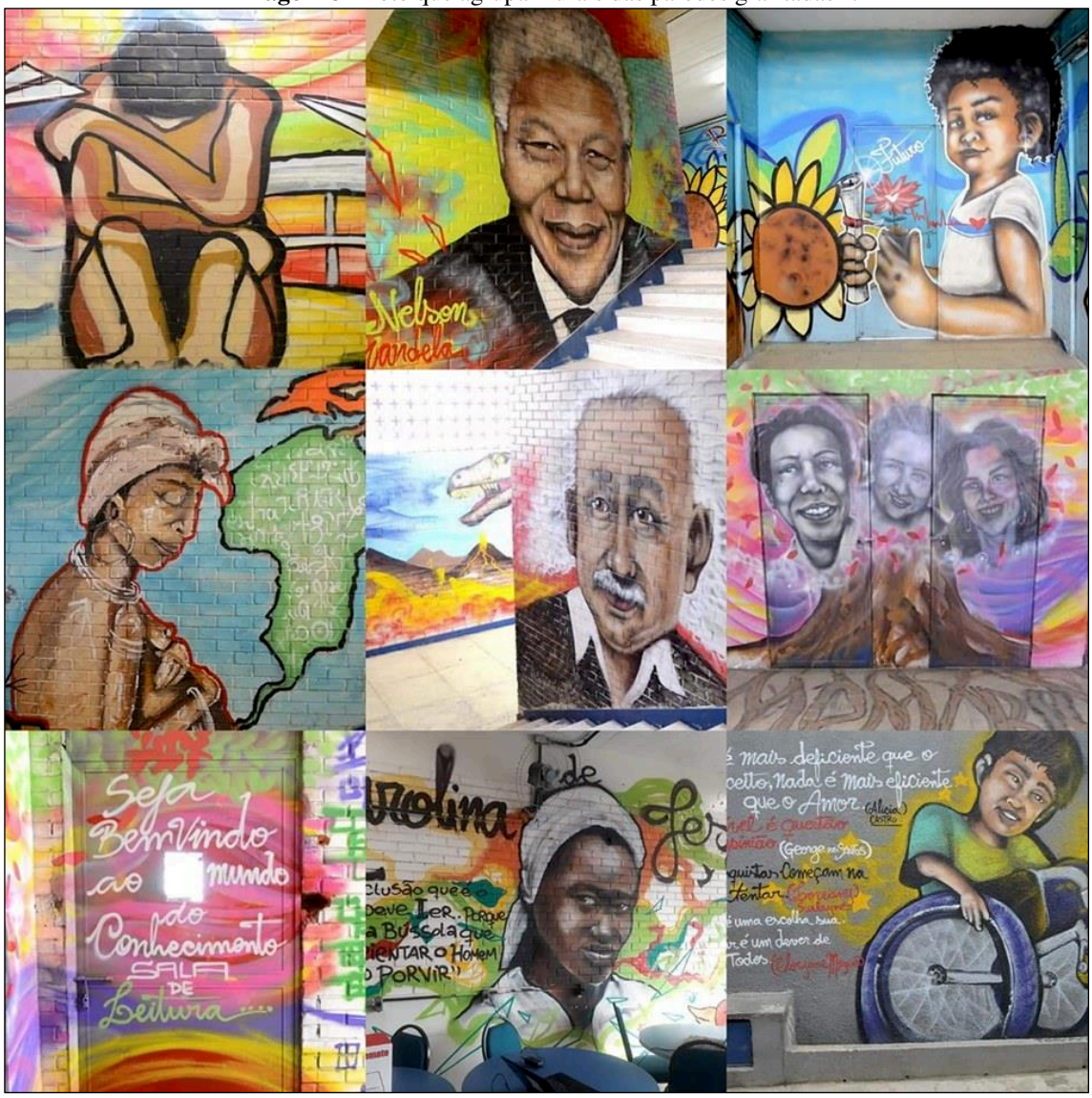
> As cores que deram vida à escola, modificaram muito a relação da comunidade escolar com a escola. A alegria e orgulho dos alunos de estarem em uma escola que se sentiam reconhecidos e pertencentes era grande. Alunos e professores começaram a tirar selfies nos muros e paredes da escola e postarem em suas redes sociais, passaram a valorizar e ter afeição pelo espaço.

Algumas das abordagens trazidas pelo antropólogo Alfred Gell (2020) servem para pensar a arte grafite que caracteriza a escola enquanto referência cultural para os alunos e demais profissionais da escola. O autor faz uma proposta teórica para se repensar a antropologia da arte, que para ele até então estava centrada na estética da obra, em análises da estética pela estética. No livro "Arte e Agência", Gell (2020) utiliza categorias diferentes das usuais para enfrentar a temática, demarcando então uma nova proposta para lidar com o tema. Ele trata o "fazer" a arte como agência, um processo que envolve o "índice", que seria a obra de arte, e o "efeito". Os destinatários se referem a quem o índice exerce efeito, podendo eles mesmo influenciar na agência dos índices, quando estes são encomendados. Os artistas são os responsáveis pela existência do índice, mas não estão isolados em sua criação, há todo um contexto que os envolve, em alguns casos mais e em outros menos. Sendo assim, é raro a agência de um artista ser autossuficiente e o índice não pode ser considerado um produto final, mas sim uma "extensão distribuída do agente" (GELL, 2020, p.13). Gell percebeu os objetos de arte enquanto pessoas, a partir do que pode pensar em sua distribuição. Ao invés de focar na comunicação simbólica da arte, Gell se dedica a pensá-las pelas ideias de agência, intenção, causalidade, resultado e transformação. A arte é concebida enquanto um sistema de ação com o propósito de mudar o mundo.

Nessa proposta é possível entender o artista como agente, que possibilita tornar visível uma concepção coletiva para determinado propósito de resultados e transformações. No caso da Bernardo, observa-se que isso foi possível ao trazer personagens, histórias, contextos, palavras de esperança e memórias através da arte grafite concebida por Ângelo Campos.

Sobre a trajetória da agência de um artista, Gell (2020) pontuou que cada obra individual seria uma ação modificada ou revisão das precedentes, por uma busca constante de aperfeiçoar seu trabalho dia a dia. E acrescenta que para os artistas mais criativos, suas obras podem ser interpretadas como um processo cumulativo de descoberta, ao invés de somente aperfeiçoamento de determinada técnica.

Imagem 8 - Foto que agrupa murais das paredes grafitadas[39].



Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/EscolamunicipalBernardodevasconcelos/ Acessado em: 23/10/2019

39A foto no Facebook da Escola vai acompanhada da seguinte descrição: “Vocês sabiam que a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos contém uma verdadeira galeria de artes? Nossos muros, portas e paredes são todas grafitadas com representações que dialogam com o processo de aprendizagem! O grande responsável por essa galeria é o artista Ângelo Campos que foi desenvolvendo este trabalho junto aos nossos alunos! Nossa escola se tornou um espaço muito mais agradável, colorido, alegre e repleto de conhecimentos! Abaixo um pouco da Galeria de Artes Ser e Pertencer! #serepertencer”

3.1.2 A construção do educador e do *Rolé na Penha*

O *Rolé na Penha* é um projeto escolar de despertamento e resgate da memória e história local a partir do protagonismo juvenil[40]. O professor de história responsável pelo projeto, Wander, com oito anos de experiência docente, ingressou na rede municipal de ensino, por concurso público, para 40 horas semanais, em 2016. Por residir no bairro vizinho, ao ser chamado para assumir o cargo, optou pela escola localizada no bairro da Penha. Ele relatou haver tentado, de várias maneiras, chamar à atenção dos alunos para as suas aulas, como havia feito em situações anteriores, tentando usar estratégias para chamar a atenção dos alunos para os conteúdos de História, com "batidão" de conteúdo, ou usando letras de *funk* nas aulas, fazendo paródias... Porém, não conseguia cativá-los e igualmente se sentia desmotivado.

Wander relatou duas situações essenciais, para que sua perspectiva começasse a ser transformada e o *Rolé na Penha* fosse criado. A primeira aconteceu em 2016. Um aluno autista pediu para ir ao banheiro, o professor não permitiu porque estava no meio da aula. O aluno levantou-se para sair, o professor pôs-se à porta para impedi-lo e levou um soco do aluno. O professor, despreparado para lidar com alunos com necessidades especiais, foi para casa com raiva do aluno e daquela escola, com vontade de pedir exoneração.

Alguns meses depois, em 2017, ocorreu a segunda situação. Durante uma aula, dois alunos começaram a brigar e um deles jogou a lixeira no outro. O professor indignado com aquela interrupção, levou-os à direção, para que recebessem suspensão por três dias. Ao que uma inspetora, com trinta anos de trabalho na Bernardo, pediu ao docente que procurasse entender o porquê de um dos alunos chorar copiosamente. Logo a pergunta foi feita ao aluno, que em primeiro lugar disse ser pela suspensão, mas pela insistência do professor a verdadeira resposta chegou. O aluno ficaria três dias em casa sem ter o que comer. Surpresos e constrangidos, o docente e a diretora decidiram rasgar a suspensão, e impactados, choraram com os alunos. No dia seguinte, os alunos que haviam brigado estavam sentados juntos no refeitório almoçando rindo e brincando; o professor os observava e via que se relacionavam bem.

40 A importância do protagonismo juvenil nos processos educativos vem sendo discutida e aplicada nas políticas públicas de educação. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro foi publicado em Diário Oficial, de 22 de janeiro de 2018, a Resolução SME n. 48, que instituiu o Programa Protagonismo Juvenil na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Mas que deixou de ser executado no início do ano seguinte, em decorrências das mudanças governamentais para a Secretaria de Educação do município.

Após aquele dia escolar, o professor foi para casa com muitas questões sobre a Escola; o despreparo que possuía como docente, a realidade desigual na qual estavam seus alunos e muita frustração pessoal. O acúmulo de experiências confrontadoras e angustiantes, trazidas pela prática pedagógica, fizeram o professor repensar suas possibilidades docentes e chegou à conclusão de que não conhecia seus alunos. Logo, o primeiro passo, seria buscar conhecer a realidade do lugar em que trabalhava e os alunos com quem convivia dia após dia, como explicitou no trecho a seguir:

> Após muita reflexão, autocrítica, estudo e leituras diversas, fui percebendo que enquanto docente de História e educador, precisava dialogar com o território, com a cultura local e com os signos que os construíam. O comportamento dos alunos era reação clara a uma estrutura que não dialogava com as identidades presentes, que marginalizava as vivências e experiências que ali adentravam e que tentava "civilizar" os favelados. (OLIVEIRA 2020, p. 15)

Mas como um professor que passa pela licenciatura e que tem leituras como as de Paulo Freire, chega na escola e se sente confrontado pela realidade? Como fazer com que uma matéria, com conteúdo tão distantes da realidade do aluno periférico, possa ser interessante para ele? Como lidar com o comportamento do aluno sem considerar como algo pessoal? Perguntas amplas, que não compõem o arcabouço objetivo da tese ou talvez sejam muito genéricas para um trabalho acadêmico. Contudo são fundamentais lidar com elas para que seja possível o trabalho com uma pedagogia crítica e engajada através de uma descolonização do eu. A primeira pergunta foi mal formulada propositalmente, já que muitas vezes existe a ilusão de que o conhecimento teórico sobre algo garanta sua eficiência prática sem confronto. A segunda, traz a dificuldade docente para lidar com as desigualdades sociais, porque estas causam dores e emoções adversas, que não cabem no currículo escolar, mas são a garantia de sermos todos humanos. A terceira, mais específica e tangenciando as dificuldades da segunda pergunta. Nas relações apresenta-se o caminho para a reflexão das possíveis respostas.

É importante considerar, perceber e reconhecer a realidade do aluno e partir de onde ele observa e assimila o mundo. Da mesma maneira, esse exercício do docente em relação a si mesmo é fundamental. A educação como prática de liberdade não é aquela que olha para o indivíduo isolado do mundo ou para o mundo isolado do indivíduo, mas é uma experiência de educação que percebe o mundo e o homem a partir de suas relações intrínsecas, sem a possibilidade de reflexão de um independente do outro. As condições de vida e visões de mundo do educador e dos educandos precisam ser evidenciadas e respeitadas para que possam se conectar. Como Paulo Freire anunciou: "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (2005, p.78).

O Plano de Aula, logo foi alterado para dar ênfase à história local do bairro e suas memórias. O primeiro passo foi acessar a maneira de falar dos alunos e para isso o professor elaborou um glossário com a linguagem deles. Em seguida, para trabalhar a história do bairro, buscaram no *Google Maps* identificar a casa dos alunos[41], mas não as encontraram. Observou-se que o carro que faz o mapeamento das localidades não entra nas zonas de risco, mesmo se tratando de uma grande metrópole. Contudo, mesmo não dispondo do recurso da web, o professor não abandonou seu objetivo. Ele propôs que cada aluno, das dez turmas em que lecionava, elaborasse um mapa, em que desenhassem o trajeto de suas casas até a escola. Desenhos feitos em folhas A4 que continham as ruas, vielas, becos, escadarias do trajeto percorrido pelos alunos. O professor além de aprender sobre os caminhos diários dos seus alunos, conheceu memórias, histórias, desigualdades e saberes vivenciados por aquelas turmas.

O professor começou a perceber que alguns pontos se repetiam nos relatos e coletivamente começaram a identificar quais seriam as referências culturais do bairro. A tarefa seguinte foi que os alunos pesquisassem a história dessas referências. Porém muitos não conheciam essas localidades que diziam ter como referência e sugeriram ao professor que fizesse aulas passeio. Entusiasmados em conhecer a história do próprio bairro, os discentes sugeriram levar outros a conhecerem também. Mediante ao que um aluno disse: "Vamos dar um Rolé[42]!" E o docente teve a inspiração: vamos fazer o *Rolé na Penha*!

A necessidade de estruturação de um projeto ficou latente. E Wander fez isso em dois movimentos concomitantes. Um deles a organização de como seria o desenvolvimento do *Rolé na Penha* e o preparo dos alunos para as atividades externas, para o que, organizou cinco encontros iniciais, que compuseram a formação dos monitores, contando com os professores da escola e um guia de turismo, sendo o último dia, com visitação externa. As atividades aconteciam às quartas-feiras, no contraturno das aulas. A participação como monitor do projeto se dava por interesse e adesão.

O outro movimento se deu no professor de história, que buscou aperfeiçoar seus conhecimentos em formações complementares, para o desenvolvimento de sua prática docente. Ele fez curso de extensão, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Em seu mestrado, intitulado *Rolé na Penha: Uma experiência de memória e história local no ensino*

41 A não aparição da região e de casas em determinados locais, no site *Google Maps*, é um tema latente para pensar a tentativa de apagamento da história e da memória. Essa é uma das questões tratada no filme brasileiro: Bacurau, dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles; 2019.

42 Rolé é uma gíria, um modismo linguístico, especialmente utilizado por jovens, se referindo a passeios e ou festas divertidos e prazerosos. A palavra rolé, como é utilizada pela comunidade das proximidades a escola, pode sofrer variações, mais conhecida como rolê, também chamada de rolezinho.

de história em uma escola municipal na Vila Cruzeiro – RJ e defendido em 2020, Wander abordou o projeto como uma pesquisa-ação. Durante esse processo formativo o diálogo com seus pares foi fundamental, nos incentivos, críticas e reconhecimentos de gestores educacionais. Nesse ínterim, a escola recebeu a visita de educadores, do Setor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, que ao escutarem sobre o *Rolé na Penha*, convidaram o professor a apresentar seu trabalho no Seminário sobre o Protagonismo Juvenil, para professores da rede municipal da cidade. A exposição das práticas pedagógicas a outros companheiros de profissão, foi um dia de espanto para o professor, pois percebeu um movimento de surpresas dos colegas com o desenvolvimento do projeto. Foi a primeira vez que o professor percebeu o impacto positivo da sua prática. E mesmo entendendo que o *Rolé na Penha* é específico para aquela comunidade, é possível que este inspire para que outras práticas pedagógicas aconteçam.

Imagem 9 – logo do projeto escolar *Rolé na Penha*[43].

Fonte: Acervo disponibilizado pelo professor.

O professor buscou, como propôs Paulo Freire (2014), praticar de uma educação problematizadora, em uma relação de ensino aprendizagem onde educador e educando estabelecem uma relação de contínuas trocas, onde ambos refletem sobre o seu papel. Como elucida o autor, para que a educação seja realizada como prática de liberdade, é necessário que se supere a contradição dicotômica entre educador e educando. Através da construção

43 A logo foi feita pelo designer Davi Barros, a qual mostra a Igreja da Penha em um morro em forma de digital, para dar ideia de identidade e pertencimento e as linhas não possuem fim, mostrando a múltiplas possibilidades de caminhos a partir do projeto.

coletiva e dialógica do conhecimento, é possível estabelecer uma relação contínua para o ensino aprendizado, onde o professor aprende enquanto ensina e o aluno não é somente um recipiente de conteúdos adquiridos. Ambos, tanto educador quanto o educando, se tornam sujeitos desse processo educativo.

O processo de mudanças ocasiona desconfortos, requer disposição e persistência. Ainda que com muitas leituras freirianas, debates intensos, observar a realidade escolar, evidencia a importância de um engajamento protagonista do professor como sujeito da comunidade escolar, que tem o espaço para dar lugar a outros sujeitos. Como mencionou Wander, em sua dissertação: "O *Rolé na Penha* é fruto, sobretudo, da minha construção enquanto professor e aluno, de todas as experiências que fui vivenciando ao longo da minha formação acadêmica, mas também da minha formação enquanto ser humano" (OLIVEIRA 2020, p.18)

A transição da posição de detentor do conhecimento que ensina para alguém, para o lugar do indivíduo que constrói junto com o outro não é fácil ou rápido, carecendo de paciência e trabalho contínuo. Ao se buscar a prática de uma educação com entusiasmo, que gere interesse e envolvimento coletivo, faz-se necessário trabalho intenso, muitos erros e frustrações pelo caminho. Bell hooks (2017) relatou que a turma mais difícil ao diálogo foi com a que mais aprendeu, pois foi confrontada a repensar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Vale ressaltar que a educação problematizadora exige um esforço permanente, através do qual os indivíduos vão se percebendo criticamente e sua relação no mundo. Para que essa prática seja realizável, Paulo Freire destaca, no livro Pedagogia da Autonomia, a importância de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, o que eles conhecem da sua comunidade, do descuido em relação às cidades onde moram. Esse conjunto de saberes é fundamental para assimilarem os conteúdos curriculares na escola.

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a conveniência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2014, p.32)

A partir da discussão da realidade com os alunos, a procura de estabelecer conexões e os laços de intimidade, conhecer os saberes e experiência que os constroem foi viável a elaboração do projeto. O *Rolé na Penha* foi instituído neste contexto de experimentações e engajamentos. A cada semana era um dia de aprendizado coletivo, na escola ou fora dela, nas

referências culturais mapeadas: a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, o Antigo Castelinho da Penha, a Rua dos Romeiros, o Antigo Cinema São Pedro, o Parque Shangai, a Igreja da Penha, as Quatro bicas e Parque Ari Barroso.

Uma questão importante na construção do *Rolé* foi o diálogo constante, para mediar os conflitos, para negociar. A experiência da prática pedagógica foi sendo aperfeiçoada enquanto era realizada, fosse na mudança do percurso para um melhor aproveitamento da visitação, ou no revezamento dos monitores que falavam em cada ponto, como em quaisquer outras demandas. Um diálogo que foi fundamental para que o projeto fosse possível foi o do professor de história com o pároco responsável pela Igreja da Penha. Até o início do projeto, alunos de escolas públicas estavam proibidos de entrar uniformizados no espaço da igreja, já que eram considerados "vândalos" e bagunceiros que poderiam trazer degradação ao patrimônio.

No decorrer do acompanhamento do projeto escolar, a proposta da Educação Patrimonial deixou de ser mencionada de maneira gradativa. Na primeira visita a Bernardo, o professor me apresentou o projeto escolar, como sendo um trabalho de memórias, história local e Educação Patrimonial. Logo, perguntei o que ele entedia por Educação Patrimonial. E ele me devolveu a pergunta, já que na minha apresentação eu havia dito que pesquisava a temática. Ao que respondi não haver um conceito limitante para o termo e que o interessante seria o entendimento dele sobre o tema. Não tocamos mais no assunto naquele dia.

A opção da resposta dada ao professor foi uma tentativa de não interferir nas escolhas de utilização ou não do termo pelo docente, levando em consideração que a pesquisa se dava na observação e não na intervenção como educadora da área do patrimônio. Ao longo de um ano e meio, pude perceber que o termo Educação Patrimonial foi sendo cada vez menos utilizado, até desaparecer da sua fala. Esteve ainda em alguns slides de apresentações do projeto, como o título da prática, mas sem qualquer menção a ele.

Em 2020, ao perguntar ao docente se ele estava esquecendo de falar sobre a Educação Patrimonial ou se fora uma opção tirar essa proposta do projeto, o docente disse ter optado por deixar de utilizar o nome Educação Patrimonial. Ele citou três aspectos que o incentivaram a essa alternativa: ser um campo complexo; que não teria tempo de se aprofundar no estudo sobre o tema em seu mestrado; e pelo que entendia estava realizando tais atividades, mas que não precisava usar o nome para lidar com o patrimônio na educação.

3.1.3 O Dicionário da RaPAZiada[44]: enfrentando o isolamento da língua

Cada localidade possui suas peculiaridades culturais, vivas e está em constante movimento, sendo a língua um de seus elementos fundamentais. Sendo assim, a primeira barreira a vencer foi a linguística, para acessar o mundo dos alunos. Eles usam muitas gírias em sua comunicação, que os professores, em sua maioria, não entendiam nem se preocupavam em conhecer. Em um dia de aulas de história, Wander perguntou a eles e começou a escrever no quadro as palavras que eram usadas e seus significados. Logo percebeu que eram tantas expressões que não cabiam no quadro.

Ao observarmos a escola como lugar de aprendizados múltiplos, é igualmente importante visualizar seu potencial de poder opressor, como assinala o pensador Michael Foucault (2007) sobre o papel da escola como uma das instituições que exercem poder sobre os indivíduos formando os "corpos dóceis". Diante do que é fundamental uma reflexão constante dos docentes buscando resistir e modificar as categorizações opressoras. A linguagem em seus modos e expressões compõem uma dessas categorias de subjugar o outro, que não possui, o suposto correto uso e apropriação da língua. Mesmo em uma escola periférica, o modo de falar e se expressar dos alunos pode ser taxado como chulo, impróprio ou inadequado à vida social. E isso precisa ser problematizado, para além da necessidade do aprendizado dos conteúdos da forma culta da língua portuguesa, levando em consideração os mecanismos de opressão e realidades locais.

A língua é uma expressão cultural da sociedade. Ela é o meio de comunicação das pessoas ouvintes, mas configura também um aparato de dominação sobre o outro. Ao longo da história, nas dominações dos povos, a língua dos vencedores e, portanto, mais fortes era imposta aos demais. O professor Gabriel Nascimento fez um estudo sobre o racismo linguístico, em que entende o preconceito racial atrelado ao social e linguístico. Para o autor, "o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação" (2019, p.19).

A língua como instrumento de dominação impõe a ideia de superioridade entre os indivíduos. Ela tem a função de servir para que o sujeito nomeasse o mundo e se enunciasse, a língua acarreta deter o poder de designar. Dentro da proposta de dar nome às coisas, muitos termos começam a ser utilizados para menosprezar o outro, palavras de cunho pejorativo e

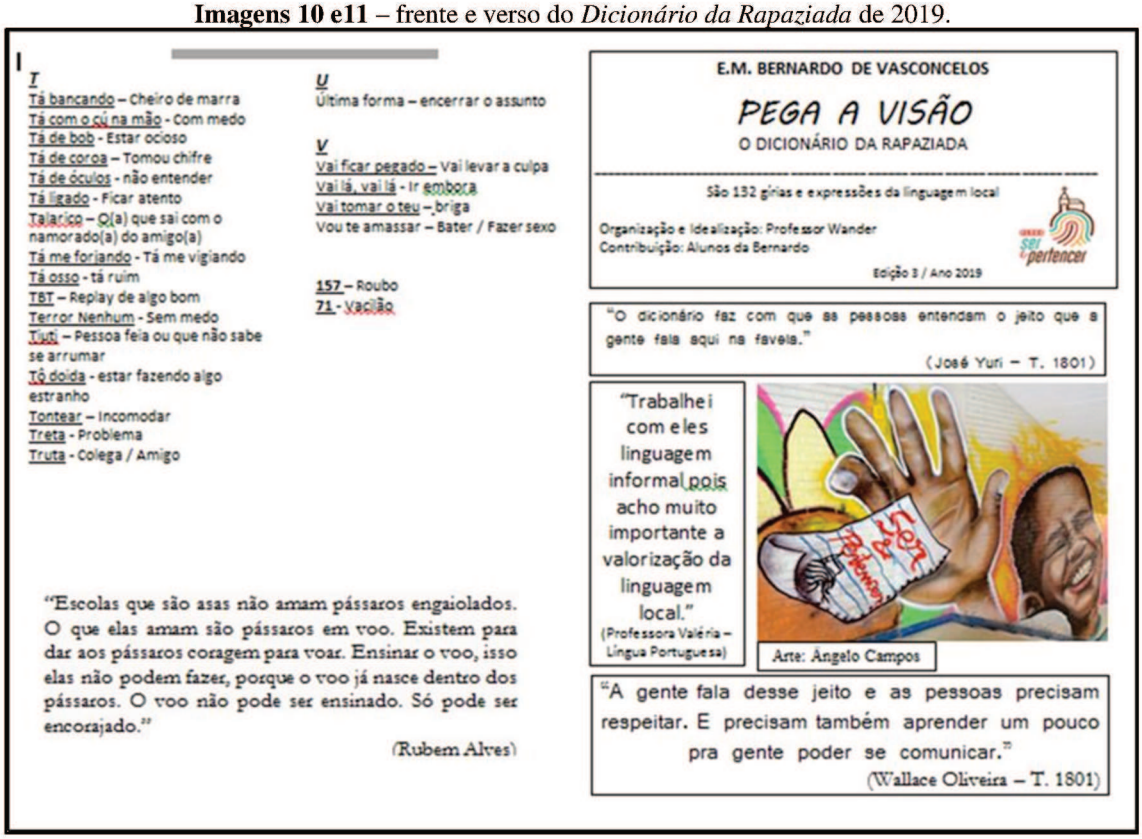
44 No ano escolar de 2017, o então secretário municipal da educação no Rio de Janeiro, propôs que as escolas trabalhassem a temática "Rio lugar de paz". Wander não gostava de trabalhar com esse tipo de temática generalizada, mas pensou que quem faz a paz é a rapaziada, e dentro da palavra estava contida a palavra paz, essa é a explicação para o título do dicionário das gírias da comunidade.

racistas, como por exemplo, "denegrir". A língua serve, em muitos casos, para subjugar os que não detém as normas e conhecimentos supostamente necessários para que em seu "bom" uso o sujeito possa ter seu lugar social identificado. Além da língua falada, mais ainda a escrita delimita um objeto de poder, que separa quem o faz, de quem não o faz. Na escrita, os intelectuais reproduzem e até mesmo recriam sua linguagem racista.

A língua é viva e é transformada acompanhando as mudanças sociais. Ela também pode servir aos projetos de poder da sociedade capitalista, colonialista e patriarcal, na tríade opressora apontada por Boaventura Souza Santos. Contudo, Gabriel Nascimento ressalta que as línguas podem também compreender espaços de luta e resistência.

Com tantas palavras elencadas, pelo professor nas salas de aula da Bernardo, foi importante colocá-las no papel, e fizeram um glossário com pouco mais de cem expressões. Impresso em folha A4 dobrada, foi produzido o "Pega a Visão - Dicionário da RaPAZiada" e distribuído para todos os alunos e professores. Este viabilizou uma interação maior entre todos e foi importante ferramenta de trabalho para a professora de português, que auxiliou no trabalho de elaboração. O material teve sua primeira edição em 2017 e teve reedições em 2018 e 2019, em que foi ampliado. A seguir, a imagem da terceira e última edição realizada até agora:

Imagens 10 e11 – frente e verso do *Dicionário da Rapaziada* de 2019.



T

Tá bancando – Cheiro de marra
Tá com o cú na mão - Com medo
Tá de bob - Estar ocioso
Tá de coroa – Tomou chifre
Tá de óculos - não entender
Tá ligado - Ficar atento
Talarico – O(a) que sai com o namorado(a) do amigo(a)
Tá me forjando - Tá me vigiando
Tá osso - tá ruim
TBT – Replay de algo bom
Terror Nenhum - Sem medo
Tiuti – Pessoa feia ou que não sabe se arrumar
Tô doida - estar fazendo algo estranho
Tontear – Incomodar
Treta - Problema
Truta - Colega / Amigo

U

Última forma – encerrar o assunto

V

Vai ficar pegado – Vai levar a culpa
Vai lá, vai lá - Ir embora
Vai tomar o teu – briga
Vou te amassar – Bater / Fazer sexo

157 – Roubo
71 - Vacilão

"Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado."

(Rubem Alves)

E.M. BERNARDO DE VASCONCELOS

PEGA A VISÃO

O DICIONÁRIO DA RAPAZIADA

São 132 gírias e expressões da linguagem local

Organização e Idealização: Professor Wander
Contribuição: Alunos da Bernardo

Edição 3 / Ano 2019

"O dicionário faz com que as pessoas entendam o jeito que a gente fala aqui na favela."

(José Yuri – T. 1801)

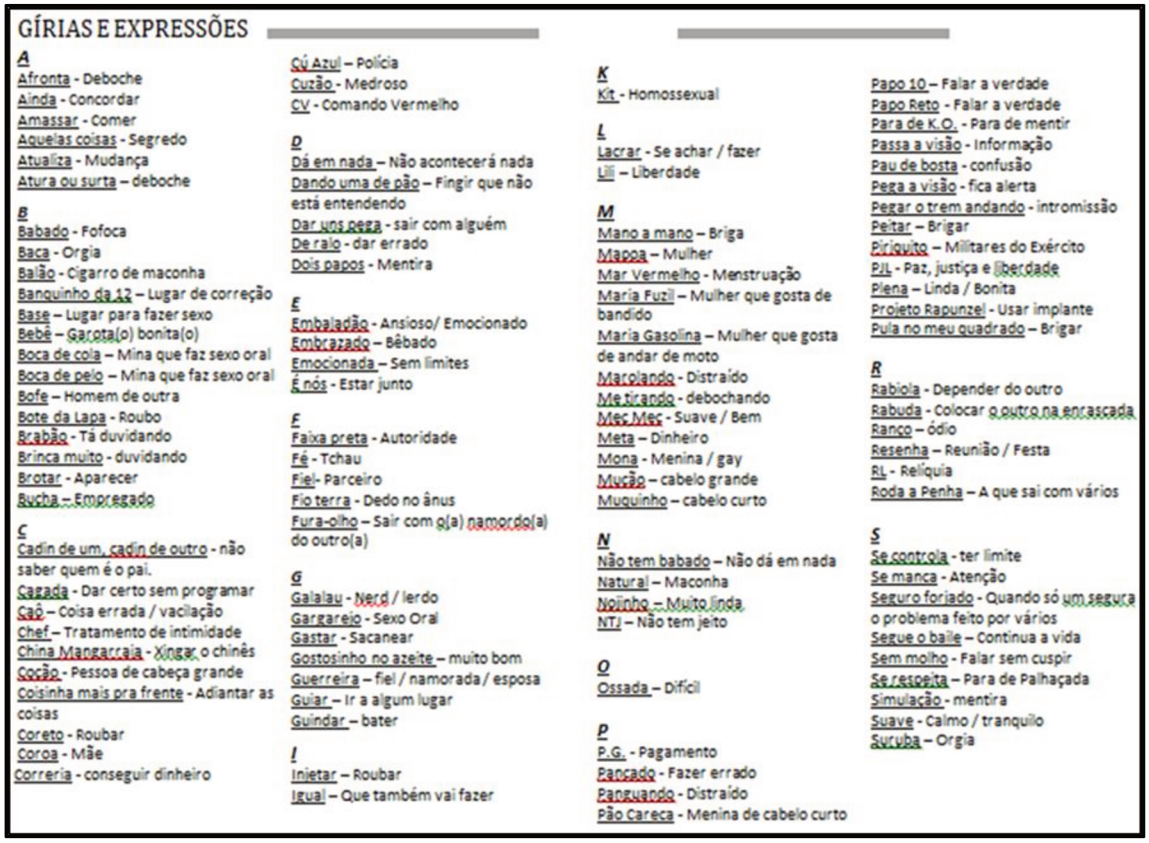
"Trabalhei com eles linguagem informal pois acho muito importante a valorização da linguagem local."

(Professora Valéria – Língua Portuguesa)

Arte: Ângelo Campos

"A gente fala desse jeito e as pessoas precisam respeitar. E precisam também aprender um pouco pra gente poder se comunicar."

(Wallace Oliveira – T. 1801)



GÍRIAS E EXPRESSÕES

A
Afronta - Deboche
Ainda - Concordar
Amassar - Comer
Aquelas coisas - Segredo
Atualiza - Mudança
Atura ou surta – deboche

B
Babado - Fofoca
Baca - Orgia
Balão - Cigarro de maconha
Banquinho da 12 – Lugar de correção
Base – Lugar para fazer sexo
Bebê – Garota(o) bonita(o)
Boca de cola – Mina que faz sexo oral
Boca de pelo – Mina que faz sexo oral
Bofe – Homem de outra
Bote da Lapa - Roubo
Brabão - Tá duvidando
Brinca muito - duvidando
Brotar - Aparecer
Bucha – Empregado

C
Cadin de um, cadin de outro - não saber quem é o pai.
Cagada - Dar certo sem programar
Caô – Coisa errada / vacilação
Chef – Tratamento de intimidade
China Mangarraia - Xingar o chinês
Cocão - Pessoa de cabeça grande
Coisinha mais pra frente - Adiantar as coisas
Coreto - Roubar
Coroa - Mãe
Correria - conseguir dinheiro
Cú Azul – Polícia
Cuzão - Medroso
CV - Comando Vermelho

D
Dá em nada – Não acontecerá nada
Dando uma de pão – Fingir que não está entendendo
Dar uns pega - sair com alguém
De ralo - dar errado
Dois papos - Mentira

E
Embalagão - Ansioso/ Emocionado
Embrazado – Bêbado
Emocionada – Sem limites
É nós - Estar junto

F
Faixa preta - Autoridade
Fé - Tchau
Fiel- Parceiro
Fio terra - Dedo no ânus
Fura-olho – Sair com o(a) namordo(a) do outro(a)

G
Galalau - Nerd / lerdo
Gargarejo - Sexo Oral
Gastar - Sacanear
Gostosinho no azeite – muito bom
Guerreira – fiel / namorada / esposa
Guiar – Ir a algum lugar
Guindar – bater

I
Injetar – Roubar
Igual – Que também vai fazer

K
Kit - Homossexual

L
Lacrar - Se achar / fazer
Lili – Liberdade

M
Mano a mano – Briga
Mapoa – Mulher
Mar Vermelho - Menstruação
Maria Fuzil – Mulher que gosta de bandido
Maria Gasolina – Mulher que gosta de andar de moto
Marolando - Distraído
Me tirando - debochando
Mec Mec - Suave / Bem
Meta – Dinheiro
Mona - Menina / gay
Mucão – cabelo grande
Muquinho – cabelo curto

N
Não tem babado – Não dá em nada
Natural – Maconha
Nojinho – Muito linda
NTJ – Não tem jeito

O
Ossada – Difícil

P
P.G. - Pagamento
Pancado - Fazer errado
Panguando - Distraído
Pão Careca - Menina de cabelo curto
Papo 10 – Falar a verdade
Papo Reto - Falar a verdade
Para de K.O. - Para de mentir
Passa a visão - Informação
Pau de bosta - confusão
Pega a visão - fica alerta
Pegar o trem andando - intromissão
Peitar – Brigar
Piriquito – Militares do Exército
PJL - Paz, justiça e liberdade
Plena – Linda / Bonita
Projeto Rapunzel - Usar implante
Pula no meu quadrado – Brigar

R
Rabiola - Depender do outro
Rabuda - Colocar o outro na encrascada
Ranço – ódio
Resenha – Reunião / Festa
RL - Relíquia
Roda a Penha – A que sai com vários

S
Se controla - ter limite
Se manca - Atenção
Seguro forjado - Quando só um segura o problema feito por vários
Segue o baile – Continua a vida
Sem molho - Falar sem cuspir
Se respeita – Para de Palhaçada
Simulação - mentira
Suave - Calmo / tranquilo
Suruba – Orgia

Fonte: Acervo do professor.

Sobre a importância da língua, o pensador negro martinicano Frantz Fanon escreveu no primeiro capítulo do seu livro “Pele negras, máscaras brancas”. Fanon realizou sua formação em psiquiatria na França, onde observou e viveu na pele o racismo. E apesar da morte precoce, deixou textos contundentes sobre o ser negro, em suas potencialidades e dores. O autor afirmou que “falar é existir absolutamente para o outro... Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 2008, p.33).

As reflexões de Frantz Fanon abordam a situação do negro antilhano na França, que se esforça e empenha para, a partir do bom uso da língua, ser mais aceito pelos brancos, o que explicita os mecanismos opressores da condição imposta sobre o outro através da língua. Para o autor, existia uma tentativa de se adequar ao outro e a sua cultura. Já que um negro antilhano seria menosprezado pelo que era e precisaria afirmar sua capacidade de ser semelhante ao outro, mesmo que para isso tivesse que deixar de lado o seu ser. Um processo de dor, por ser, que vem pelo domínio linguístico. Portanto, a adoção de uma linguagem e seu bom uso, falam muito mais de uma dominação opressora do que da capacidade de alguém fazer correto uso da norma culta de uma linguagem ou não. A exigência de uma determinada linguagem para acessar o universo do outro dominante é por si só um mecanismo opressor.

A pesquisa evidenciou que a elaboração do “Dicionário da RaPAZiada” foi uma tentativa de validar e legitimar a cultura local, a partir da linguagem que estabelece a comunicação entre os alunos. Conhecer a cultura do aluno não só pelo que ele fala, mas também por como ele se expressa. Como propõe Boaventura de Souza Santos uma escuta profunda, de perceber o outro a partir das suas questões e das de quem ouve. E podendo assim, aprofundar a interação entre a comunidade escolar.

A disposição do docente em dialogar e conhecer a cultura do aluno, no caso específico da Bernardo, ajudou muito no desenvolvimento do projeto escolar e mesmo do PPP. Wander explicou que, geralmente, o professor marginaliza os modos de expressão dos alunos, cerceando suas falas. E é fundamental para o aluno ter sua cultura reconhecida, já que existem vivências que para serem manifestas precisam de linguagem culturalmente específica. A educadora bell hooks (2017) mencionou que através da língua tocamos uns aos outros, em experiências e paixões. E quando a língua inglesa (no caso da autora, que é estadunidense) não consegue expressar isso, ela usa o vernáculo negro, como o uso da língua contra hegemônica, como forma de libertação.

3.1.4 Mapas afetivos e sua territorialidade

O professor solicitou aos alunos que desenhassem seus trajetos até a escola, uma atividade comum na matéria de geografia, sobre a percepção do lugar, seu reconhecimento e pertencimento. Essa aula foi planejada, mas o resultado dela excedeu e muito a qualquer expectativa segundo o professor, pois todos os alunos queriam participar e um interagia no mapa do outro, querendo botar a sua visão.

> Não houve um aluno que se recusou a realizar a tarefa, pelo contrário, eles pediam mais tempo para produzir os mapas, e o que se via na produção dos alunos era o conhecimento das ruas, becos, praças e campos da favela que moram. Durante a atividade discutiram sobre proximidades, corrigiram-me e corrigiam seus colegas, diversas vezes, sobre a localização de estabelecimentos, nomes de rua e caminhos a percorrer pela favela. Cada aluno explicou onde morava e o caminho que percorria de casa até a escola. Junto com as informações dos desenhos vinham história de pessoas e dos lugares, o que sempre causava impacto na turma: eram saberes compartilhados. (OLIVEIRA 2020, p.72)

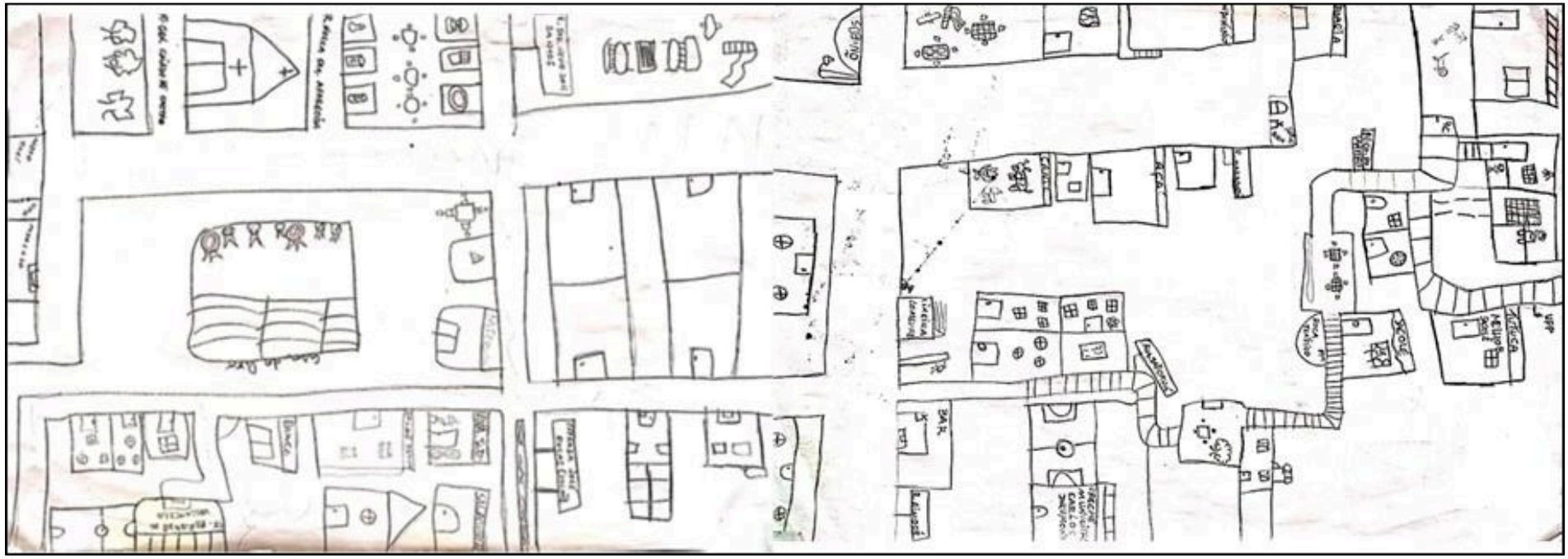
O professor então percebeu que além da linguagem específica, os alunos eram também detentores da geografia local da Vila Cruzeiro, que ele não conhecia nada sobre aquilo que lhe estava sendo apresentado. Alunos começaram a corrigir o professor sobre os limites da comunidade e ensinaram ao professor os seus conhecimentos sobre a Penha. Então, o professor começou a falar sobre a história local, iniciando pela Igreja da Penha.

Os mapas afetivos demandados, como tarefa escolar, pelo professor são de uma imensa riqueza de detalhes e muito interessantes para uma análise da noção de espaço e território dos alunos. Assim como perceber cada elemento que os alunos escolheram demarcar como referências dos seus caminhos. Não há intenção de realizar uma interpretação dos mapas, apenas destacar a incidência de alguns elementos recorrentes nas referências que demarcam o trajeto dos alunos de seus locais de moraria até a escola. Dentre os itens recorrentes destacam-se os estabelecimentos de vendas de produtos alimentícios, as escadarias, aglomerações de moradias, becos e locais de tráfico de drogas.

Vale ressaltar uma ponderação, feita pelo professor, sobre a elaborações dos mapas. Ele mencionou que a tarefa exigiu confiança da parte dos alunos. Não é fácil que alunos desenhem e sinalizem em suas comunidades, os lugares que foram demarcados. Wander citou que enquanto os alunos faziam os desenhos havia uma expressão de “eu acredito no que a gente está fazendo aqui.”

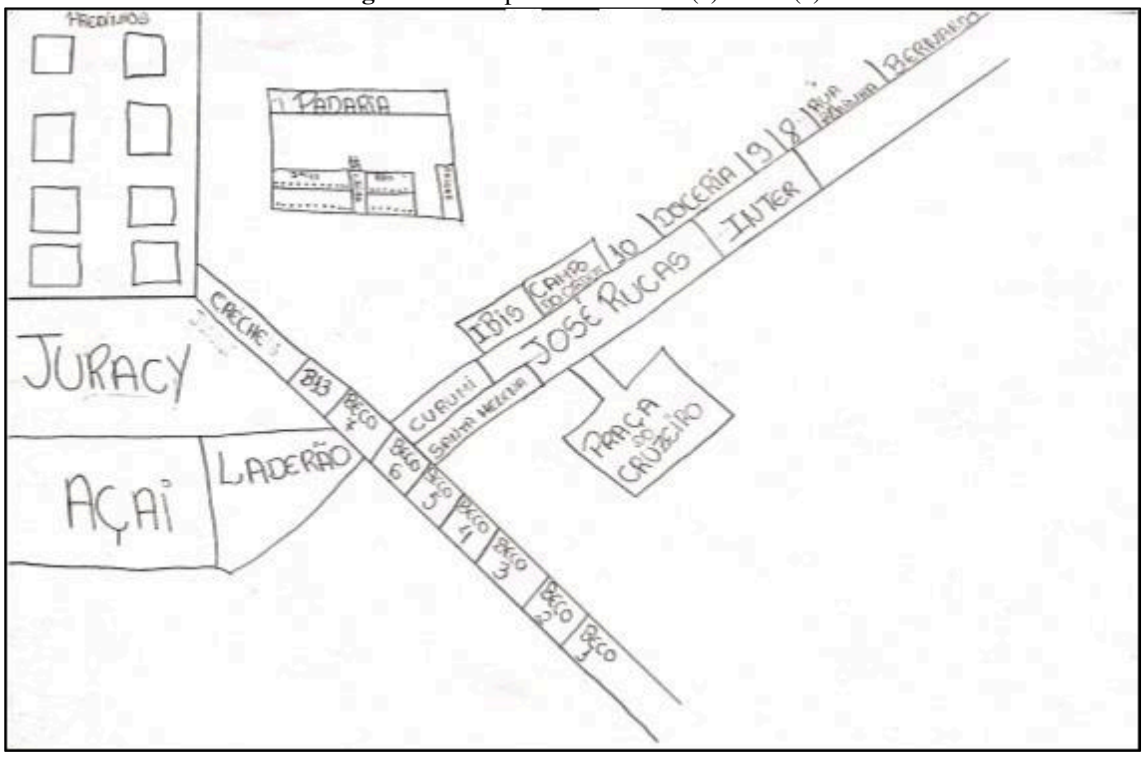
A seguir há três mapas afetivos para ilustrar o trabalho pedagógico realizado:

Imagem 12 – Mapa afetivo de um (a) aluno (a).



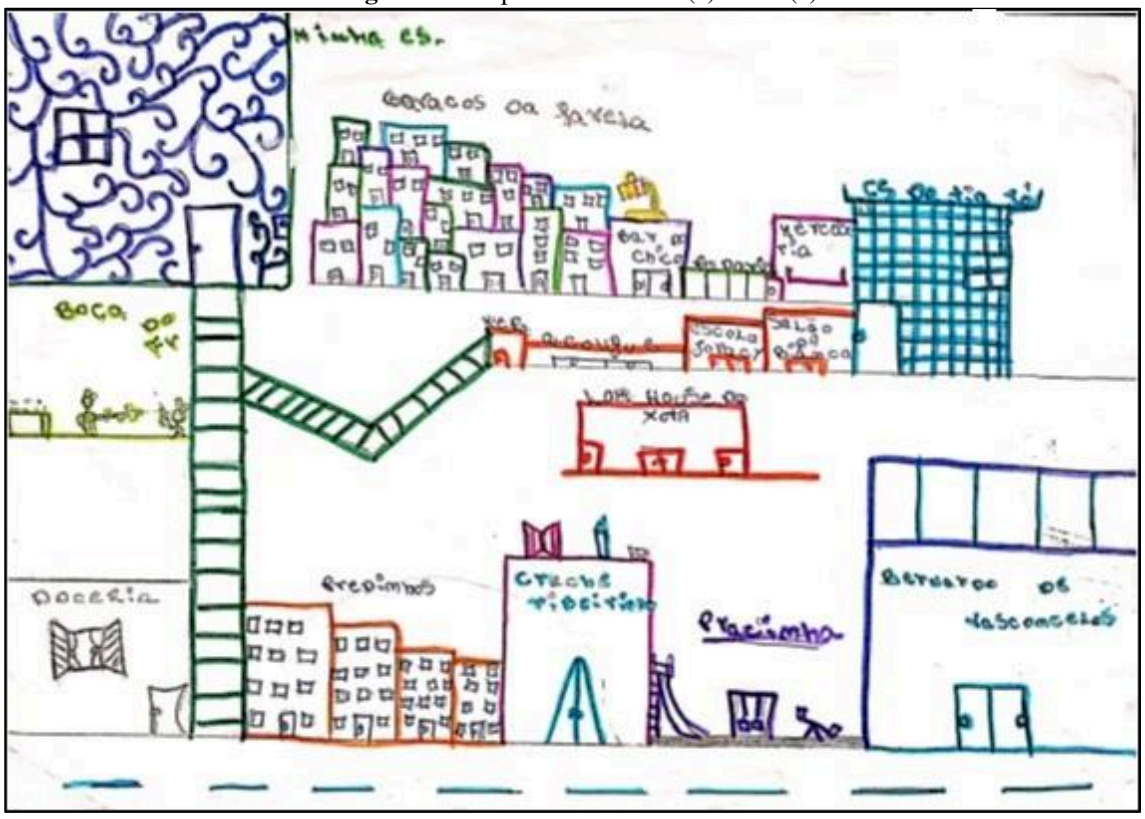
Fonte: Acervo disponibilizado pelo professor.

Imagem 13 – Mapa afetivo de um (a) aluno (a).



Fonte: Acervo disponibilizado pelo professor.

Imagem14 – Mapa afetivo de um (a) aluno (a).



Fonte: Acervo disponibilizado pelo professor.

3.1.5 A Igreja da Penha e as demais referências culturais da Penha

O bairro da Penha, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, segundo dados do IBGE (2010) possui em torno de 78.600 habitantes, tem uma história entrelaçada com a da igreja. A data de oficialização da Penha como bairro remonta a 22 de julho de 1919, mas sua delimitação territorial foi decretada em 1981. Desde a sua edificação, no século XVII, a Igreja da Penha é uma referência para a localidade e população que foi crescendo em seu entorno. Ela foi tombada como patrimônio material, pelo município do Rio de Janeiro, em 1990.

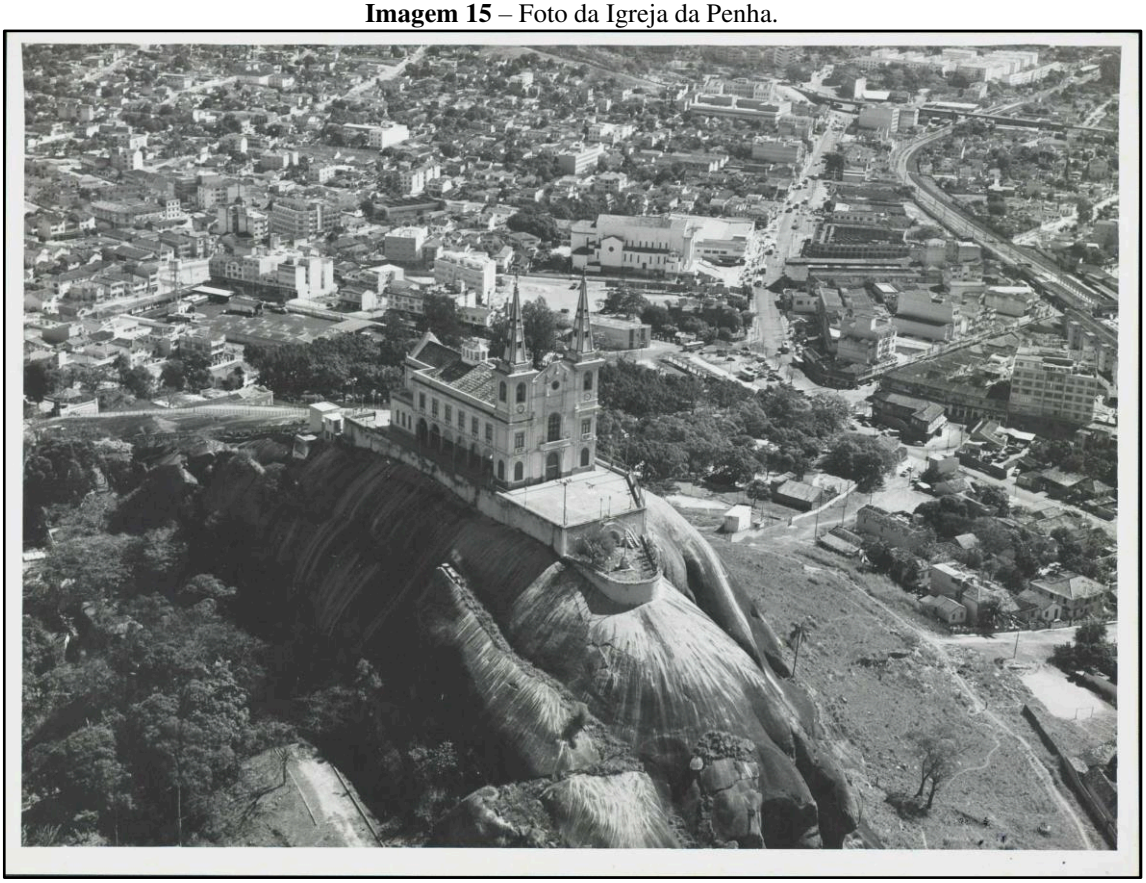
A origem do bairro da Penha remete a um mito fundador da igreja e um proprietário de muitas terras, o capitão Baltazar Abreu Cardoso, que possuía terras na então freguesia de Irajá. Em 1635[45], ele teria vivido uma experiência miraculosa e em agradecimento mandou construir uma capelinha no alto do Penhasco. O capitão Baltazar, sua família e vizinhos subiam a grande pedra para sua devoção religiosa, logo outros passaram a admirar o gesto e repeti-lo, assim tornando-se uma tradição. Antes de morrer, o capitão deixou seus bens ao santuário. Para sua manutenção, foi criada em 1728 a Irmandade de Nossa Senhora da Penha, que cuidava também dos romeiros e da festa anual para a santa.

O início das festividades da Igreja da Penha remonta à colônia, ainda na época do capitão Baltazar. Em 1819, foi esculpida por trabalhadores escravizados uma escadaria de 382 degraus no granito do penhasco, por encomenda de uma devota para pagar uma promessa[46]. A Igreja passou por algumas reformas e ampliações, em 1870, entre 1903 e 1906 e em 1925. A comunidade religiosa passou igualmente por diversas mudanças de categoria, demonstrando seu reconhecimento perante a estrutura religiosa da Igreja Católica, sendo atualmente considerada "Basílica Santuário Arquidiocesano Mariano de Nossa Senhora da Penha de França".

45 A experiência vivida pelo capitão Baltazar, que proporcionou a construção da Igreja da Penha possui algumas versões. Uma delas, encontra-se no site da Basílica da Penha e menciona que capitão Baltazar estaria subindo o Penhasco para ver suas plantações, quando foi atacado pela serpente e ao clamar por socorro a Nossa Senhora surgiu o lagarto inimigo das serpentes.

46 Segundo dados obtidos no web site da Igreja, a senhora Maria Barbosa conseguira engravidar e dar à luz a um filho, após pedido feito a Nossa Senhora da Penha, na Igreja no ano de 1817.

Imagem 15 – Foto da Igreja da Penha.



Fonte: BN Digital. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon988882/icon988882.jpg Acessado em: 12/11/2020

Ao longo de sua história, a Igreja teve alguns padres responsáveis que eram engajados na luta abolicionista. Por exemplo, no século XIX um padre de nome Ricardo, conhecido como o "Vigário do Outeiro", teria se aliado a José do Patrocínio, chegando a abrigar em sua chácara o Quilombo da Penha, reduto de negros escravizados e resistentes. No início da República muitos libertos, operários e trabalhadores buscavam diversão nos arraiais da Penha, o que havia de sobra, com violões, charangas e sanfonas, comidas como bacalhau, caldo verde e cozido, além de quitutes de baianas. O local onde estava localizado Quilombo da Penha, deu lugar a comunidade da Vila Cruzeiro, uma das favelas do bairro da Penha.

Contudo, houve também os padres que tentaram frear o caráter popular das festividades. As festividades populares, para além das religiosas continuaram e muitas tornavam-se composições para o carnaval, com presenças como Sinhô, Heitor dos Prazeres, Donga, Pixinguinha e João da Baiana. O final do século XIX, demarcou uma maior movimentação na região pela construção de estação de ferro nas proximidades, inicialmente para transporte de gado bovino, servindo ainda, para atrair novos moradores. A primeira

metade do século XX foi marcado por festividades extensas, que tomavam grande parte do bairro, as pessoas vinham de várias localidades da cidade. A festa da Penha era considerada a segunda maior festa da cidade, depois do Carnaval. Sobre a Igreja da Penha no *Rolé*, o professor explicou em sua dissertação:

> O lugar "Igreja da Penha" é o que mais reúne narrativas, histórias e memórias a serem contadas, conversadas e discutidas. O diálogo vai desde a chegada dos Romeiros, passa pela Festa da Penha, discute a presença negra, a manifestação cultural afro-brasileira, seu valor ao samba, ao carnaval e a reafirmação da negritude da festa e do bairro, e destaca o seu caráter racista religioso e social escancarado na sua realização. Sobe-se a escadaria com toda devoção e sacralidade que a ela é conferida, com muitas histórias de promessas, respeito e milagres e chega à Basílica com sua vista sobre o Rio de Janeiro, seu mito de origem e histórias que marcam e atravessam esse lugar especial. Os monitores trouxeram relatos, muitos visitantes contam suas histórias, trazem memórias dos seus antepassados, tudo isso vai costurando e construindo esse guiamento. Os monitores vão anotando, ouvindo, perguntando, respondendo, em uma mescla de ensino-aprendizagem coletiva. (OLIVEIRA, 2020, p.131)

Na década de 1920 mais habitantes chegaram ao bairro, em função do aumento de empregos gerados pela inauguração da indústria de couro, o Cortume carioca, que foi fechado em 1980 em decorrência de novas políticas ambientas. Além da Igreja da Penha e da Escola, mais seis pontos foram considerados referências culturais da Penha, pela comunidade escolar.

O Parque Ary Barroso foi criado em 1964 e tombado pelo INEPAC em 1965. A proposta para o local era a de uma área aberta para o lazer dos moradores da região, o que se cumpriu até a década de 1990, sempre cheio e com famílias. Porém, o aumento da violência na região afastou os visitantes. Nos últimos anos houve uma tentativa de trazer maior segurança e movimentação ao local. Para isso ocorreu a instalação de uma Unidade de Pronto Atendimento-UPA em 2008 e em 2012 uma arena cultural, a Arena Carioca Dicró, e uma Unidade de Polícia Pacificadora-UPP. Mesmo com essas tentativas de trazer novo fluxo para o Parque, há relatos como o do presidente da Associação de Moradores de Parque Proletário[47], em reportagem de novembro de 2019: "fazíamos ótimos passeios por lá. O parque dava identidade ao bairro e lamentamos que isso tenha mudado." Em outra notícia[48], o jornalista mencionou sobre a importância dos aparatos de segurança, cultura e saúde, porém criticando que lá estivessem e interferissem na sua utilização do parque.

47 Trecho da Reportagem "Parque Ary Barroso: abandono no coração da Penha" do Globo Rio de 21/07/2015, por Gabriela Lapagesse e Rodolfo Mageste. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/parque-ary-barroso-abandono-no-coracao-da-penha-16776822> Acessado em: 30/06/2020.

48 Reportagem "Degradação do Parque Ary Barroso" do Jornal do Brasil de 12/11/2019, por Everton Gomes. Disponível em: <https://www.jb.com.br/rio/2019/11/1020234-degradacao-do-parque-ary-barroso.html> Acessado em: 30/06/2020.

Outra referência escolhida foi o Parque Shangai, localizado no Largo da Penha, na esquina com a Estrada da Penha, que dá acesso a Igreja. Este é o único parque de diversões itinerante que ainda existe na cidade do Rio de Janeiro. Ele foi inaugurado em 1919 como atração itinerante, se fixou em 1934 na área que hoje abriga o aeroporto Santos Dumont, em 1940 deslocou-se para a Quinta da Boa Vista e no ano de 1966 foi transferido para o bairro da Penha, onde permaneceu e ainda hoje é um local muito visitado e frequentado pelos moradores do bairro. Nos anos de 2018 e 2019, algumas vezes os alunos e professores foram se divertir juntos no Parque Shangai.

A rua dos Romeiros, centro comercial da localidade, teve sua origem associada aos romeiros que passavam por ali para chegar à Igreja da Penha, em suas romarias[49]. Alguns dos responsáveis dos alunos trabalham nas lojas desta rua, o que faz com que alguns monitores não queiram se demorar na rua e outros desejem mostrar que os pais estão por ali.

Dentre as referências culturais do bairro que integram os pontos do *Rolé na Penha*, há os que restam somente vestígios, como o Antigo Castelinho da Penha que foi construído por um comerciante em 1940 para moradia, onde depois morou o Padre Ricardo e posteriormente um sobrinho do pároco. Depois o local abrigou uma maternidade, em 1980 a edificação foi demolida e nos últimos anos o espaço tem servido como estacionamento privado. Além das memórias familiares, o local foi escolhido por ser onde nasceu umas das professoras da Escola.

O antigo cinema São Pedro funcionou de 1949 a 1974, localizado na Estrada Brás de Pina. Atualmente não existe nenhum rastro do cinema, no local funciona um banco. Mas faz parte das memórias do bairro coletada pelos alunos. E as Quatro Bicas, referência localizada dentro da favela da Vila Cruzeiro, de onde historicamente os primeiros moradores da região buscavam água para uso diário, já que as habitações não possuíam água encanada. Atualmente, apenas uma das bicas funciona, mas ainda serve para fornecimento de água para algumas poucas famílias que não possuem os recursos em suas casas.

Na tabela a seguir, elaborada para a tese, estão os bens patrimonializados no bairro da Penha, resguardados legalmente pelas devidas instituições públicas, nas esferas federal, estadual e municipal, na cidade do Rio de Janeiro:

49 A romaria é um tipo de peregrinação religiosa católica anual, que tem como destino um santuário consagrado a figura homenageada pelas festividades.

Tabela 1 – Patrimônios Culturais acautelados pelas instituições patrimoniais no bairro da Penha.

PATRIMÔNIO CULTURAL	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Reservatório da Penha	Com capacidade para armazenar cerca de 2.000 m³ d'água o reservatório da Penha foi construído em um contraforte da Serra da Misericórdia em 1914 valendo-se da, então inovadora, tecnologia do concreto armado. Provê o abastecimento dos subúrbios da Leopoldina entre Bonsucesso e Vigário Geral.	INEPAC Nº Processo: E-18/001.542/98 Tombamento Provisório: 09.12.1998
Parque Ary Barroso	O parque Ary Barroso, criado em 1964, ocupa uma área de cerca de 50.000 m² no bairro da **Penha** Circular, próximo à linha férrea, em terreno da antiga Chácara das Palmeiras. Primeiro parque implantado no subúrbio carioca, constitui-se em um dos principais centros de recreação da cidade. Em 2003, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro elaborou um projeto de recuperação e revitalização do parque.	INEPAC Nº Processo: 03/300.419/65, Dec."E"857 Tombamento Provisório: 08.10.1965 Antiga GB
Igreja Nossa Senhora da Penha de França	Largo da Penha, 19 - PENHA	Município do RJ Decreto nº 9.413 de 21/06/90 - DOM de 22/06/90 Tombamento: definitivo / Averbado: não Obs.: Tombado provisoriamente pelo Decreto 7.824, de 08/07/88
Show Pirotécnico da Igreja da Penha	Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial da Cidade do Rio de Janeiro as Festas de Réveillon das Praias de Copacabana e Flamengo, Réveillon do Piscinão de Ramos e o Show Pirotécnico da Igreja da Penha	Município do RJ LEI Nº 6.050, DE: 17/03/2016

Fonte: elaborada pela autora para a tese.

3.1.6 O *Rolé na Penha*

No início dos anos letivos de 2018 e 2019, os alunos de todas as turmas foram convidados a participar do projeto escolar, contando com o interesse de aproximadamente setenta alunos para participarem da formação de guias. Alguns não conseguem dar continuidade e deixam de ser monitores, mas a proposta busca atender e trabalhar com todos os que queiram. Após os dias de formação, os alunos passam por uma comemoração da formatura de monitores do *Rolé*.

Nos encontros internos, os alunos participavam de atividades mediadas pelo professor, em que traziam suas histórias pessoais e familiares que os identificava com a localidade. A partir das quais puderam ser construídas uma atividade diferenciada de guiamento pelo bairro, onde o importante não é somente passar dados históricos sobre o local, mas trazer o

significado dos lugares pelas memórias afetivas. Nesses encontros os alunos manifestavam seus interesses por determinados pontos ou ações no *Rolé* externo.

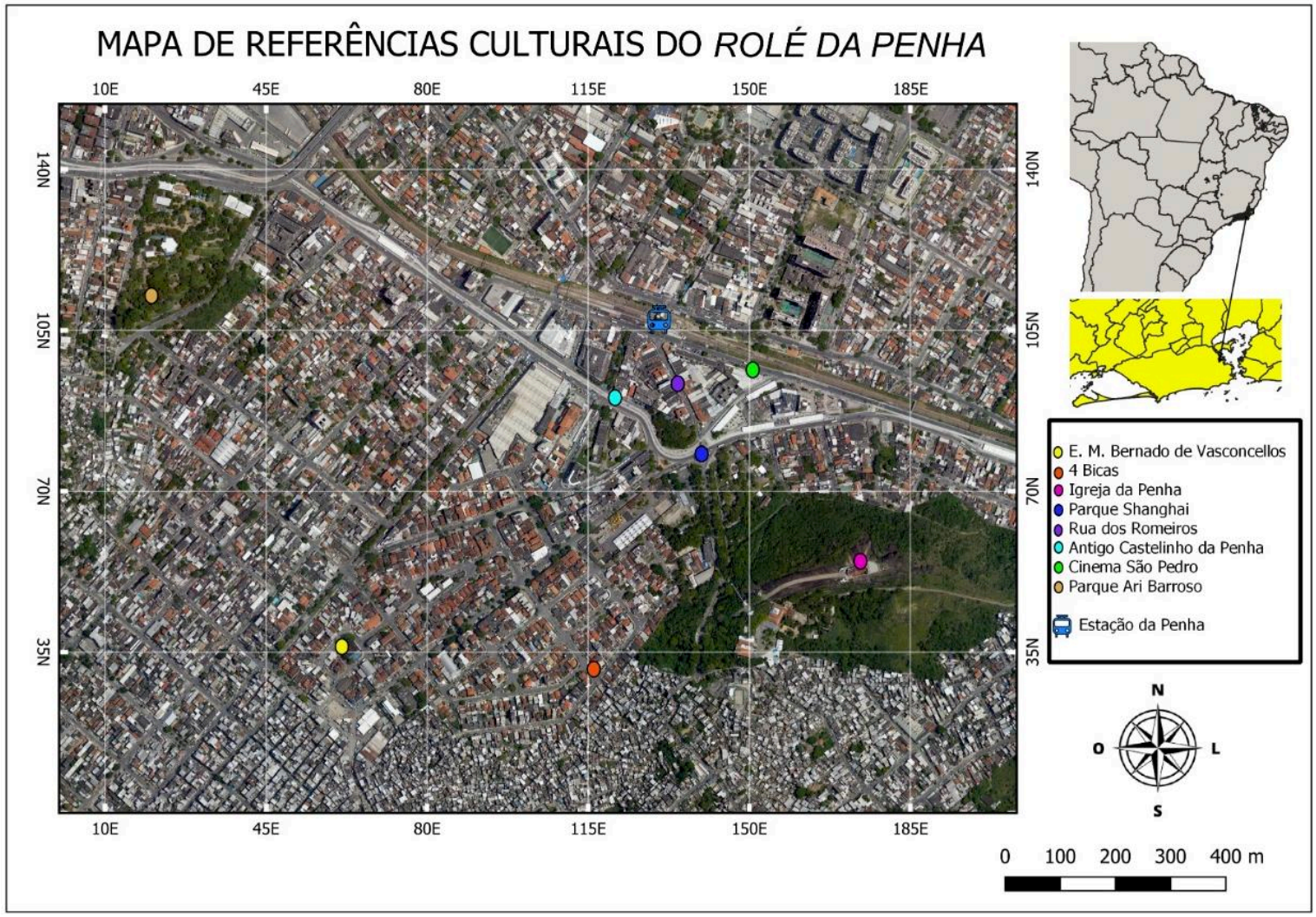
Observar a escolha das referências culturais dos alunos traz à tona a indagação: Para quem o patrimônio tem sido constituído? Nesse sentido o antropólogo José Reginaldo Gonçalves (2012), como já foi mencionado, traz uma importante reflexão. Ele parte da questão objetiva da patrimonialização de um bem para elucidar a necessidade de aprofundamento da pesquisa antropológica, seguindo para o – para quem – do patrimônio. O trabalho educativo em relação aos bens patrimoniais em que a comunidade escolar se reconheça e identifique, vai além de um simples conhecimento dos patrimônios do seu entorno, em suas possíveis leituras. Tal perspectiva contribui para os objetivos da disciplina histórica na educação básica, segundo os PCNs, de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais e conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro[50].

O mapa abaixo foi elaborado para demonstrar a localização e distâncias entre os pontos que são visitados pelas atividades externas do *Rolé*. A atividade tem duração aproximada de 4 horas. Logo nas primeiras vezes que o grupo saiu para a visitação, perceberam que era difícil contemplar os oito pontos em um dia e decidiram tirar o Parque Ary Barroso do trajeto, deixando apenas para dias de *picnic* da equipe do *Rolé*. Vale ressaltar, que muitas vezes as Quatro Bicas não são visitadas, em prol da segurança dos participantes.

A atividade de visitação pelo bairro mediada pelos monitores inicia-se pela escola. A partir dos grafites os monitores contam as transformações físicas pelas quais a escola passou, falam de história, de racismo, de representação social, de preconceito e do prazer de terem uma escola da qual se orgulham, onde gostam de estar, que os representa e se sentem pertencentes. Falas simples, por vezes tímidas, com vozes trêmulas, com uma linguagem nem sempre correspondente a correta gramática da língua portuguesa. Mas dotada de uma relação afetiva intensa, sendo apresentada pelos alunos como a segunda casa, por vezes até a primeira se refletirmos pela categoria pertencimento, lugar em que se identificam.

50Segundo os objetivos dos PCNs para o ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> Acessado em: 19/07/2019.

Imagem 16 – Mapa das referências culturais reconhecidas pelo *Rolé na Penha*.



Fonte: Mapa elaborado para esta pesquisa[51].

51 Mapa elaborado pelo arqueólogo Diogo Borges, para a pesquisa, a partir dos dados disponíveis na internet.

A apresentação dos grafites é permeada de relatos simbólicos e contundentes, em frases como: “essa menina é preta, é da minha cor”; “Nelson Mandela é preto e lutou pelos nossos direitos”; “Carolina de Jesus é preta, era pobre, escreveu coisas bonitas, eu também sou preta, pobre e também posso escrever” ou ainda “olha essa porta, a gente deixou para mostrar como a nossa escola parecia um presídio, mas agora ela é bonita e a gente tem orgulho dela”.

Um dos grafites, no terceiro andar da escola, é das três professoras mais antigas da unidade escolar. Na visitação do dia 05 de outubro de 2019, havia uma professora da rede municipal participando e ficou bastante emocionada com o gesto de homenagem às professoras em vida e na própria comunidade escolar. Disse ela ser este, um reconhecimento muito importante e mesmo necessário.

A educação como prática de liberdade contra as desigualdades sociais se faz a partir dos saberes e reconhecimentos das histórias dos que têm sofrido opressão. Caminhar pela escola, faz refletir sobre a proposta de do sociólogo Boaventura Souza Santos, de pensarmos as Epistemologias do Sul como: “conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SANTOS, 2018, p.24). A partir desse reconhecimento e validação, o autor propõe uma ecologia dos saberes, como já foi explicado anteriormente. Com o que, ao invés da construção de teorias gerais, se optasse por um processo de tradução intercultural, capaz de criar inteligibilidade mútua entre diferentes experiências possíveis e disponíveis. A ideia da ecologia dos saberes é fundamental na compreensão da dinâmica do projeto escolar *Rolé na Penha*.

O percurso pela Bernardo é a parte mais longa da visitação, onde a permanência dura em torno de uma hora. Momento em que além do reconhecimento do ponto fundamental do *Rolé na Penha*, é um lugar seguro para propiciar o diálogo entre participantes e monitores. Ao sair da escola, o grupo segue o trajeto pelas demais referências culturais e bens patrimonializados no bairro. A primeira parada tem em torno de dez minutos, no antigo Castelinho da Penha; em seguida para a Rua dos Romeiros que tem um tempo maior de parada, 20 minutos, para se os visitantes quiserem aproveitar para fazer compras na Rua; na sequência está o antigo cinema São Pedro e Parque Shanguai, com 10 minutos em cada localidade.

Em cada local havia a intervenção de um dos monitores, que além de contar sobre a importância de onde estávamos pelos dados históricos, também o relacionava a uma história

de valor pessoal-afetivo. O trajeto é finalizado literalmente nas alturas da Igreja da Penha, uma das vistas mais bonitas do Rio de Janeiro, onde a permanência tem duração de aproximadamente 30 minutos. Dali o grupo se despede e segue cada participante seu caminho, professores e alunos retornam para a escola. Há um revezamento dos monitores que mediam em cada ponto, outros fotografam, outros carregam água e microfone, ou seja, cada um tem sua função. Eles fazem as intervenções com microfones, mas muitas vezes precisam parar e esperar os ruídos urbanos pararem para prosseguir.

A tarefa de acompanhar as atividades externas do *Rolé* é complexa. Por mais que as atividades internas sejam parte fundamental do projeto, o contato com a rua tem um caráter performático que traz o sentido de resultado bem-sucedido e visibilidade à proposta. Nesse momento, muitos elementos estão interligados, há visitantes de fora da comunidade escolar, a responsabilidade de estar nas ruas do seu bairro de origem e mostrando para outros tem impacto de ser e pertencer. O exercício etnográfico na rua, como a poética de um andarilho para explorar o mundo, onde se é possível observar "um patrimônio intangível de formas que tecem as interações sociais num lugar" (ROCHA e ECKERT, 2015, p.5). A experiência traz dimensões e questões que perpassam o universo amplo de pessoas, posto que os que estão na rua, os que passam, os que moram, os trabalhadores, os curiosos, os visitantes, os alunos monitores do *Rolé*, professor e tantos outros juntos naquele momento. Anotar, tirar fotos, perceber olhares, sorrir, trocar afetos, se preocupar com os possíveis perigos da rua, múltiplas situações, sensações e relações fizeram parte da experimentação na pesquisa.

A proposta era a de que quinzenalmente houvesse a visitação do *Rolé na Penha* pelo bairro, entretanto a visita pode ser desmarcada pelo mal tempo, ou como muitas vezes acontece pelo perigo da violência pelas recorrentes operações policiais na comunidade. O projeto escolar já teve duas edições, 2018 e 2019. No segundo ano as atividades externas foram muito afetadas pela violência do entorno, não podendo acontecer entre maio e setembro, levando em consideração que até abril os alunos participaram da formação preparatória. No ano de 2020 seria a terceira edição do projeto, mas com o atravessamento da pandemia, não foi possível. Para fomentar o projeto e amenizar as saudades foram criadas contas na rede social - Instagram da Escola e do projeto, onde foram postadas memórias, e, professores e alunos fizeram *lives* falando sobre temáticas afins, além de ser um meio de comunicar aos alunos algumas das atividades escolares.

Quem são os participantes da visitação externa do *Rolé na Penha*? Todos que se interessarem e fizerem agendamento prévio com o professor responsável. Dentre o público que já participou estão os responsáveis dos alunos, alunos da escola que não são monitores,

demais professores e educadores da Secretaria Municipal de Educação, turmas de graduação dos cursos de História, Pedagogia, Arquitetura e outros que tomam conhecimento do projeto.

Os sentidos do *Rolé na Penha* foram ganhando corpo no seu desenvolvimento, contemplando o despertamento e resgate da história e memória local, o protagonismo dos alunos, mostrando suas potencialidades, a valorização e ressignificação do espaço da comunidade, promovendo uma pedagogia do olhar para a comunidade escolar e visitantes.

Imagem 17 - Registro do dia 05/10/2019 na Igreja da Penha, último ponto do dia de visitação do *Rolé na Penha*.

Fonte: Acervo pessoal.

3.1.7 A experiência do *Rolé na Penha*

Cada pessoa possui suas histórias e experiências. E é fundamental que estas sejam consideradas para que o processo de ensino aprendizagem seja estabelecido, especialmente na escola. O projeto escolar *Rolé na Penha* pode ser observado como uma experiência, no sentido com que Walter Benjamin (1994) utilizou o termo. Uma experiência coletiva, vivenciada a partir da escola e ultrapassando os seus muros, em suas potencialidades.

O cotidiano escolar requer prática e teoria caminhando lado a lado, uma ajudando e complementando a outra. O judeu alemão Walter Benjamin foi um pensador da Teoria crítica,

que viveu as agruras do nazismo, e realizou importantes reflexões sobre a narrativa e a experiência. A produção do autor, mesmo que circunscrita nas questões do início do século XX, amparam reflexões atuais, como por exemplo, as pesquisas sobre cotidiano escolar da educação. Seus escritos deixaram um legado para estudos nas diversas áreas do conhecimento.

A narrativa é para Walter Benjamin (1994) a faculdade de intercambiar experiências. O excesso de notícias impregnadas de explicações, recebidas a cada dia, estaria empobrecendo as pessoas das histórias surpreendentes e de experiências. Para Benjamin, a narrativa evita explicações, o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor, este é livre para interpretar e assim sendo a narrativa atinge a amplitude que não há na informação.

E quem seriam os que transmitem as experiências? Segundo o autor, há dois grupos de narradores: os que viajam e os que nunca saíram do seu lugar de origem. Essa distinção se dá a partir dos representantes arcaicos do camponês sedentário e do marinheiro comerciante. Para Benjamin a plenitude da narrativa se dá pela interpenetração desses dois tipos de narrador. A liberdade da narração é fundamental, com informações plausíveis, como um fazer artesanal e tradicional.

Contudo, vale ressaltar que na perspectiva do autor a ideia da experiência do narrador influencia aos que a escutam. Esse é um ponto essencial para a reflexão do *Rolé* nesse sentido da experiência. Os professores Anelice Ribetto e Valter Filé fizeram uma importante explanação sobre a relação da narrativa e experiência nas práticas educativas de acordo com Benjamin:

> Porém, adverte Benjamin, essa experiência do narrador se torna, por sua vez, em experiência para quem escuta, para o ouvinte. Aquele que escuta vive outra vez a experiência. E, nesse sentido, poderíamos dizer que o ouvinte (o leitor) é capaz de recordar o que não viveu, a experiência que não experimentou, porém que lhe foi transmitida pelo relato.
> Entendemos que a educação está vinculada aos encontros... Desde o ponto de vista da narração, a ação educativa pode ser pensada como experiência. O estudante é capaz de viver essa experiência que lhe foi transmitida. (RIBETTO; FILÉ, 2017, p.83)

A narrativa não é apenas repetição, na concepção de Benjamin, há nela a possibilidade de novas experiências, ela é criativa sempre. Os monitores do projeto ao transmitirem suas experiências permitem que os ouvintes e participantes vivam o que ouviram a partir de si. Mas para isso é necessário que os ouvintes estejam abertos a boas histórias. Assim como Boaventura de Souza Santos (2018) salienta sobre a relevância e os meios da escuta profunda, Anelice e Valter (2017) alertam que uma boa escuta não se relaciona com o silêncio, mas com um esvaziamento de si, para perceber o outro. Nesse sentido a educadora Carmen Lúcia Vidal

Pérez (2017) explica que a experiência está associada à percepção *da* e ao encontro *com* a diferença, permeada pela alteridade.

No artigo "Experiência e Pobreza", Walter Benjamin (1994) fala das experiências transmitidas nas narrativas dos mais velhos aos mais novos, para que com o tempo pudessem compreender na experiência, um legado passado pelas gerações. Entretanto, alerta sobre a diminuição dos narradores, pessoas com palavras duráveis, ou que conseguiria lidar com os jovens a partir da sua própria experiência. O autor considerou os tempos históricos difíceis, como o de guerra e / ou da fome, quando as experiências do corpo são desmoralizadas.

Muitos dos alunos da Bernardo viveram ou ainda passam por experiências desmoralizantes como consequências das desigualdades sociais e supressão dos seus direitos. Uma realidade que precisa ser considerada, mas não é um ponto final. A proposta de dar visibilidade as variadas experiências e histórias daquela comunidade escolar permite dar ênfase às memórias afetivas e histórias locais e possibilita a ressignificação do espaço e sua ligação com as pessoas. Benjamin anunciou a pobreza da experiência remetendo especificamente aos bens culturais. "Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?" (1994, p.115)

A experiência do *Rolé na Penha* percorre o caminho de aproximar as referências culturais através das memórias da comunidade escolar. Caminho este apontado por José Reginaldo Gonçalves ao fazer uma importante reflexão, a partir dessa pergunta de Walter Benjamin:

> Numa perspectiva identificada como "crítica da cultura", o autor apontava a "perda da experiência" como uma característica da modernidade. No entanto, é possível que, se concebemos os patrimônios do ponto de vista etnográfico, se abrimos essa categoria e exploramos suas outras dimensões, podemos encontrar formas de patrimônio cultural no mundo contemporâneo que estejam fortemente ligadas à experiência. (GONÇALVES, 2005, p.32)

A pergunta de Benjamin questiona o valor do patrimônio cultural desapegado da experiência das pessoas. No percurso de elaboração do projeto escolar foi possível observar uma valorização dos patrimônios culturais acautelados e das demais referências culturais elencadas pela comunidade escolar, por serem permeados das experiências dos monitores narradores. Como afirma José Reginaldo Gonçalves, estes patrimônios estão fortemente ligados as experiências. Mas a valorização parece ter sido mais ampla do que apenas dos patrimônios, houve um movimento de valorização das histórias pessoais e da vida vivida para além das desigualdades sociais. Os patrimônios no caso, remetem ao reflexo da vida e seus significados. Para que serviriam os patrimônios culturais se não forem capazes de refletir,

representar e pertencer a vida e as múltiplas, e possíveis, ressignificações? A seguir o relato de dois alunos monitores do *Rolé na Penha*, de outubro de 2019, falando da relevância do projeto:

> O Rolé mudou bastante coisa na minha vida. Por causa que eu antes, eu mesmo passava pelo bairro não tinha cuidado nenhum porque era apenas o bairro e não gostava de morar aqui. Mas depois do Rolé eu comecei a ver que aqui é um dos lugares que tem bastante coisa, que lugares a gente não tem? A gente tem a história local a gente tem o ar livre, eu tenho o livre direito de falar, de se expressar, coisas que tem lugar que a gente não tem, são várias regras e tal. O Rolé valeu, ajudou bastante nessas coisas, ajudou a escola, a comunidade e a cada um, assim mesmo fazendo várias propagandas, divulgando a história do bairro local. (aluno monitor do *Rolé na Penha* de 13 anos, do 8° ano)

> O Rolé na Penha, que o nosso professor trouxe, esse projeto no sentido de união entre os alunos e os professores e a passear entre a rua, que como muitos dizem que a Penha é lugar de preto favelado. Eu gosto muito do projeto, porque esse projeto veio pra trazer, não pra tirar a gente da escola, né? Ah, vai tirar aluno da escola? Vai tirar um que quer estudar? Não, esse projeto ele dá aula pra gente e a gente aprende coisas que a gente não sabia dentro da escola. E a importância dele é muito grande, porque nós alunos precisamos disso. A gente conhece bastante a Penha, alguns pontos a gente pode pesquisar entre nossos avós, as bisavós e perguntar o que eles passaram nesses pontos. É muito legal porque tinha coisa aqui que eu não sabia dentro da Penha. Tipo as quatro bicas, o castelinho, a Rua dos Romeiros, essas coisas eu não sabia da história, da existência." (aluno de 15 anos, 9° ano)

O professor relatou sobre se aprendizado na experiência do *Rolé na Penha*:

> Eu acho que o *Rolé* é a prova, de que é nas relações que está a verdadeira educação. É na troca, na experiência, no fazer e é onde o aluno vai conduzindo. Porque ainda que eu tenha me preparado, com tudo o que me preparei, com todos os meus cursos, estudos, capacidades, o *Rolé* com o Wander simplesmente poderia ser um projeto legal. Eu poderia fazê-lo com adultos, no fim de semana reunindo pessoas, como muitos professores fazem, porque não fazem com alunos. Mas quando entra o elemento aluno e ele não só entra como participante, mas como cocriador do projeto, como alguém que pensa as estruturas do projeto, como alguém que diz: não vamos por aqui porque não é bom ou não vamos para esse lugar porque eu não gosto. E isso é ouvido. Eu acho que é isso que traz a potência para o que o *Rolé* é. Para mim o diferencial do *Rolé* é isso. (OLIVEIRA, 2021)

3.1.8 O *Rolé* além dos limites do bairro da Penha

O *Rolé na Penha* divulgou e apresentou o bairro para os que participassem do projeto e seus visitantes, mas também ampliou a perspectiva de conhecimento do bairro para além das suas fronteiras e limites. Isto ocorreu a partir de dois movimentos. O primeiro deles foi o projeto escolar ter sido divulgado na grande mídia[52]. O professor de história relatou que

52Seguem os links de algumas das reportagens que saíram na grande mídia: Alunos da Penha contam histórias do bairro para turistas. BALANÇO GERAL RJ 11/05/2018. Acesso em: 30/04/2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/alunos-da-penha-contam-historias-do-bairro-para-turistas-11052018>; No SBT Rio 23/05/2018. Acesso em: 30/04/2020. Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1545128572262786&id=323458497763139>; No MultiRio 18/06/2018.Acesso em: 30/04/2020. Disponível em:

recebeu uma ligação da Record TV na escola, procurando-o para fazerem uma reportagem sobre o projeto por ele desenvolvido. Curioso, ele perguntou como souberam das suas práticas pedagógicas, e logo descobriu que fora uma indicação anônima da sua própria mãe, que buscava reconhecimento do trabalho do seu filho[53]. Outros convites vieram após, mas o primeiro foi um marco muito importante para o projeto, uma vez que para os alunos da escola teve um valor simbólico de ressignificação das suas vidas, pela maneira como apareceram em sua comunidade. Jovens de idades similares às deles naquela localidade, quando surgiam na mídia, recorrentemente tinham sua imagem atrelada à violência da região, ocupando as colunas policiais. De maneira diferente, eles estavam mostrando as possibilidades educativas através do patrimônio cultural e turismo no bairro.

O segundo movimento refere-se à apresentação da prática pedagógica em ambiente universitário acadêmico. As ideias circulam por meio dos sujeitos e é importante que isso aconteça, principalmente em se tratando de projetos educativos com proposta pedagógica diferenciadas. As experiências remetem a proposta de bell hooks (2017) de uma pedagogia com entusiasmo, envolta de afeto que permita que a educação seja uma prática de transgressão contra as várias opressões impostas socialmente. O professor foi convidado para compartilhar sobre sua prática em turmas de graduação, como na disciplina de didática em História da UFRJ, ministrado pela professora Alessandra Nicodemos (Imagem 20) ou em curso de extensão da Arquitetura.

No acompanhamento das atividades foi possível observar, que na turma de didática, alguns alunos da graduação se emocionaram ao falar da relevância desse tipo de prática pedagógica na escola pública, outros lamentaram não ter tido a oportunidade de reconhecer ou mesmo se apropriar das suas referências durante a vida escolar. O momento de diálogo e apresentação do *Rolé* no projeto de extensão, "Educação Patrimonial: um olhar sobre a Arquitetura e o espaço urbano" na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-UFRJ), em abril de 2019, foi marcado por uma grande empatia e afetividade (Imagem 19). Ao final da exposição dos alunos, os futuros arquitetos estavam sentados em círculo, muito emocionados, se apresentaram e incentivaram os alunos a lutarem por seus sonhos e por realidades sociais

<https://www.facebook.com/MultiRio/videos/1917436068276607>; No MultiRio, no quadro Dando Ideia de 13/11/2018. Acesso em: 30/04/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IEq6GsD4W8c&feature=youtu.be>; O DIA 02/06/2019. Acesso em: 30/04/2020. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/colunas/coisas-do-rio/2019/06/5648925-viva-a-penha--viva-a-festa-da-penha.html>

53 Assim como os responsáveis se sentem orgulhosos dos alunos monitores que participam do projeto, a mãe do professor igualmente demonstra seu afeto e orgulho do desempenho do filho ao desenvolver o projeto *Rolé na Penha* e quis dar visibilidade a prática pedagógica.

diferentes das que viviam, disseram ainda que a universidade era deles também e os estava esperando.

Imagem 18 - Registro do dia 11/04/2019 na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU/UFRJ.

Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 19 - Registro do dia 28/11/2019 na disciplina de Didática do curso de História/UFRJ.

Fonte: Acervo pessoal.

No terceiro e último Papo de História de 2019, no mês de novembro, que teve como tema o "Rio de Janeiro: Memória, Histórias e Patrimônios", no Museu de Arte do Rio, o *Rolé na Penha* foi uma das atividades apresentadas. Os monitores do *Rolé na Penha* estavam presentes junto com Wander para falarem sobre o projeto e aproveitaram a proximidade do

local para visitar uma exposição sobre o Egito no Centro Cultural do Banco do Brasil. Neste dia estiveram reunidos professores de História e os principais apoiadores e incentivadores da presente pesquisa, que estão registrados da Imagem 21. Da esquerda para a direita: Roberto Antunes, responsável pela área de história na rede municipal de educação; Wander Pinto de Oliveira, professor de história responsável pelo Rolé na Penha; Bruno Rossato gestor da Secretaria Municipal de Educação na Escola de Formação Paulo Freire; Ana Gabriela Saba; e Diego Knack, professor de história responsável pelo projeto Histórias do Rio.

Imagem 20 - Registro do Papo de História do dia 13/11/2019 no Museu de Arte do Rio.

Fonte: Acervo pessoal.

O Projeto foi premiado com o Diploma Paulo Freire[54]. O evento ocorreu no salão nobre do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ), às 18 horas, do dia 14 de

54 O Diploma Paulo Freire é uma premiação, da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que teve sua primeira edição em 2019. Uma iniciativa dos deputados Eliomar Coelho, Comte Bittencourt, Waldeck Carneiro e Bruno Douaire, pela valorização da educação e homenagem ao patrono da educação brasileira, em oposição ao momento de tentativa de desmonte de políticas educacionais no país. O Diploma é destinado a premiar profissionais da educação de escolas e universidades da rede pública que tenham desenvolvido ou estejam desenvolvendo ações inovadoras no campo da valorização da educação no Estado do Rio de Janeiro,

novembro de 2019. A premiação foi concedida ao professor pelo projeto escolar *Rolé na Penha*. Para este dia a escola conseguiu um ônibus, junto à associação de moradores, que levou um grupo de trinta alunos monitores do *Rolé*, a diretora e mais duas funcionárias da unidade escolar.

Imagem 21 - Registro do dia 14/112019 no IFCS/UFRJ, na entrega do Diploma Paulo Freire.

Fonte: Acervo pessoal.

3.2 Reverberações do *Rolé na Penha* em tempos de pandemia

Em tempos de pandemia que afeta todo o planeta e leva grande parcela da população ao isolamento social. E, no caso brasileiro, que vem passando por uma fragilidade na democracia e sofrendo com a insurgência de governos autoritários, com propostas educacionais que ampliam as desigualdades sociais, é necessário reafirmarmos e divulgarmos práticas educativas emancipatórias, com o protagonismo dos sujeitos, que contribuem para autonomia e empoderamento dos indivíduos oprimidos socialmente.

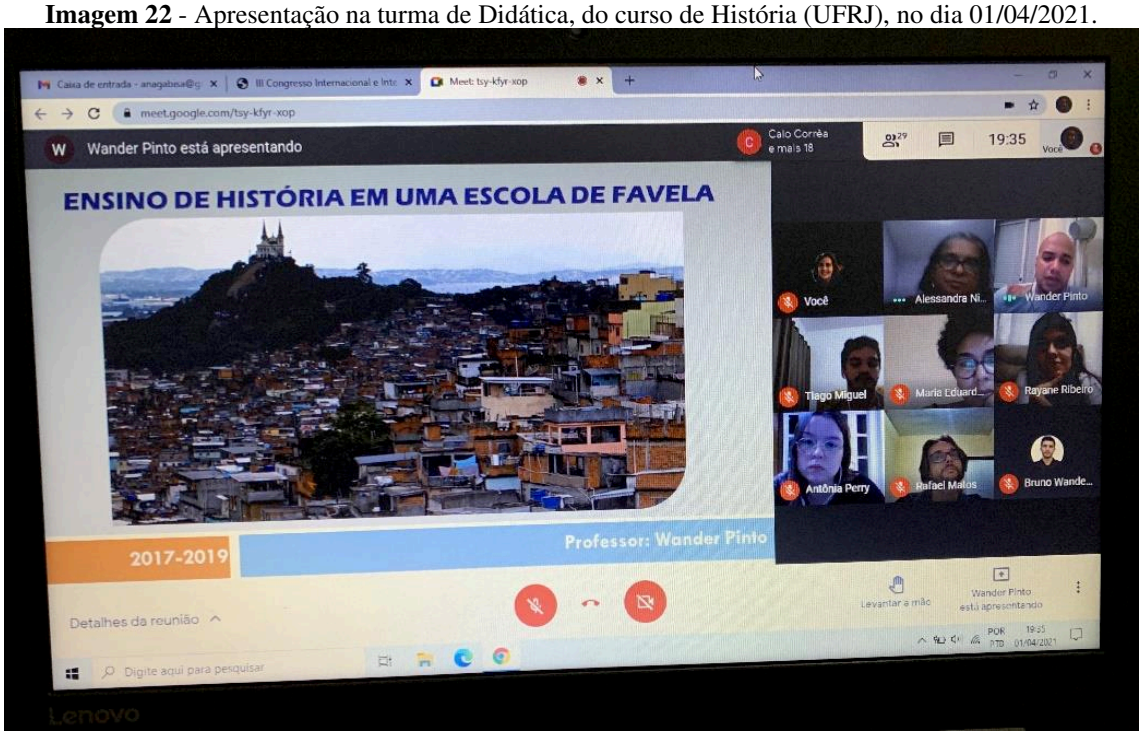
Um relato, ou melhor, uma postagem nas redes sociais do primeiro semestre de 2020, mostra que o *Rolé na Penha* continua educando, mesmo em tempos de isolamento. Uma das atividades sugeridas pela direção escolar para os alunos, foi que gravassem vídeos falando

apoiados pela comunidade em que atua ou especialmente a ela dirigida. Nesta edição foram premiados 86 projetos.

sobre livros que gostaram de ler e indicariam. Um dos alunos gravou um vídeo na laje da sua casa, no alto da Vila Cruzeiro, a indicação dele foi o livro “Amaro da Maré” que ganhou durante a formação do *Rolé na Penha*. E segundo ele o livro fala sobre a favela e sua realidade e isso é importante para as pessoas saberem sobre a comunidade.

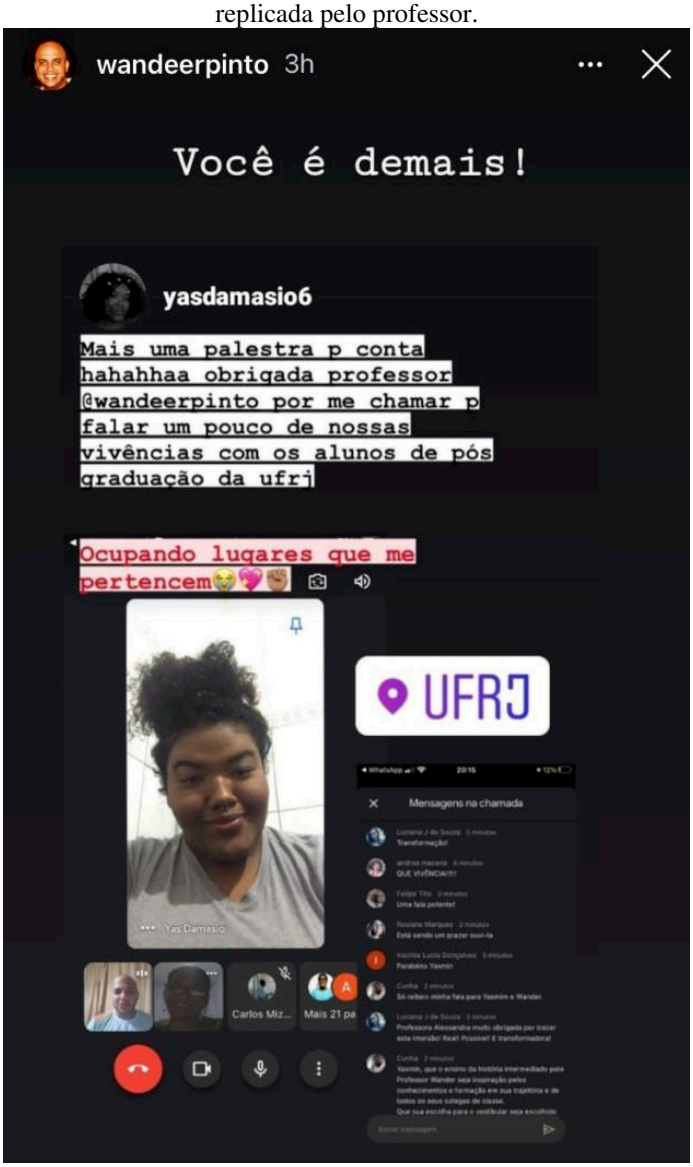
Com a educação remota, possibilidade durante a pandemia, Wander continuou sendo chamado a apresentar suas práticas pedagógicas em ambientes virtuais acadêmicos. O acesso à internet dos alunos e moradores da Vila Cruzeiro é ruim, os poucos que conseguiam ingressar nas salas virtuais tinham instabilidade na conexão. Contudo, foi possível nas interlocuções virtuais contar com a presença de pelo menos um dos monitores do *Rolé*. Eles compartilharam das experiências com o projeto, do quanto aprenderam e da saudade das práticas presenciais.

Imagem 22 - Apresentação na turma de Didática, do curso de História (UFRJ), no dia 01/04/2021.



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 23 - Postagem feita pela aluna, na rede social Instagram, que participou da aula virtual em 01/04/2021 e replicada pelo professor.



Fonte: Acervo pessoal.

Considerações

O *Rolé na Penha* é uma experiência de narrativa específica para aquela comunidade escolar e realidade, que vem estabelecendo um processo coletivo de construção de conhecimento. Um projeto com vários enfrentamentos, seja pela falta de recursos escolares, as demandas de mudança de currículos mais pertinentes as necessidades, pelas desigualdades sociais, a violência na região, entre outros. A educação escolar não tem, definitivamente, um caráter salvacionista de sua comunidade e seus indivíduos.

A percepção da possibilidade da educação como prática de liberdade é fundamental, não somente de um cultivar sistemático dos conteúdos, mas também em tirar o educando para fora, dos aprendizados para além do currículo escolar. O antropólogo inglês Tim Ingold (2015) traz uma importante reflexão sobre o propósito e significado da educação, trazendo dois sentidos para a educação. O primeiro de cultivar a sabedoria através de conteúdos e o conhecimento da coisa pelo seu conceito. E outro, a experiência poética com a coisas, independente do se saber sobre algo. Diante dos dois sentidos, um grande desafio da educação escolar está em entrelaçar e possibilitar as duas experiências.

Buscar atender aos objetivos e finalidades do Ensino de História em escolas públicas e de periferia de uma cidade como o Rio de Janeiro, não é de nenhuma maneira uma tarefa simples ou aleatória. Como contribuir para a construção de identidade e para a formação da cidadania, diante da desigualdade social vivenciada por alunos favelados? Ao falar de favela, já estamos estabelecendo um parâmetro de desigualdade social. Portanto, pensar uma educação como prática de liberdade para a construção de identidade e formação cidadã nessas localidades constitui um ato de luta, resistência e transformação social.

O projeto escolar é específico de uma escola, de um bairro e de uma favela. Mesmo que atividades semelhantes sejam desenvolvidas em outras unidades escolares, as observações aqui realizadas buscaram olhar para as suas peculiaridades. As análises de Jorge Luiz Barbosa e Marisa Peirano (2006) insuflam sobre a importância das relações culturais para a construção do território e sua apropriação em usos e identificações de pertencimento. O que pode ser avaliado no tocante ao vínculo dos alunos moradores da Vila Cruzeiro com seu território e as múltiplas possibilidades que o *Rolé na Penha* oportunizou.

O acompanhamento das atividades escolares sugere que existe uma maior participação nas atividades escolares e disciplinas dos que estão na escola, além de relatos de alunos monitores do *Rolé*, como “agora sentem a escola deles, não tem mais cara de prisão”. A escola não possuía dados para avaliar a interferência das renovações da escola, novo PPP e

projetos oferecidos alterando os números da evasão escolar. E em decorrência da situação pandêmica e todas as urgências educacionais por ela desencadeadas, optou-se por não procurar esses dados quantitativos.

A partir das observações do projeto escolar *Rolé na Penha* foi possível perceber que os patrimônios referenciados no bairro da Penha, não são uma finalidade da atividade, mas um caminho para ressignificação da percepção patrimonial, da história local, do pertencimento à escola, das memórias afetivas da comunidade e da própria via. Como apontam Regina Abreu e Rodrigo Silva (2016) a Educação Patrimonial pode ser uma possibilidade de construir caminhos, vivenciar experiências na tessitura da história, para as leituras de patrimônios no plural.

Lembrando da relevância da elaboração e execução deste tipo de projeto, em um momento de tentativa de múltiplos negacionismos históricos em relação a educação e cultura no país, com amplas tentativas de desmontes do setor público. O Ministério da Cultura, foi inaugurado como pasta individual em 1985. Mas em 2016, ela quase perdeu sua liberdade, voltando por alguns meses a compor a pasta da Educação. E desde 2018, o Ministério vem sofrendo transições e mudanças de pasta, além de reduzir sua categoria ministerial, para ser a Secretaria Especial de Cultural e assim fazer parte de uma entre outras secretarias na composição de algum ministério.

Há uma série de demandas por transformação social, por diversas questões contraditórias de opressão que afetam a muitos em nossas sociedades. São os contextos dos problemas e lutas que estabelecem os saberes que integram o exercício da ecologia dos saberes. Refletindo sobre o *Rolé na Penha*, como uma proposta de ecologia dos saberes, percebo sua criação por uma preocupação da luta contra a exclusão social no bairro e na escola, uma luta igualmente contra a lógica da classificação social. O que pode fazer emergir os saberes das memórias afetivas e familiares dos alunos, história local, conhecimentos outros da história dos vencidos em oposição a apenas uma aceitação de um domínio vencedor do colonizador, além de uma busca por saberes antirracista e feminista. Esses saberes contribuíram para dar voz e legitimar os saberes daquele que desde pequenos sofrem opressão e são invisibilizados pelos modos de produção de não existência.

Conforme anunciado no início do capítulo, após a etnografia do *Rolé na Penha*, gostaria de retomar as diretrizes para a Educação Patrimonial (BRASIL, 2016) propostas pelo Iphan: a primeira “incentivar a participação social na formulação, implementação e execução das ações educativas, de modo a estimular o protagonismo dos diferentes grupos sociais”, o que foi amplamente realizado no projeto que foi uma construção coletiva, que buscou

assimilar todas as memórias e sugestões; a segunda “integrar as práticas educativas ao cotidiano, associando os bens culturais aos espaços de vida das pessoas”, o *Rolé* assimilou justamente as referências culturais que estão associadas às memórias daquela comunidade escolar; a terceira “valorizar o território como espaço educativo, passível de leituras e interpretações por meio de múltiplas estratégias educacionais”, o que pode ser percebido inclusive nos relatos de alunos sobre como o projeto contribuiu na ressignificação do território; a quarta “favorecer as relações de afetividade e estima inerentes à valorização e preservação do patrimônio cultural’, este é um projeto que faz convergir espaço e lugar das emoções e afetos nas relações pessoais e com o espaço; a quinta “considerar que as práticas educativas e as políticas de preservação estão inseridas num campo de conflito e negociação entre diferentes segmentos, setores e grupos sociais”, essa é uma diretriz que tangencia o projeto escolar e pode ser percebida, por exemplo, quando o padre aceita a presença dos alunos monitores uniformizados no espaço da Igreja da Penha; a sexta “considerar a intersetorialidade das ações educativas, de modo a promover articulações das políticas de preservação e valorização do patrimônio cultural com as de cultura, turismo, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento urbano e outras áreas correlatas”, no caso do *Rolé* a intersetorialidade acontece na relação com a cultura e turismo; “incentivar a associação das políticas de patrimônio cultural às ações de sustentabilidade local, regional e nacional”, o processo educativo em relação ao patrimônio realiza constantemente tais incentivos, quando não só a comunidade escolar, mas todos os participantes são despertados para a urgência de tais questões; e a oitava “considerar patrimônio cultural como tema transversal e interdisciplinar”, o projeto ao considerar a escola como uma referência cultural do bairro, a partir da arte grafite, e ao relacionar projetos de várias disciplinas escolares desenvolveu de maneira múltipla a transversalidade e interdisciplinaridade na Bernardo.

Finalmente, conclui-se que o *Rolé na Penha*, é um projeto de Educação Patrimonial, mesmo que o professor não use esse termo para identificá-lo, o que evidencia como a experiência com o patrimônio pode ser proativa na possibilidade de ressignificação da educação, através das sensações, memórias afetivas, familiaridades, inserção social e o que se vê a partir do patrimônio.

CAPÍTULO 4 - O atravessamento da pandemia e as Insurgências na Educação Patrimonial

A pandemia da COVID 19 assolou a todos, de maneiras diversas, em diferentes intensidades, porém todos foram por ela atravessados. Alguns pela dor do luto, outros pelo desemprego e falta de condições elementares para a vida, outros pelas ansiedades e angústias das incertezas. Uma sociedade polarizada: que cumpriu isolamento social ou o negou, que acreditou na ciência ou nas elucubrações fundamentalistas sobre complôs mundiais. Momento em que as desigualdades sociais pioraram e foram evidenciadas as agruras da linha abissal.

Poder cumprir um isolamento social, com internet em casa e aparelhos que te permitam minimante a conexão remota, tem-se configurado como um privilégio. Assim como, no Ensino Superior, os congressos e eventos que foram realizados remotamente. Privilégios estes, que a maior parte da educação pública e básica no Brasil e, especialmente no Rio de Janeiro, não teve.

O mundo ingressava em uma nova realidade, para a qual não estávamos preparados e foi necessário passar por diversas adaptações. Cuidados com a higiene pessoal, acesso a produtos, a liberdade de ir e vir e a sociabilidade foram profundamente afetados. A demanda de ações para lidar com tantas novidades foram imensas. Na educação não foi diferente. Muitas decisões e rearranjos precisaram ser feitos, com um desgaste enorme dos profissionais envolvidos, mediante tantas incertezas.

Este capítulo foi elaborado a partir de reflexões de alguns autores sobre a pandemia, outros que suas propostas teóricas nos servem à análise do momento e das informações trazidas pelos professores pesquisados. Estes informaram sobre os aplicativos que foram preferidos para as aulas remotas, como o *Google Teams* ou o *Classroom*. Entretanto, nas poucas escolas que conseguiram manter aulas remotas durante o ano, o percentual de alunos participantes foi baixíssimo. Nas escolas que costumam ter três turmas por ano escolar, no online agruparam-se em uma turma e com poucos participantes. Neste processo as faltas foram muitas: do preparo tecnológico, acesso à internet, aparelhos tecnológicos capazes de suportar tanto acesso de vídeos. Além do cansaço coletivo pelas angústias próprias de cada um, os professores tiveram que lidar com os vários aprendizados para a educação remota, a necessidade de chamar à atenção virtualmente levou a exigência de uma transformação dos professores em youtubers, especialmente nas séries iniciais. Mesmo que nas salas de aula haja um exercício de coletividade, o ambiente virtual expõe a pessoa a si mesmo, além de ver os

outros há uma visualização de si, em que pessoa e seu ambiente particular estão expostos. Não houve tempo ou preparo para essa adaptação, foi a realidade possível e as consequências de tudo isso ainda estão se apresentando. O impacto e desdobramentos dessas questões serão alvos reflexivos e analíticos aos próximos anos.

Em junho de 2021 apresentei a pesquisa do *Rolé na Penha* em Simpósio Temático no "III Congresso Internacional Interdisciplinar em Patrimônio Cultural: Experiências de Gestão e Educação em Patrimônio". Na sala virtual seis pessoas mostraram pesquisas em projetos de Educação Patrimonial, alguns com continuidade remota. O *Rolé na Penha* está voltado para o Ensino Fundamental, logo a mais inicial educacionalmente dentre os trabalhos apresentados. Na rodada de questões, duas pessoas me perguntaram se houve trabalho remoto do *Rolé*. Em um dos slides foi relatado sobre a presença de um ou dois alunos nas apresentações online do projeto, entretanto não fora possível um trabalho remoto de continuidade já que muitos alunos não tinham acesso à internet, alguns completamente desconectados da escola por mais de um ano, outros tendo que trabalhar para ajudar a família a ter a comida de cada dia.

Com este relato, gostaria de evidenciar, que mesmo aos que parece ser evidente o devir reflexivo, muitas vezes acabamos por nos distanciar de realidades tão próximas. A linha abissal que aparenta estar tão distante na fala e discurso decolonial, habita nossas pesquisas e especialmente a academia, na qual estamos todos inseridos. Ao responder, observei caras com um constrangimento por não haver percebido necessidades tão elementares. Me senti igualmente constrangida por ter respondido a essa pergunta. Não cabe entrar nos méritos ou possibilidades dos supostos constrangimentos. Contudo, é importante dizer que eles existem, não os negar e problematizar o quanto das nossas experiências sensoriais a partir do nosso lugar de privilégios, tem afetado a maneira como a nossa teoria tem interferido na nossa visão, sobre as práticas que pesquisamos.

Portanto, este capítulo busca trazer elementos da experiência docente durante a pandemia, pelo relato dos professores, relatos dos alunos monitores do *Rolé*, mesmo distantes da escola. E partir dessas experiências evidenciar as emergências para a Educação Patrimonial.

4.1 A interferência histórica da pandemia

> História não é bula de remédio nem produz efeitos rápidos de curta ou longa duração, Ajuda, porém, a tirar o véu do espanto e a produzir uma discussão mais

> crítica sobre nosso passado, nosso presente e sonho de futuro. (SCHWARTCZ 2019, p. 26)

Para Lilia Schwartcz[55], como para Boaventura de Souza Santos (2021), a pandemia do coronavírus inaugurou o século XXI, como anunciado na introdução. Os acadêmicos fizeram tal colocação baseados nos escritos do historiador Eric Hobsbawm, sobre os séculos não serem iniciados no dia 1º de janeiro do seu primeiro ano, mas sim por fatos históricos que marquem um referencial de transição. No século XX, por exemplo, estes teriam sido a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. Para Boaventura:

> O XXI deu um sinal de vida em 2008, com a crise financeira global. Foi um alarme falso; o século XX continuou em vigor por mais uns anos. O novo século começa agora, em 2020, com a pandemia, e aconteça o que acontecer. É, no entanto, um começo diferente dos anteriores. Se for apenas o começo de um século de pandemia intermitente, haverá nele algo de fúnebre e crepuscular, o início de um fim. Por outro lado, pode ser também o começo de uma nova época, de um novo modelo civilizacional. (SANTOS 2021, p. 16)

No trecho acima, o autor levanta duas possibilidades para o século inaugurado pela pandemia do coronavírus. Observar o tempo presente é sempre tarefa difícil e passível de equívocos, porém necessária. A partir de dados pesquisados e experiências passadas, o sociólogo se debruçou neste exercício. Boaventura leva a refletir sobre questões que estão (in)diretamente postuladas, como: a normalidade da exceção, para legitimar concentração de riquezas e impedir medidas combativas de uma catástrofe ecológica; a fragilidade do humano; a sociologia das ausências, em que a perda das vidas não garantiu o crescimento econômico.

O sociólogo percebeu que o vírus foi motivador de inúmeras metáforas, o que explicita uma tentativa de enquadramento do fenômeno. Ele apontou para três metáforas a respeito do vírus: como inimigo, como mensageiro e como pedagogo. O vírus como inimigo foi a metáfora utilizada amplamente pelos governos, como uma guerra a ser vencida e o inimigo a ser combatido. O vírus como mensageiro da natureza, por meio de uma mensagem performativa da morte ou ameaça dela. E o vírus como pedagogo, que é a que leva a tentar entender o vírus em suas razões e que abre a possibilidade de se pensar respostas sociais para ele, já que nesta metáfora ele é convertido em sujeito com quem se possa dialogar. Mesmo que o autor o perceba enquanto um pedagogo cruel, que não explica muito suas razões, propõe que é necessária uma escuta profunda do vírus e percebermos sua presença contemporânea e a nós, enquanto co-criadores do vírus, na medida da ocupação humana sobre a natureza de maneira exploradora e inconsequente.

---

[55] A autora postou tal questão nas redes sociais e em reportagens como a da CNN em 04/07/2020. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/o-seculo-21-comeca-nesta-pandemia-analisa-a-historiadora-lilia-schwarcz/ Acessado em: 07/10/2021.

De acordo com as referências das epistemologias do Sul, o que tem se vivenciado em alguns governos de países diante da pandemia é um capitalismo abissal, que tem a seu serviço o colonialismo e o patriarcado. E seria fruto dessa articulação uma separação abissal entre os seres plenamente humanos e as populações descartáveis, pelos seus corpos racializados e sexualizados, os sub-humanos em uma perspectiva da necropolítica. Conjectura esta, que geraria formas de sociabilidade incomunicáveis a até mesmo um "fascismo social" (SANTOS 2021).

Olhar para o contexto pandêmico brasileiro requer uma compreensão histórica sobre as questões sociais vivenciadas. A história do Brasil desde o século XVI foi marcada por uma lógica colonialista de exploração dos recursos naturais e humanos do país, por meio de uma hierarquia social eurocentrada em detrimento dos nativos da terra e dos africanos e seus descendentes no país. A independência do país, que está às vésperas do seu bicentenário, tem ainda profundas raízes colonialistas, que aliada ao capitalismo e ao racismo estrutural promovem uma série de injustiças e desigualdades contra as minorias sociais. No esconderijo, de uma mentirosa democracia racial e na isenção de preconceitos, os brasileiros constroem negacionismos profundos que limitam uma observação da realidade presente e a necessidade de reparações históricas para que a construção de um futuro diverso seja possível.

A antropóloga Lilia Schwarcz (2019) ao escrever "Sobre o autoritarismo brasileiro" apresenta dados e reflexões importantes para que se possa entender as agruras do presente. Ao falar das desigualdades, a autora menciona que estas estão tão arraigadas que possuem muitas faces, como a desigualdade econômica e de renda, de oportunidades, racial, regional, de gênero, de geração e a social, que abrange os acessos desiguais à saúde, educação, moradia, transporte e lazer. Contudo, é necessário o exercício de enfrentá-las.

> Quando se trata de enfrentar a desigualdade, não há saída fácil ou receita de bolo macio. Desigualdade não é uma contingência ou um acidente qualquer. Tampouco é decorrência "natural ou "imutável" de um processo que não nos diz respeito. Ao contrário, ela é consequência de nossas escolhas – sociais, educacionais, políticas, culturais e institucionais -, que têm resultado numa clara e recorrente concentração de benefícios públicos para uma camada diminuta da população. (2019, p.150)

No processo de desnaturalizar as questões sociais, e percebê-las enquanto produções culturais, é importante levar em consideração um apontamento trazido pela antropóloga. A cultura tem sido observada como uma segunda natureza, apegada aos sujeitos. Entretanto, há que se considerar que a existência de dada cultura, se dá por meio de construção política, social e humana. Assim como os patrimônios que a simbolizam.

A compreensão de que contextos históricos são fruto de processos de construções sociais, é essencial para que se possa observar a maneira como os governos estão lidando com

a pandemia, como também para o entendimento das insurgências dela advindas. Boaventura de Souza Santos analisou algumas experiências de países no enfrentamento da pandemia, a respeito do caso brasileiro e da gestão do governo federal declarou:

> Bolsonaro visou desviar a atenção pública da sua responsabilidade pelas mortes ocorridas em resultado de políticas desastrosas, se não mesmo criminosas.
> O negacionismo de Bolsonaro transformou o Brasil no epicentro da pandemia no contexto latino-americano, conforme proclamado pela OMS. No início de junho de 2020, no momento em que o Brasil contabilizava mais de 35 mil mortos, o presidente Jair Bolsonaro informou que a divulgação de dados sobre o impacto das infecções pelo novo coronavírus iria ser restringida. Pouco tempo depois ultrapassava a barreira dos 100 mil mortos e o ritmo da devastação parecia indicar que o número poderia duplicar até o final do ano. (2021, p. 165)

Ainda que com o quadro desfavorável no âmbito da política federal, o sociólogo logrou perceber e levantar dados sobre coletivos e ações bem-sucedidas em relação ao enfrentamento da pandemia no país. Como, por exemplo, as aldeias indígenas Krenak ou Yawanawá que fizeram um autoisolamento, com capacidade de subsistência coletiva dos grupos. O que atenta igualmente para a validação dos diversos saberes que podem contribuir na defesa da vida. Ou os movimentos sociais que atuaram para organizar ajudas aos mais carentes das favelas e comunidades. Outro exemplo foram as políticas municipais de governo estabelecidas na cidade de Niterói (RJ), que mesmo tão próxima da capital do estado, adotou medidas de isolamento social, combate ao vírus e auxílio com recursos financeiros emergenciais aos mais necessitados. As ações demonstraram insurgências de luta pela vida, especialmente para aqueles que sofrem com supressão de direitos básicos.

O investimento, planejamento e atenção que os países dão à educação reflete diretamente no desenvolvimento da sua população. A educação enquanto direito social fundamental nas sociedades contemporâneas e meio coletivo de aperfeiçoamento humano, permite reflexões e críticas às políticas dos países. Sobre as questões da educação durante a pandemia no Brasil, Boaventura salientou que:

> No Brasil, a estratégia adotada escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos: acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares.
> Segundo a Unicef, o confinamento para conter a pandemia na América Latina e nas Caraíbas deixou mais de 154 milhões de crianças – cerca de 95% dos inscritos – fora da educação. As medidas de quarentena agravaram a enorme divisão digital nas grandes cidades da região entre as pessoas que vivem nos bairros ricos e as que vivem em favelas. (2021, p. 134)

As desigualdades foram evidenciadas de modo cruel, com elevado aumento da fome no país, uma inflação crescente, que impede acesso aos direitos básicos aos que mais precisam tê-los garantidos. Contudo, é importante uma percepção ampliada sobre os reflexos

desta situação. Neste sentido a educadora Ana Paula Moura fez importantes ponderações sobre o contexto pandêmico, especificamente na educação brasileira:

> No quadro de pandemia que vivemos atualmente, presenciamos falas acaloradas sobre a preocupação com o trabalho com os conteúdos curriculares pela escola. Reproduzindo essas falas, vemos diferentes sujeitos manifestarem a preocupação com a perda do ano letivo. Interessante observar que, em algumas falas, o medo de perder o ano letivo aparece com maior densidade do que o medo das inúmeras perdas ocasionadas pelo Coronavírus. A crença de que o trabalho da escola com os conteúdos curriculares é algo apartado da realidade, que não é afetado pelo momento histórico vivido, está muito presente. Ao educador cabe narrar os conteúdos e, aos educandos, recepcioná-los e "arquivá-los" para responderem a futuras perguntas do ambiente escolar. (MOURA, 2021, p.188)

O trecho acima traz indícios de um grave retrocesso no trabalho educativo de aproximação dos conteúdos curriculares escolares à realidade dos alunos, diante do medo de perda de conteúdos ultrapassar ao cuidado e receio sobre a própria vida, de uma exigência sanitária e de saúde mundial. Para a educadora, faz-se imprescindível um revisitar da educação proposta por Paulo Freire, que seja capaz de dialogar com o outro, de que quem ensina aprende sobre a realidade do outro sujeito e quem aprende, aprende pelas vivências de quem lhe ensina. Uma educação que considera, respeita e dialoga com a realidade do outro, como caminho de luta e equidade pelos direitos para todos, principalmente aos oprimidos. Por uma educação como prática de liberdade, que permite que todos participem ativamente e se construam coletivamente como sujeitos históricos e conscientes no processo educativo não pode ser negligenciado. Tendo em vista que a educação contempla um dos principais pilares para que a democracia seja viável.

4.1.1 O relato dos professores: a (im)possibilidade do ensino remoto

O professor de História da 11ª CRE percebeu mudanças e adaptações no ensino na pandemia. Inicialmente, relatou ele, que houve uma carência de planejamento da SME e quando foi sugerida uma plataforma para a educação, esta foi inviável. Os professores da escola optaram pelo *Google Classroom*. O professor mencionou que existem muitas questões na educação remota, com aspectos negativos e positivos. A participação dos alunos nas aulas remotas não era obrigatória. Houve uma presença de em torno de cinquenta por cento dos alunos do 9° ano. Esse percentual decrescia conforme os anos escolares, tendo o 6° ano o menor percentual de participação. Ao que o professor credita três fatores: dificuldade de acesso à internet por reduzido pacote de dados, pouca insistência dos pais e maior participação do 9° ano por ser seu último ano na escola municipal.

Esse professor precisou se adaptar às transições do ano de 2020, em seu modo de operação na educação. Primeiro enviavam as atividades por grupos de *WhatsApp*, depois iniciadas as aulas remotas, atividades foram enviadas e apresentações em *Power Points*. Passada a fase inicial, ocorreu uma regularidade de presença dos alunos nas aulas o que gerou alguns elementos positivos para o professor: aulas mais informais e com maior interação dos alunos; com o envio das atividades ganhou-se o tempo de cópia, o diálogo pode ser aperfeiçoado e o conteúdo trabalhado; além de um bom comportamento dos alunos no ensino remoto.

Entretanto, o professor ressaltou que "além de não avançar, os alunos que não participaram regrediram". Com a aprovação automática e a desmotivação, por diversos fatores, de muitos alunos eles não só perderam os conteúdos escolares, mas se desacostumaram com a dinâmica escolar, perderam as relações. E concluindo, disse que será um imenso desafio, no próximo ano, o retorno às aulas terá muitas dificuldades a vencer e que o professor terá que se desdobrar para atender às necessidades. O professor elucidou a importância da educação presencial para o Ensino Fundamental e citou como o acesso a recursos tecnológicos, como tablet para os alunos pouparia tempo de cópias de atividades e compartilhamento de conteúdo, trazendo para as aulas um maior tempo para os diálogo e construção histórica.

A professora da 3ª CRE teve um relato diferente sobre o ensino remoto, já que na escola onde trabalha este não foi estabelecido em nenhuma fase, não houve a transição. Ela comentou que o ensino remoto não funcionou durante a pandemia, os alunos não tinham acesso à internet para aulas online, vídeos, ou plataformas de aulas remotas. Os professores da escola usaram o Facebook para postagem periódica de atividades, como um meio viável durante o ano de 2020, ao que pouquíssimos alunos acessavam ou respondiam. Suas perspectivas para 2021 explicitavam uma incógnita, entretanto, esperava que esses meses, sem a presença física de alunos e professores, contribuísse para uma real valorização do profissional de educação, o qual se reinventou para fazer chegar o mínimo de atividades, para os alunos. E evidenciou, que apesar de, ser uma geração imersa na tecnologia, muitos não sabem usá-la a seu favor: desconhecem o uso de e-mails, não sabem pesquisar em sites.

A professora da 4ª CRE explicou que as aulas remotas não funcionaram na escola Grécia, os alunos não tinham acesso ao *Google Teams* ou *Classroom* e a opção viável foi o Facebook. Ela ficou responsável por postar semanalmente, às segundas e terças-feiras atividades dos professores, das matérias, para os alunos e na sexta-feira lançavam os gabaritos. Os professores estavam disponíveis para tirar qualquer dúvida que os alunos

tivessem, mas os alunos não respondiam as atividades. Ela relatou que o contato que ela teve, com quarenta por cento dos seus alunos, foi por *WhatsApp* e que, inclusive foi assim que, conseguiu realizar o trabalho de audiovisual durante a pandemia. Ela produziu alguns vídeos com os alunos, com cada um gravando em suas casas.

Nas duas primeiras semanas de dezembro de 2020, ocorreu um breve retorno às aulas presenciais no município do Rio. Contudo, logo as escolas foram fechadas novamente pela proliferação da COVID. Ela esteve presencialmente na escola nesses dias, quando compareceram um total de vinte alunos, dentre os quais ela percebeu que não foram os que dialogaram ou tiveram qualquer participação online e remota durante o ano. Ela não teve oportunidade de conversar com cada um desses alunos para entender melhor suas motivações. Mas observou que os alunos estavam com saudade da escola e seus pais os incentivaram a irem.

A professora alertou sobre uma grande dificuldade para o ano de 2021, provavelmente maior do que a do ano de 2020. Ela mencionou que será necessário um trabalho de respeito para com todos. A professora fez uma diferença entre a palavra respeito e tolerância. A princípio, ela falou a palavra tolerância, mas disse não gostar dela por remeter a viver no limite. E para ela será preciso muito mais do que isso, já que as famílias da comunidade escolar estão devastadas pelo ano de 2020. Ano em que aumentaram as desigualdades, problemas de saúde, perda de pessoas queridas, com o que a saúde mental das pessoas está extremamente abalada. Portanto será necessário um trabalho para além da tolerância, de respeito com as particularidades de cada um.

Na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos também não funcionou o ensino remoto pelos aplicativos. Igualmente houve a tentativa das postagens de atividade via Facebook, as quais os alunos não responderam. Uma das ações durante o ano de 2020 foi a criação da conta de Instagram da escola, onde alguns professores fizeram algumas *lives* com participações de alunos. Os eventos foram de compartilhamento de experiências e trocas, uma tentativa de amenizar a distância física.

O projeto do *Rolé da Penha*, como já mencionado no capítulo anterior, não pode ser praticado virtualmente e nem faria sentido que fosse, já que este é um projeto inserido na realidade escolar. O que foi possível e ocorreu em quatro apresentações remotas que Wander realizou em turmas de graduação, para falar sobre sua prática pedagógica, quando contou com a presença de um ou dois alunos que haviam sido monitores do *Rolé* relatando sobre suas vivências.

A partir de abril de 2021 iniciaram alguns encontros presenciais na Bernardo e gradualmente as atividades foram reiniciadas, com previsão de um retorno aos moldes de antes da pandemia para outubro de 2021, de acordo com notificações da SME/RJ. Um afastamento tão extenso da escola, a crise e medos gerados pela pandemia, somados ao agravamento das desigualdades sociais reverberadas pela pandemia torna mais complexo este retorno. Além de a cada ano alunos saírem e ingressarem na escola. As adaptações à nova normalidade, com a pandemia ainda em curso e as incertezas de possíveis novas insurgências na saúde, têm sido um desafio para toda a comunidade escolar. Professores têm postado nas redes sociais da escola e pessoais sobre as saudades da escola cheia dos seus protagonistas, ou sobre o desafio com a nova geração da Bernardo.

No dia 29 de setembro de 2021 ocorreu um importante evento na Bernardo, quando a escola pode receber uma parceria com a clínica da família local, para ser lugar do "Viradão da Saúde", que vacinou alunos adolescentes contra a Covid 19 dentro da escola. Uma importante realização, não só para incentivo à vacinação da comunidade escolar, como para afirmação do compromisso social da escola para sua localidade, entendendo o ambiente escolar engajado com as demandas sociais para além de qualquer tipo de isolamento conteudista que alguns pensem para a educação.

Pelas redes sociais da escola[56] é possível acompanhar um movimento de apresentação da escola ao que eles têm chamado de "Nova Geração da Bernardo". Isto com fotos de aulas de História utilizando os painéis grafitados nas paredes da escola, que compõe a galeria Ser e Pertencer, ou a participação dos alunos na horta da escola ou em seu laboratório, atividades variadas que fazem parte do PPP Ser e Pertencer. O *Rolé na Penha* ainda não tem previsão para um retorno nos moldes como acontecia antes da pandemia, mas alguns movimentos já começaram a ser realizados neste sentido. O "Dicionário da Rapaziada" começou a ser atualizado, para uma nova versão. A educação, assim como a vida é orgânica e possui mudanças permanentes. Possivelmente o projeto volte a funcionar em 2022, porém com modificações para atender as novas demandas e dinâmicas da escola. O professor relatou sobre o que entende como possibilidades para o *Rolé na Penha* no próximo ano:

> Então a pandemia afeta o *Rolé* de várias maneiras, mais especificamente, ele é afetado em alguns braços, mas em outros ele continua caminhando porque ele não precisa necessariamente da presença. É muito complicado pensar que o externo precisa parar, porque o *Rolé* é feito de afeto, de toque, de presença, da caminhada, do guiamento, do ouvir, do falar, do contato. Isso precisou parar. E foi uma fatia muito preciosa que, infelizmente, parou de acontecer. Porque existe uma

[56]No Instagram: @nova_bernardodevasconcelos e Facebook há a: Comunidade da E.M. Bernardo de Vasconcelos. Estas redes serviram durante a pandemia como meio de comunicação com os alunos e a comunidade escolar.

> potencialidade poderosa aí. O *Rolé* para dois anos, 2020 e 2021, ele acaba por não acontecer. Eu acho que para 2022, ele pode ser reinventado. Ele vai precisar ser reinventado, ele vai precisar ser repensado, com novos atores, com novas pessoas, com novos alunos. Pensando a pandemia, pensando o território, pensando o contexto social, econômico, territorial, global, pensar a fome. Quem são os alunos de agora? Quem são as pessoas que estão envolvidas? Então quando você tem uma ruptura dessa de dois anos, sem contato direto frequente de saídas, você precisa repensar o *Rolé*. Talvez seja preciso repensar o que o *Rolé* pretende, o que o *Rolé* quer a partir de agora. Talvez continuar a ser o que era. Mas acho que vai além. Eu acho que isso vai ter que ser repensado e ressignificado. Eu acho que o *Rolé* pós pandemia vai ser um novo *Rolé*. Vai ser uma nova versão, eu acho isso (OLIVEIRA, 2021).

A perspectiva apresentada na resposta acima é importante não só no âmbito do *Rolé* especificamente. Uma demanda de releitura do mundo, dos ambientes e vivências das pessoas será necessário para a educação pós pandemia. Movimentos estão sendo realizados no âmbito particular das escolas e da SME, como a busca ativa dos alunos que não retornaram as aulas presenciais. Mas este precisa ser um trabalho profundo de observação profunda para que se possa lidar e enfrentar o agravamento das desigualdades, o luto de tantas famílias, a defasagem no aprendizado.

4.2 Insurgências na Educação Patrimonial

A Educação Patrimonial como processo educativo formal ou informal com foco nas referências sociais de um coletivo sócio-histórico foi amplamente afetada pela pandemia. Não somente os processos de educação formal, como os que nesta tese foram estudados, mas principalmente os da educação informal onde precisaram se reinventar. Como lidar com os patrimônios e as representações da vida humana, se a própria vida está em risco? Como foi possível lidar com esses processos de maneira remota? Com o isolamento social em decorrência da pandemia, as atividades culturais foram as primeiras a serem fechadas e canceladas e as últimas a retomarem suas atividades de maneira gradual. Uma situação que interferiu muito além do salário de muitos artistas, afetando a manutenção dos museus, centros e salas culturais. Algumas políticas públicas de auxílios específicos para o setor artísticos foram efetivadas. Entretanto, há que se considerar que a cultura foi o recurso fundamental para mediar e amparar a saúde mental durante a pandemia.

Os especialistas das diversas áreas de trabalho e pesquisa se colocaram em *lives* e *webimar* e cursos online sobre temáticas nas quais estavam inseridos. Este foi o meio possível para divulgação e viabilização dos diversos estudos e ações culturais. Nas várias *lives* em que Sonia Rampim participou no período, ressaltou a importância da vida enquanto maior

patrimônio. E da percepção de que os patrimônios estão atrelados aos significados da própria vida, enquanto referência dela, e assim sendo, podem ser ressignificados e repensados coletivamente pelos grupos detentores e interessados.

Apresentações culturais, aulas, palestras e atividades foram realizadas de maneira remota. Com o que se pode constatar a importância do recurso tecnológico, sobretudo para alcançar pessoas e públicos de localidades distantes. Porém, foi igualmente percebida a essencialidade das relações pessoais de trocas presenciais nas ações de Educação Patrimonial.

Compreendendo que a situação pandêmica é latente a um período histórico, mesmo que este seja extenso, ou contemple uma nova periodização de pandemias intermitentes conforme aponta Boaventura de Souza Santos (2021), ela tem seu caráter pedagógico. Digo isto, no sentido de que do atual contexto afloram muitas questões e outras tantas são evidenciadas. Como educadora e pesquisadora da Educação Patrimonial percebi insurgências necessárias para essa temática, que destrincharei nas sessões a seguir. Não quero dizer com isto, que sejam temáticas novas, ou pouco discutidas no âmbito da educação. Elas são focos muitos discutidas, mas não por todos. A conjuntura pandêmica apontou para a urgência de tais debates. As sessões não apresentam debates amplos sobre as questões, aproximando-se mais de um manifesto da necessidade de pensá-las, a partir de exemplos práticos, nos processos educativos em relação ao patrimônio.

4.2.1 Por uma Educação Patrimonial decolonial

No dia 22 de março de 2018 realizei uma atividade de Educação Patrimonial em Arqueologia, como parte da Semana Interna de Prevenção de Acidentes, com aproximadamente 100 trabalhadores. A atividade teve uma breve apresentação em *power point* e diálogo com o público participante. Esta intervenção teve duração de uma hora, com ações voltadas para a construção coletiva de alguns conceitos como: Patrimônio Cultural, Arqueologia, referências culturais, preservação, valorização e Educação Patrimonial.

Vale ressaltar que a atividade priorizou exemplos do cotidiano e que tivessem familiaridade com o público, o que gerou uma ampla participação, além de perguntas e questões muito relevantes destacadas pelos trabalhadores. Grande parte dos trabalhadores eram oriundos de diversos estados brasileiros e deram exemplos de seus patrimônios regionais, enriquecendo o diálogo. Finalizando a atividade um dos participantes, Rafael, pernambucano e motorista de caminhão, colocou uma questão:

> aprendemos sobre a Arqueologia, falamos de um monte de coisa encontradas e importantes, de um monte de lugares do Brasil, coisas que achamos quando escavamos. Mas vamos parar aqui e imaginar, daqui a 100 ou 200 anos o que será que os arqueólogos vão encontrar quando abrirem buracos? Será que vão achar a múmia do Pablo Vittar? O que estamos deixando para nossos filhos?

O momento foi de descontração por algo tão relevante e presente em nossa sociedade, mas que trouxe o cerne das questões dos processos de patrimonialização na atualidade. O patrimônio é institucionalizado para deixar um legado, contar uma história, para que possamos pensar coletivamente o que temos construído socialmente. O exemplo demonstra que naquele ambiente de interlocução pode ser construído coletivamente um conhecimento sobre o Patrimônio Cultural a partir da Arqueologia, fundamento de qualquer trabalho educativo.

Imagem 24: Rafael colocando sua questão

Fonte: Relatório Final – Traçado Cidade Nova[57].

Quais são as nossas referências? O que temos construído enquanto sociedade? A Arqueologia como uma ciência que estuda os vestígios da cultura material, deixados pelas sociedades ao longo do tempo, auxilia nesse processo reflexivo. Nas pesquisas arqueológicas é possível identificar as tradições e influências dos povos ao longo da história e é um interessante meio para se observar a colonialidade. Neste sentido a pergunta do Rafael é essencial. Ele evidenciou o exercício reflexivo a partir do entendimento sobre o intuito e relevância dos patrimônios culturais na nossa sociedade. Os bens para além das celebrações a

[57] GASPAR, Maria Dulce. Projeto de diagnóstico interventivo, monitoramento, caracterização e educação patrimonial do patrimônio arqueológico e histórico da área de influência do Coletor Tronco Cidade Nova, Rio de Janeiro – RJ. Processo nº 01500.004350/2013-08. Rio de Janeiro, maio de 2019.

que se prestam, como um elemento que permita questionar a nossa própria construção das memórias e o modo consciente como a operamos e elaboramos.

A colonialidade é um dos pilares das opressões modernas, de acordo com Boaventura de Souza Santos (2009, 2018), que mesmo após a independência dos países subjugados como colônias continuaram a vivenciar perspectivas colonialistas. O colonialismo age pela hierarquia social de poucos que lucram com a supressão dos direitos de muitos, o que acontece de diversos modos, especialmente no impedimento de acesso aos direitos sociais e de possibilidades de dignidade de vida.

Para definir o que se pretende transformar no que é entendido como colonial, a acadêmica Catherine Walsh (2008) define alguns dos pressupostos da colonialidade. O primeiro deles é o da colonialidade no poder de um sistema de classificação social baseado em hierarquia racial, sexual e na formação e distribuição de identidades sociais de superiores a inferiores. O segundo se trata da colonialidade no saber, que considera como único o conhecimento eurocentrado e epistemológico. Este pressuposto estaria mais evidente no sistema educativo. O terceiro aborda a colonialidade do ser, que seria executado pela inferiorização, subalternação e desumanização, que Walsh explica se referir ao que Frantz Fanon chamou de "não existência". O último ponto, diz respeito a colonialidade da natureza e da vida, que leva a lógica binária entre natureza e sociedade, desconsiderando a compreensão holística da vida em suas múltiplas relações.

Cada um dos pressupostos elencados por Catherine Walsh é denso e profundo em suas peculiaridades. Na elaboração e desenvolvimento do projeto escolar *Rolé na Penha* foi possível identificar uma prática que enfrentava essas formas de colonialidade e a construção coletiva de atividades e memórias que valorizassem os saberes e conhecimentos locais. Uma experiência elucidativa dos estudos decoloniais.

A proposta decolonial apresenta-se para questionar, lutar contra e resistir ao regime colonial. O termo decolonial está em voga nos debates, diálogos e reflexões atuais. Mediante o que vale frisar duas perguntas feitas pela historiadora Keila Grimberg[58]: "estamos realmente transformando as nossas práticas acadêmicas? Estamos contribuindo para tornar mais horizontais nossas relações?" Keila declarou que o decolonial é esforço e que precisamos questionar o lugar que ocupamos na estrutura, localizar nosso lugar.

[58] A professora Keila Grimberg mediou a conferência de encerramento da professora Rosana Paulino, no "Congresso Internacional Decolonizando o pós-colonial? Patrimônios em Disputa" no dia 16 de abril de 2021. Disponível em: https://cch.ufv.br/eventos/congresso-internacional-decolonizando-o-pos-colonial-patrimonios-em-disputa/ Acessado em: 22/10/2021.

Ao falar de decolonial está sendo utilizada a conceituação da Catherine Walsh, que optou por uma grafia da palavra sem o "s". A opção é intencional na caracterização do que denota o decolonial:

> Suprimir la "s" es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del "des" y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (WALSH, 2013, p. 25)

A proposta decolonial vai além da negação dos poderes verticalizados e hierarquizados oriundos da estrutura colonial. Segundo a educadora Catherine Walsh (2008) a proposta decolonial é de transgressão e insurgência, visando uma transformação da lógica de acepção cultural. Ela postula repensar a perspectiva de olhar, os paradigmas teóricos e analíticos com os quais as ciências sociais eurocentradas coloniais, mesmo que sejam as críticas. E propõe sobre a necessidade de se partir de outras ferramentas analíticas que vislumbrem outras lógicas e racionalidades outras, presentes no interculturalizar, plurinacionalizar e no descolonizar.

Levando em consideração as colocações de Catherine Walsh sobre o decolonial e a crítica da professora Keila Grinberg quanto as nossas práticas, elenco quatro cuidados ao trabalho nesta área. Os pontos pensados, com inspiração advinda de Átila Tolentino[59], são oriundos de observações da utilização do termo decolonial. O primeiro ponto, a infantilização no lidar com o outro. Esse é um comportamento que acontece em relação a muitos que sofrem desigualdades sociais, como se poucos recursos financeiros ou o local de moradia interferisse diretamente nas suas condições cognitivas de alguém. De acordo com Frantz Fanon (2008), há uma incidência de se tratar o negro como uma criança. O autor percebeu esse tipo de atitude, a partir do tratamento de médicos brancos com pacientes negros, como se eles não fossem capazes de compreender sobre a própria saúde e precisassem de explicações muito simplificadas por não serem capazes de entender como adultos.

Neste ponto há também o caso de que a proposta decolonial poderia passar pela ideia de que quem sofre opressão pelas desigualdades precisa de um apadrinhamento, por ser supostamente incapaz de insurgir por seus meios, para assumir sua "maioridade" e lugar

[59] No artigo "O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática", Átila estabelece o que não pode ser entendido como educação patrimonial, trazendo definição pela sua oposição.

social. Como na ideia de um padrinho que daria o suporte na falta dos pais. O que seria uma maneira de igualmente, infantilizar o outro. Com isso não se está dizendo que a autonomia é solitária ou uma conquista individualista. A perspectiva decolonial, de luta, transgressão e insurgência é uma proposta de coletividade. Contudo, ser coletivo se diferencia de qualquer tipo de apadrinhamento, paternalismo ou infantilização do outro. Trata-se sim de um olhar e valorizar do outro para além de si, conquistado pela escuta profunda, como proposta por Boaventura de Souza Santos, que percebe o outro em sua integridade, pelas suas crenças e questão, mesmo que estas difiram de quem ouve.

O segundo elemento, diz respeito ao que Chimamanda Adichie (2019) trata como o perigo da história única. As estruturas sociais cristalizadas e eurocentradas têm como prática comum a elaborações de padrões aceitáveis ou não socialmente, estereótipos que enquadram o outro e assim montam-se histórias únicas como se fossem verdades absolutas sobre pessoas e povos. O que pode se tornar uma barreira imperceptível no exercício das práticas decoloniais e gerar preconceitos em relação ao outro e sua realidade. Cada pessoa tem a sua formação cultural na família, crenças e escolaridade e é fundamental que seja respeitada a pluralidade de vivências e possibilidades. É importante um questionamento sobre as versões da história. Se as informações dizem respeito ao outro ou é parte de uma história única, pela qual estamos nos enviesando e enquadrando.

O terceiro ponto, ressalta o cuidado de tratar o outro como exótico. A contribuição do antropólogo Gilberto Velho (1994) foi imensa ao trazer para a etnografia o trabalho de se deparar com o familiar como exótico e com o que é exótico enquanto familiar. Isso fez parte de um importante passo do lidar com o campo antropológico. Entretanto, há que ponderar essa questão nas práticas decoloniais, já que tanto o familiar como o exótico trabalham com uma perspectiva de oposição de um em relação ao outro. O que pode beirar o risco de uma verticalidade ou hierarquização nas relações. Não existe a necessidade de enquadramento do outro, seja como familiar ou exótico, ou qualquer tipo de categorização polarizadora. O outro pode ser o outro com similaridades e diferenças. Talvez o caminho de polarização pelo exótico faça parte de uma tentativa de demarcação de diferenças que singularizem em busca de uma valorização. É valido e relevante identificar e pontuar as qualidades dos outros, especialmente na luta dos direitos das minorias sociais, porém o exotismo pode encaminhar a polarização de onde se tenta sair.

Um quarto elemento, trata especificamente da pesquisa das práticas decoloniais, o cuidado que se deve ter em não ser leviano em suas interlocuções. Esse aspecto diz sobre o estar envolvido com as lutas que se pesquisa, em acreditar nas práticas enquanto

possibilidades reais de luta decolonial, não somente de uma observação crítica e distante das perspectivas do pesquisador. Ou seja, para se fazer uma pesquisa sobre práticas decoloniais é necessário um comprometimento prático do pesquisador com a descolonização dos saberes e suas práticas.

É fundamental frisar que, ao me dispor a pesquisar a Educação Patrimonial, estabeleço que acredito em tais experiências como possibilidade de prática de luta e transgressão para os que sofrem desigualdades sociais e as minorias sociais. Portanto, o destaque para esses quatro cuidados ao lidar com as práticas decoloniais é um exercício de autocrítica e questionamento do caminhar nesta perspectiva. Retomo aqui a descolonização do eu, sugerida por Grada Kilomba, uma questão pontuada no capítulo 2 para o exercício desses cuidados.

Neste sentido, é importante entender as publicações e atividades de Educação Patrimonial como experiências variadas e não enquanto modelos ou metodologias a serem replicados. Em uma perspectiva decolonial, mesmo que práticas possam servir de inspiração e incentivo, é essencial que o trabalho realizado contemple as especificidades locais e dos detentores culturais em questão.

4.2.2 Por uma Educação Patrimonial antirracista

> A raça é também a expressão de um desejo de simplicidade e de transparência – o anseio por um mundo sem surpresas, sem cortinas, sem formas complexas. Ela é a expressão da resistência à multiplicidade. É, por fim, um ato de imaginação, ao mesmo tempo que um ato de desconhecimento. É tudo o que subsequentemente se emprega em cálculos de poder e de dominação, visto que a raça não excita somente a paixão, mas faz também ferver o sangue e leva a gestos monstruosos. Todavia, considerar a raça como mera "aparência" não basta. Ela não é tão somente uma ficção reguladora ou um conjunto mais ou menos coerente de falsificações ou de inverdades. A força da raça deriva precisamente do fato de que, na consciência racista, a aparência é a verdadeira realidade das coisas. Em outras palavras, a aparência, neste caso, não é o contrário da "realidade". Como diria Nietzsche, "a aparência pertence, ela mesma, à realidade". (MBEMBE, 2018, p.200)

O filósofo camaronês Achile Mbembe traz uma contundente relação entre raça e racismo. O trecho aponta a raça como resistência à multiplicidade, um desejo de simplicidade, ato de imaginação e desconhecimento. Alguns autores, como Fanon (2008), Mbembe (2018), Ribeiro (2019), Almeida (2019) têm evidenciado em seus escritos a raça enquanto produção cultural para manutenção do colonialismo, que nada tem a ver com questões biológicas como pregavam os eugenistas no início do século XX. Lidar com o termo raça, para transgredir ao racismo é essencial, como um caminho de crítica e diálogo sobre o que tem sido naturalizado, quando precisa ser problematizado.

Para explicar a maneira como se dá esses desdobramentos ao se falar em raça, Mbembe faz alusão aos escritos de Fanon em “Pele negra, máscaras brancas”. Um livro que chega a ser desconfortável pelo desmascaramento do comportamento racista em relação ao negro, escrito por um médico que aborda a clínica psiquiátrica, nos aspectos de sexualização, infantilização e loucura, para tratar o racismo e a formação do outro: o negro. Fanon (2008) explica sobre a manutenção do colonialismo e privilégios brancos se darem pela opressão dos que categorizam como “outros”, aqueles que precisariam ser combatidos e pormenorizados para que seus lugares sejam mantidos. A negação do outro e suas questões leva a construção de relações verticais hierárquicas, com as elites sociais no topo e os oprimidos na base, impedimento para a percepção da multiplicidade. Esse tipo de pressuposto leva a visões simplicistas, que passam pelo desconhecimento do outro e falta de interesse, no estabelecimento de uma diferença que oprime e não agrega.

Outro aspecto que vale destacar é a imaginação, que também é mencionada como ficção reguladora, relacionada a aparência. Achile Mbembe pontua que a raça não é estabelecida somente pela aparência. Contudo, na consciência racista a aparência não é oposta à realidade das coisas, parafraseando Nietzsche, ele explica que a aparência pertence a realidade. Assim sendo a aparência faz parte de um estereótipo arquetípico do outro para oprimir e manter a colonialidade nas desigualdades sociais.

Entender a raça como uma produção cultural histórica é fundamental para que seja possível uma luta antirracista e garantia dos direitos das minorias sociais. A perspectiva de uma Educação Patrimonial antirracista foi suscitada durante a pesquisa. Ao ser confrontada por um projeto que trazia o debate do tema para a escola, entendi que era uma questão urgente, acrescido do afloramento dos movimentos que estouraram na pandemia. A questão da raça não diz somente respeito ao negro, mas principalmente a este. A discussão precisa ser entendida como essencial a qualquer trabalho educativo, por conseguinte a todo trabalho de Educação Patrimonial.

Para a compreensão da necessidade de uma proposta antirracista na escola e em relação ao patrimônio, é importante o entendimento do ser negro socialmente. Frantz Fanon (2008) categorizou a uma hierarquia social dentre homens e mulheres, brancos e negros. No topo desta estariam os homens brancos, seguidos pelas mulheres brancas. Em seguida viriam os homens negros e na base estariam as mulheres negras. Portanto, para o entendimento do ser negro, como sendo o outro, que sofre racismo, o faço por momentos específicos da trajetória de duas autoras negras brasileiras. Autores negros trazem suas escrevivências, como conceitua Conceição Evaristo, sobre o ser negro, aliando a teoria às suas práticas de vida.

A primeira delas, a professora e ativista Lélia Gonzalez, tinha muitos irmãos e oriunda de uma família mineira com poucos recursos financeiros. Seu irmão Jaime Almeida ganhou notoriedade como jogador de futebol e deslocou-se com a família para o Rio de Janeiro, com Lélia ainda criança. Ela relatou, que ainda criança, trabalhou como babá de filhos de diretores do futebol e que este era um indicativo de que mulheres negras se tornariam empregadas domésticas quando adultas. Durante sua adolescência, um diretor do Flamengo quis pegá-la para criar e ser sua empregada doméstica, ao que Lélia se contrapôs e não ficou por muito tempo. A autora descreveu sua trajetória da escola primária, quanto a questão racial: "Fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque, na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra" (GONZALEZ *apud* RATTS e RIOS, 2010, p. 31).

A segunda mulher negra é a filósofa Djamila Ribeiro. Djamila relatou que o início da sua vida escolar demarcou seu entendimento de "que ser negra era um problema para a sociedade" (2019, p. 23), isso com seis anos de idade. No convívio familiar ela não se sentia assim, mas os xingamentos que recebeu na escola a fizeram entender que o diferente era não ser branca. Ela explica que o mundo e a cultura apresentados na escola era o dos brancos, onde as culturas europeias eram vistas como superiores e ideal a ser seguido, logo eles não precisam pensar na sua branquitude. Mas os negros, alvos de violências cotidianas, precisam refletir sobre o racismo. Segundo Djamila Ribeiro a falta de reflexão é uma das bases para se perpetuar a discriminação racial e compreende o racismo como estrutural no Brasil, é um sistema de opressão que nega direito, não um ato de vontade individual.

A apresentação de experiências das autoras evidencia situações racistas. Pensar uma educação antirracista e suas atividades em relação ao patrimônio é fundamental para enfrentar um tipo de estrutura escolar, que serviu e muitas vezes ainda serve, para aprofundar o racismo na sociedade, como elucida o professor Silvio Almeida. Para Silvio, "o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional" (ALMEIDA, 2019, p. 65).

Nas suas proposições sobre o racismo estrutural, o autor aborda a formação sociológica do racismo no Brasil, combate o mito da democracia racial e evidencia, a partir de uma referência a Kabengele Munanga, "que o preconceito não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia" (ALMEIDA, 2019, p. 71). Então, é urgente que a escola, em todas as suas práticas e interlocuções seja antirracista.

Uma escola que seja eficaz em gerar e incentivar a reflexão crítica sobre a sociedade e os indivíduos, para que seja possível um olhar para si e para o mundo para além do racismo.

A tese defendida por Silvio Almeida é a de que o racismo é sempre estrutural, portanto, integra a organização econômica e política da sociedade. Ao fazer uma alusão sobre o processo de formação da unidade do nacional no Brasil, o autor pontua, que como nos Estados Unidos ou África do Sul, no Brasil esta foi construída com o racismo e não apesar dele. A partir de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, esteve em voga o projeto centralizador no nacional e a formação de um mercado econômico interno, que teria ocasionado um discurso de democracia racial, em que a desigualdade social passou a ser entendida como diversidade cultural e parte do nacional.

Vale diferenciar três conceitos, que ao serem tratados como sinônimos dificulta o seu enfrentamento em ações específicas. O primeiro, o preconceito racial que é o juízo embasado em estereótipos de determinado grupo racializado, podendo ou não se tornar uma prática discriminatória. O segundo, a discriminação racial que é o tratamento diferenciado por pessoas de grupos racialmente identificados, que tem como consequência a estratificação social. O terceiro, é o racismo que constitui uma forma sistemática de discriminação baseada na raça, manifestada em práticas conscientes ou inconscientes que acarretam desvantagens ou privilégios para os indivíduos, em decorrência do grupo racial a que pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 32).

A raça como demarcação social de diferenciação entre pessoas na sociedade é uma forma de relação de poder, de alguns com privilégios e os que sofrem a racialização. O professor Adilson Moreira pontua que para se analisar o racismo não é suficiente a observação a natureza dos estereótipos negativos associados as minorias raciais, faz-se necessário olhar também para os meios pelos quais práticas sociais e sentidos culturais reforçam os privilégios das pessoas brancas. Há um interesse na reprodução e afirmação da manutenção do poder dos privilegiados, que seria obtido pela forma arbitrária com que tratam as pessoas racializadas (2019, p.55).

Uma das formas muito frequentes de racismo vem através do humor, de supostas piadas que satirizam a racialização do outro. As piadas racistas conotam ao sentido de que há grupos dos quais se pode zombar, já que, nesta suposição, não possuem o mesmo valor do que os privilegiados. Zombarias ligadas a sexualidade exacerbada e a falta de capacidade ou com expressões racistas da língua portuguesa, como “a coisa está preta”. Adilson Moreira (2019) enfatiza que o humor, assim como a raça é uma produção cultural e que o humor racista resulta em degradação moral e estratificação social. O autor cita, em seu livro “Racismo

recreativo", vários processos por injúria racial que foram arquivados com a justificativa de o réu estar fazendo uma brincadeira e não possuir a intenção de ofender ou discriminar.

Sendo um dos princípios da Educação Patrimonial, a realização de um trabalho dialógico das referências culturais de determinada comunidade, este torna-se incoerente se não for realizado a partir de uma perspectiva antirracista. Levando em consideração que, o racismo interfere como um empecilho ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento, construção social e memória social das pessoas racializadas. Djamila Ribeiro (2019, p. 89) defende que é necessário que os negros pensem o lugar de fala como modo para romper com o silenciamento aos que são subalternizados, em um movimento de romper com a estrutura hierárquica verticalizada.

E como lidar com uma prática antirracista em relação ao patrimônio cultural? Primeiro, é importante salientar o modo colonialista como os patrimônios foram definidos historicamente; o quanto a ascensão dos bens representantes das nações e Estados, como seus símbolos, fazem referência a figuras e edifícios heroicos, aludindo aos vencedores das guerras, batalhas e as elites sociais. Mas sobre quem se davam tais vitórias? Quem eram os subordinados para que tais elites ficassem em evidência? Achile Mbembe (2018) escreveu uma sessão do seu livro intitulada "Corpos, estátuas e efígies", onde traz uma interessante reflexão sobre os patrimônios como referências coloniais. O filósofo destaca que os monumentos colônias realizam uma função de armadilha. Ele explica que mesmo que sejam objetos e representem os mortos, neles os mortos tornam-se coisa elaborada, ou seja, os monumentos rememoram a preservação da existência de alguns sujeitos. Para o autor, as estátuas coloniais remetem a um recuo no tempo, em um misto de objetalidade, subjetividade e mortalidade, que se perpetua para além da morte do sujeito em uma muda genealogia.

Na virada do século XIX para o XX, a arte tinha uma aparência secular, com um intuito para religioso. Com isto a arte serviria para aliviar memórias não agradáveis ao Ocidente, entretanto com uma narrativa heroica, que como Mbembe salienta "integram novos fetiches" (2018, p. 224). Os monumentos coloniais deixam marcas no espaço, como marcas de dominação para além da exercida sobre os corpos dos sujeitos. E muitas vezes, mesmo após processos de independência, os bens permanecem como evidência da colonialidade. A sujeição invade a estrutura do inconsciente por suas marcas. A reflexão crítica, como a coloca Silvio Almeida e a reflexão sobre o lugar de fala compõem elementos fundamentais para o enfrentamento dessa sujeição. Exercícios fundamentais para o caminho de uma ressignificação dos patrimônios coloniais.

O *Rolé na Penha* ao trazer a História Local do Quilombo da Penha como lugar de resistência dos negros e sua essencial presença nos festejos da Igreja da Penha, imbuiu os alunos a encontrarem acolhimento e pertencimento nas suas histórias. Uma comunidade e, portanto, uma escola com a maioria de sua população negra que elegeu referenciais culturais que fizessem sentido naquela comunidade escolar. Um movimento importante para enfrentar a colonialidade opressora e valorizar suas memórias e pertencimento a localidade.

No ano de 2020 aconteceram algumas intervenções a monumentos coloniais, associadas ao movimento "Black Lives Matter" surgido em 2013, para protestar contra violências às pessoas negras e que cresceu diante da revolta pela morte de George Floyd em maio de 2020. Diante do que ocorreram intervenções a bens patrimoniais em junho do mesmo ano: uma estátua de Cristóvão Colombo foi decapitada em Boston nos Estados Unidos; no mesmo mês a estátua do traficante de pessoas escravizadas, Edward Colston foi derrubada e jogada no rio, na cidade Bristol na Inglaterra; e uma estátua de Antonio Vieira ganhou a inscrição da palavra "descoloniza" em vermelho, em Lisboa em Portugal.

Essas manifestações nos patrimônios enquanto símbolos de referências culturais coloniais têm sido bastante debatidas nos campos da História, da Memória Social e do Patrimônio Cultural, sobre como lidar com as memórias da opressão. O quanto o preservar pode ser ofensivo a certos grupos culturais? Como lidar com tais questões? Em palestras virtuais, a professora Márcia Chuva e Átila Tolentino defenderam a importância da ressignificação patrimonial por seus interlocutores. O trabalho educativo em relação ao patrimônio precisa ter essa sensibilidade de permitir, e mesmo incentivar, de maneira dialógica a compreensão e possibilidade de ressignificação plural em relação ao patrimônio.

4.2.3 Por uma Educação Patrimonial feminista

Para expor a importância de que os processos educativos em relação ao patrimônio tenham uma abordagem feminista, me remeto ao caso a seguir. A sala de leitura da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos até meados de 2017 tinha como nome: Walt Disney. Os alunos não podiam acessar a sala e havia três portas de grades para garantir a sua proteção. No momento de mudanças na escola, decidiram trocar o nome da sala, retirar as grades e permitir o acesso à sala de leitura. Houve uma votação para que os alunos escolhessem, entre três possibilidades, qual seria o personagem que daria nome a sala de leitura. As opções foram

de escritores negros: Júlio Emílio Braz[60], Lima Barreto[61] e Carolina Maria de Jesus[62]. A escolha dos alunos foi por Carolina Maria de Jesus, mulher preta e favelada.

Essa foi uma escolha pela representatividade, a mesma que apreciei no *Rolé na Penha*, quando a aluna se referiu a autora como uma inspiração de superação e um exemplo a seguir, conforme descrito no capítulo anterior. Na transição de retirada das grades e troca do nome da sala, alguns professores demonstraram preocupação de os alunos terem acesso à sala de leitura. Como seria isso? E se os alunos ficassem com os livros? Ao que um dos professores disse: -Bom seria que na Vila Cruzeiro houvesse tráfico de livros! - Uma ironia em relação à localidade da escola, conhecida pelo enfrentamento policial com o tráfico de drogas ilícitas.

A sala de leitura Carolina Maria de Jesus foi aberta e, inclusive fizeram uma ligação com o laboratório de informática, o que permitiu não só acesso aos livros, mas a realização de outras pesquisas também. Vale ressaltar que, nunca aconteceu nenhum roubo de livro. Ao contrário, os alunos passaram ocupar aquela sala, ler os livros e aproveitar os horários livres ou depois das aulas, no espaço.

> Depois fui torcer as roupas e vim preparar o almoço. Hoje eu estou cantando. Estou alegre e já pedi aos visinhos para não me aborrecer. Todos nois temos o nosso dia de alegria. Hoje é o meu!
> ...Uma menina por nome Amalia diz a mãe que o espirito lhe impega. Saiu correndo para se jogar no rio. Varias mulheres lhe impedio o gesto. Passei o resto da tarde escrevendo. As quatro e meia o senhor Heitor ligou a luz. Dei banho nas crianças e preparei para sair. Fui catar papel, mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa era 22,30. Li um pouco. Não dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. (JESUS, 2014, p. 24)

O relato acima, é parte de um dia 21 de julho de Carolina Maria de Jesus. Um dia alegre, segundo a autora. Gostaria de chamar à atenção para a riqueza do trecho por elencar os diversos papéis ocupados por esta mulher, suas vivências e exposição das emoções. Ela torceu roupa, preparou almoço, cantou, escreveu, deu banho nos filhos, se preparou para o trabalho, catou papel, voltou para casa, leu e dormiu. Essa mulher expressou sua alegria para os vizinhos no dia e sua indisposição para o trabalho, provavelmente pelo frio do inverno paulista. Ela também apresentou a coletividade das mulheres da favela ao falar da menina que iria para se jogar no rio, mas várias mulheres unidas a impediram, mesmo que ela mesma não fosse.

---

[60] Júlio Emílio Braz é escritor de literatura infanto juvenil e ilustrador nascido em Minas Gerais, no ano de 1959.
[61] Lima Barreto foi escritor carioca, que faleceu aos 41 anos. Ele sofreu preconceito racial e deixou esse registro em seus escritos.
[62] Carolina Maria de Jesus era mineira, mãe solteira, foi catadora de papel e viveu na favela do Canindé em São Paulo. O diário onde escrevia sua vida cotidiana na fala virou o livro "Quarto de Despejo: Diário de uma favelada".

A luta pelos direitos das mulheres em uma sociedade patriarcal e colonialista é árdua. A opressão e supressão dos direitos das mulheres sobre seus lugares sociais, conduta moral dos seus corpos, emoções, toda misoginia e mesmo feminicídio com números alarmantes no Brasil são questões muito presentes atualmente. Bell hooks (2017) aponta para a necessidade de salas de aulas pautadas em uma pedagogia feminista. Os processos e práticas educativas precisam atentar para não replicar padrões opressores e mais ainda conseguir educar para a liberdade.

> É inegável que o feminismo, como teoria e prática, desempenhou um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, na medida em que, ao apresentar novas questões, não apenas estimulou a formação de grupos e redes, mas também desenvolveu a busca por uma nova maneira de ser mulher. Ao centralizar suas análises em torno do conceito de capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), ele revelou as bases materiais de ser mulher, o que constituiu uma contribuição de importância crucial para a direção de nossas lutas como movimento. Ao demonstrar, por exemplo, o caráter político do mundo privado, desencadeou um debate público no qual emergiu a tematização de questões completamente novas – sexualidade, violência direitos reprodutivos etc.-, revelando sua articulação com as relações tradicionais de dominação / submissão. (GONZALEZ, 2020, p. 140)

O recorte acima é de uma autora brasileira, falando do contexto do país. A intelectual, professora, ativista negra e feminista Lélia Gonzalez deixou um importante legado sobre o feminismo no Brasil. Ela aliava a teoria as intervenções práticas e lutas pelas transformações necessárias. A autora ressaltou a importância do movimento para a formação de grupos e redes em torno da causa e incentivou a procura de novas maneiras de ser mulher, para além dos estereótipos sociais, com padrões limitantes. E atentou para a relevância das práticas cotidianas da vida privada serem entendidas com um caráter público, logrando assim desmantelar relações de dominação e submissão sobre a mulher.

Mesmo percebendo as profundas contribuições do feminismo, Lélia via também fatores de segmentações em seu âmago. Ela fazia críticas ao feminismo brasileiro, pela distância socioeconômica entre mulheres brancas e negras, o que gerava, muitas vezes, a opressão feminina da mulher negra. Para ela a liberdade das mulheres acabava se baseando na exploração de raça e classe de mulheres que não possuíam os mesmos privilégios sociais (RATTS e RIOS 2010). A hierarquia social de privilégios a partir da raça, da qual fala Frantz Fanon (2008) resulta em uma estigmatização e sofrimento social muito maior para a mulher negra, que está no último lugar na segmentação.

Uma das autoras que tem trazido a questão feminista em sua literatura e participado de diversos debates sobre o feminismo contemporâneo é a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Além de trabalhar as questões das várias opressões e preconceitos sofridos pelas mulheres na Nigéria, ela aborda as situações por que passam as mulheres negras imigrantes.

Em um de seus romances, o *Americanah*, ela aborda a questão racial e sexista a partir da política de cabelo, um aspecto da aparência estética do corpo, que supostamente demarcaria a vida privada da mulher, contudo aponta o caráter político como já anunciara Lélia Gonzalez.

No livreto, *Sejamos todas feministas*, Chimamanda traz uma relação e reflexão interessantes sobre a cultura local e o lugar da mulher a partir de sua ancestralidade:

> Para que serve a cultura? A cultura funciona, afinal de contas, para preservar e dar continuidade a um povo. Na minha família, eu sou a filha que mais se interessa pela história de quem somos, nossas terras ancestrais, nossas tradições. Meus irmãos não têm tanto interesse nisso. Mas não posso ter voz ativa, porque a cultura Igbo favorece os homens e só eles podem participar das reuniões em que as decisões familiares mais importantes são tomadas. Então, apesar de ser a pessoa mais ligada a esses assuntos, não posso frequentar as reuniões. Não tenho direito a voz. Porque sou mulher.
> A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura. (ADICHIE, 2015, p.15)

Em outro livreto, *Para educar crianças feministas: um manifesto*, Chimamanda Adichie (2017) apresenta, em formato de carta a uma amiga, quinze sugestões sobre como educar uma criança feminista. Em sequência e seguidas de explicações sobre a vida cotidiana da mulher, as sugestões tocam as principais opressões sociais sobre as mulheres: que a mãe seja uma pessoa completa; que faça junto com o pai a criação da filha; ensinar que "papéis de gênero" são totalmente absurdos; cuidado com o perigo do Feminismo Leve, ou se acredita na plena igualdade entre homens e mulheres, ou não; ensinar a ler; ensinar a questionar a linguagem; nunca fale do casamento como uma realização; ensinar a não se preocupar em agradar; dar um senso de identidade, com as mulheres do seu povo; estar atenta às atividades e à aparência dela; ensinar a questionar o uso seletivo da biologia como "razão" para normas sociais em nossa cultura; conversar sobre sexo, e desde cedo; dar apoio aos romances; ao ensinar sobre opressão, não converter os oprimidos em santos; e ensinar sobre a diferença.

Essas são recomendações práticas, permeadas das próprias experiências da autora. O que Conceição Evaristo chama de escrevivências, as vivências cotidianas imbuídas das teorias apreendidas. São elas que trazem aspectos da vida como Carolina Maria de Jesus em seu diário e fazem do comum lugar de luta, resistência e identificação.

Portanto, são fundamentais as referências culturais que simbolizem e representem as mulheres, em sua pluralidade, seus saberes e práticas culturais e processos educativos que sejam engajados com as lutas feministas. Pois pensar uma Educação Patrimonial decolonial, que seja imbuída de práticas transgressoras da tríade colonialista, capitalista e patriarcal, é entendê-la enquanto feminista.

4.2.4 O risco/ perigo de um patrimônio cultural no singular

Ao iniciar o *Rolé na Penha* na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, um aluno levou o grupo participante a sentar em um canteiro, logo após a porta da escola para a rua, sentamo-nos olhando para o nome da escola. Este aluno entregou para cada pessoa um mapa turístico da cidade do Rio de Janeiro, para uma reflexão coletiva. Ele pediu que identificassem a Vila Cruzeiro. Tarefa impossível, já que as áreas de favelas estão colocadas no mapa como grandes áreas verdes. Após a constatação, o monitor que nos falava, questionou o porquê daquela ausência? Qual imagem gostariam de passar sobre a cidade? E qual suposição estaria indiretamente colocada ao trocar as favelas por áreas verdes? Sua resposta continha indignação pela tentativa de apagamento da favela, como uma imagem de violência que não seria bem-vista ou mesmo atrativa aos visitantes. Como eu já conhecia o relato do professor sobre a construção do projeto escolar, esta me pareceu a segunda marca de apagamento da Vila Cruzeiro. Considerando a primeira, quando tentaram observar seus endereços no *Google Maps* e não foi possível, já que o carro que fotografa as localidades não entra em territórios considerados perigosos.

O monitor explicou que essa associação da favela com a violência, como um lugar sem lugar no mapa reflete de maneira ruim aos próprios moradores. Ele relatou que o projeto foi importante para mudar sua visão em relação a isso. Antes ele via a Vila Cruzeiro, onde morava, como um lugar comum das pessoas com poucas condições financeiras, um lugar de violência, das pessoas segregadas pela lógica do colonizador, do homem branco e elitista. Mas quando começou a estudar a história local e coletar relatos das memórias locais, conheceu outra versão da história, que contada trazia orgulho de sua localidade e comunidade. Ao estudar e perceber que lá teve a ocupação do Quilombo da Penha, começou a perceber o local como de luta e resistência.

O relato de uma aluna que foi monitora do *Rolé* evidencia também uma visualização mais ampla da história, a partir do projeto escolar:

> Então, como eu entrei na Bernardo já no meio do caminho, já tinha acontecido várias coisas, eu peguei só o final assim. Eu entrei só conhecia poucas pessoas do projeto, então eu entrei meio assim com vergonha e tal. Quem me chamou para participar foi o Wander, então assim comecei a amar o Wander, mesmo ele não sendo meu professor, meu professor de História era outro, mas eu criei um laço com ele. E acrescentou muito na minha vida, porque tinha partes da História da Penha que eu nem sonhava em conhecer, e com o projeto do Rolé eu aprendi muito mais, pude conhecer bem o lugar onde eu moro. Então tipo assim, me identificar muito mais, porque é importante a gente saber a História do lugar que a gente mora. Eu conhecia bem pouco. Então tipo assim, conheci várias histórias e como a gente tinha rodas de conversa no Rolé, então eu aprendi outras versões tipo, o avô de não sei quem que sabia dessa história, a bisa, enfim e foi passando conhecimento pra gente.

> Isso me proporcionou a olhar pra Penha de outra forma, de uma forma mais histórica. Cara a Penha tem uma História muito grande, então eu por exemplo, gosto muito de samba, e pra História do samba a Penha foi muito importante, no caso a Leopoldina toda, mas a Penha foi muito importante. Então tipo assim, isso fez eu me identificar muito mais com o projeto porque eu aprendi várias coisas sobre. (relato da aluna monitora[63])

A história única, dos vencedores das elites sociais, não fazia sentido para aqueles alunos. Contudo, a aproximação com as memórias locais, a pesquisa de outras versões da história, trouxe novas possibilidades de entendimento e percepção sobre suas histórias e lugar de moradia.

Chimamanda Adichie (2019) alerta sobre *O perigo da história única*. Ela traz um relato pessoal como escritora nigeriana de amar literaturas americanas ou britânicas, mas ao se deparar com escritores africanos sentiu-se salva de ter uma história única sobre o que são os livros. Ou de estar enquadrada aos estereótipos dos relatos de colegas americanas que sentiam pena dela, mesmo antes de a conhecer, simplesmente por ser africana. Entender o perigo de uma história única é fundamental para que se possa estabelecer a real necessidade das epistemologias do Sul. As posições e visões de mundo eurocentradas, a história dos vencedores, apresentam apenas uma versão da história, quando existe uma gama de possibilidades e ângulos de percepção para um mesmo fato histórico e cotidiano, tudo depende do lugar em que você se encontre e de que lugar você tenha de fala na constituição da história.

> Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram.
> A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. (ADICHIE, 2019, p.26)

O monitor do *Rolé* explicou que, sim há violência na favela, tem tiro, medo e incertezas, porém essa é apenas uma versão da história, um percentual ínfimo se comparado ao potencial humano, de possibilidades, múltiplas histórias e memórias das quais sua comunidade é detentora. O projeto proporcionou a ele orgulho da sua favela, falar sobre seu lugar de moradia era agora, um prazer e alegria.

A partir da experiência do *Rolé* e da evidenciação do perigo de uma história única, busco refletir sobre o que estou chamando de o risco de olhar para um patrimônio cultural no singular, o que tem relação intrínseca com processos educativos limitantes. Tendo em vista que a pesquisa abordou as referências culturais do bairro e seu pertencimento à cidade, me

[63] Esta transcrição é parte da pesquisa realizada para a monografia de Isadora de Araújo Azevedo, 2021.

aproprio das questões trazidas pela professora Márcia Chuva[64] sobre o lugar dos patrimônios na inclusão ou não nas cidades.

Ao trazer o exemplo da estátua do escravocrata inglês, que foi lançada no rio em 2020, já explicada anteriormente, a professora trouxe outros dados e formulações para pensar a situação patrimonial. Ela disse que nesse caso específico havia onze mil pedidos de retirada do monumento, que foram negligenciados pelo poder político e responsáveis locais. Sem entrar nas questões de a quem pertence ou não a memória daquela estátua, ela trouxe a ideia de inclusão ou não no lugar da cidade a partir do Bem.

Para observar a situação específica ou outras ocorridas no mundo, Márcia Chuva propôs a distinção entre três tempos dos patrimônios: o da experiência, o da celebração e o da luta. No caso da estátua derrubada, o tempo da experiência remeteria ao século XVI, em que o referido escravocrata viveu e atuou. O tempo da celebração diz respeito ao momento em que a estátua foi feita e o queria valorizar e comemorar, no século XIX. Já o tempo da luta localiza-se no século XXI, em um momento de reflexão e luta por reparação social da herança escravista colonizadora. Se não houver uma compreensão ampla sobre as temporalidades propostas pela professora corre-se o risco de uma opinião enviesada sem contemplar a perspectiva múltipla da questão. Na conclusão de sua fala, Márcia Chuva pontuou que há uma busca de caminhos de transformação pelo patrimônio.

Uma procura de caminhos requer um olhar do patrimônio cultural em sua pluralidade, mesmo que referencie certa comunidade detentora, pode ser visto e significado de diversas maneiras pelos vários atores sociais e sujeitos da cidade. O respeito e a liberdade para o entendimento de um patrimônio plural contribuem para as construções de memórias, ressignificações dos lugares e apreensão da própria história, como o ocorrido e observado na experiência do *Rolé na Penha*.

É importante que as práticas de Educação Patrimonial sejam realizadas de maneira dialógica, para que permitam uma sensibilização para a contemplação da pluralidade dos patrimônios e sua compreensão. Muitos projetos e propostas são bons, interessantes e supostamente dialógicos, mas em suas práticas trazem enviesamentos limitantes sobre um determinado ponto de vista. Há que se atentar para isso e dar a devida atenção para que as práticas sejam sempre democráticas e coletivas.

---

[64] A professora Márcia Chuva participou em uma mesa de debates no dia 06/10/2021, intitulada "Diálogos Patrimoniais II – Democracia e participação: combates e embates nas políticas públicas do patrimônio cultural". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MsFc0SZoFCo Acessado em: 09/10/2021.

4.2.5 Por uma Educação Patrimonial intercultural

Para falar sobre interculturalidade, é necessário nos voltarmos primeiramente à igualdade e à diferença cultural. No primeiro capítulo mencionei o conceito da antropóloga Regina Abreu (2015) de patrimonialização das diferenças, abordando o direito de os grupos étnicos garantirem suas especificidades culturais através dos processos patrimoniais. Um avanço fundamental advindo da ampliação do conceito de cultura, já que, este, permite uma maior democratização e abrangência em relação às culturas das minorias sociais.

Mesmo compreendendo a relevância da garantia das diferenças, há que se adentrar no entendimento do termo para evitar confusões práticas e teóricas ao frisar a importância de interculturalidade para a Educação Patrimonial. Estudos realizados por grupo de pesquisa coordenado pela professora Vera Candau (2012) na PUC Rio, evidenciaram dados importantes nesse sentido. Nas pesquisas com professores, perceberam que o termo igualdade era associado à uniformização, homogeneização e padronização, baseados em uma cultura comum que garantisse o acesso de todos. Um entendimento perigoso, já que nele as diferenças são negadas ou silenciadas.

Em relação ao termo diferenças evidenciaram que, este era associado a uma necessidade de superação de um problema a ser resolvido, como uma desigualdade, deficiência ou déficit cultural. As pesquisas elucidaram ainda que poucos educadores correlacionam diferença a identidades plurais nos processos educativos. Portanto, conclui-se pelas narrativas dos professores, que igualdade e diferença são termos polissêmicos que de algum modo se opõem. Contudo, Candau afirma:

> Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização. (2012, p. 239)

A partir dessa ideia, a autora busca trabalhar e desconstruir padronizações e lutar contra as desigualdades. Para ela a garantia das diferenças são construções históricas e sociais, que constroem a igualdade. E ressalta que essa articulação não é simples nas práticas educativas, nem nas teorias, porém são fundamentais para a discussão dos direitos humanos na contemporaneidade.

Para propor a ideia de uma Educação Patrimonial intercultural, o faço a partir das formulações da professora Vera Candau de uma educação intercultural. Na sua definição conceitual e posicionamento, ela explicita as segmentações dos termos multicultural e

intercultural, localizando-se em uma interculturalidade crítica. Esta baseia-se em questionar as diferenças e desigualdades constituídas historicamente nos diversos grupos socioculturais. E concomitantemente, gerar uma construção social que reconheça as diferenças que constituem a democracia e possibilite novas relações igualitárias entre os diferentes grupos, para um empoderamento dos inferiorizados ao longo da história. Ou seja, a proposta de trabalhar uma educação intercultural viabilizaria uma reparação histórica para as minorias sociais. Uma questão de extrema importância ao se pensar e propor práticas educativas decoloniais.

Ao buscar resposta sobre a consistência da educação intercultural, o grupo de estudos definiu algumas categorias básicas de diálogo: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas. O que levou a construção de um mapa conceitual, que descreverei a seguir. A educação intercultural reconhece sujeitos e atores que: fortalecem identidades, estimulam a emancipação e autonomia e potencializa o empoderamento. A educação intercultural valoriza saberes e conhecimentos que: discutem universalismos e relativismos, contextualizam o conhecimento científico e reconhecem saberes sociais. A educação intercultural constrói práticas socioeducativas que: se baseiam em construção coletiva, visibilizam conflitos, valorizam múltiplas linguagens e promovem diferenciação pedagógica. A educação intercultural fortalece políticas públicas que: reconhecem movimentos sociais, articulam reconhecimento e redistribuição e promovem democracia radial. (CANDAU, 2012, p. 250)

Levando em consideração a atual conjuntura política e governamental conservadora que paira sobre as diretrizes educacionais no país, somadas às crises provocadas pela pandemia da Covid 19, é imprescindível que a educação intercultural e decolonial sejam consideradas enquanto modo de insurgência nas práticas educativas.

> Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial. (CANDAU, 2020, p. 681)

Como aponta a autora, desnaturalizar o que está posto é essencial para que se possa percorrer novos caminhos democráticos e horizontes para a educação. Nas modificações que aconteceram na Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos foi necessário um desnaturalizar

coletivo, de um grupo de professores, a respeito das condições locais da escola, para que questionassem e se movessem em novas práticas.

A etnografia do *Rolé na Penha* permitiu perceber aspectos variados da educação intercultural. Pensando nas categorias elencadas anteriormente, pode-se observar o reconhecimento dos sujeitos e atores para a elaboração do projeto, fortalecendo suas identidades e empoderando os monitores em seu protagonismo juvenil. Houve uma valorização e reconhecimento dos saberes e conhecimentos, a partir das memórias locais. A construção de um projeto escolar com práticas educativas diferenciadas só foi possível porque foi gestado por meio de um empenho coletivo, com o fortalecimento do PPP da escola, uma política desenvolvida com o engajamento de muitos.

4.2.6 Por uma Educação Patrimonial comprometida com o amor e a esperança

> E podemos enfrentar certos períodos,
> Sinônimos de retrocesso e frieza,
> Momentos escassos de lucidez,
> Verdadeiros invernos e falta de clareza.
>
> Mas sempre haverá um florescer,
> Alternativas a buscar e então,
> A efetivação dos direitos sociais:
> A primavera, as flores, a Inclusão.
>
> (AGUIAR, 2019, p.5)

A poesia acima é parte do produto sobre políticas públicas de um mestrado profissional em diversidade e inclusão. A proposta foi de pensar as políticas públicas de acordo com as estações do ano. O trecho fala do inverno frio como um período de frieza e retrocesso, que remete ao período conservador e fundamentalista que temos vivido nas políticas de governo no país. Contudo, como as estações do ano são cíclicas e na primavera há o florescer de cores e vida, há esperança de possibilidades de outros tempos, mais inclusivos e democráticos na efetivação dos direitos sociais.

A princípio, o amor e a esperança comporiam sessões separadas, a serem iniciadas pela colocação de dois professores com cada uma das palavras. Recorri ao caderno de campo e me deparei com o não ter registrado qual deles falou cada palavra. As anotações, porém, trazem indicações sobre quem trouxe cada palavra, ou ainda poderia perguntar a eles. Então, percebi que nesta sessão, abordá-las juntas enquanto práticas pedagógicas, é mais interessante do que separá-las. No Papo de História do dia 13/11/2019, os professores palestrantes, Wander e Diego, encerraram suas falas resumindo-as em duas palavras: amor e esperança.

Ninguém sabia do ano pandêmico que estava por vir. Mas essas palavras me acompanharam a ter fôlego para a escrita da tese, mesmo mediante tantas incertezas que vão muito além dos limites acadêmicos, remetendo ao medo sobre a própria vida e de tantos queridos.

Amor e esperança são palavras muito utilizadas no cotidiano vivido por todos e com múltiplos significados e entendimentos. Na tese são questões teóricas fundamentais para enfrentarmos a realidade atual e o ensejo de luta e resistência, para lidar com as áreas da educação e cultura nos próximos anos. Para trabalhar os termos utilizo como referenciais os escritos de Paulo Freire, bell hooks e Boaventura de Souza Santos.

Por serem palavras que remetem a sentimentos e emoções são, muitas vezes, questionadas ou criticadas por uma racionalidade científica. Entretanto, as práticas pedagógicas e atividade nos movimentos sociais e de base dos autores selecionados como fundamentais para pensar o tema, têm evidenciado o quanto observar e lidar com o sujeito em sua integralidade de cosmovisão permite relações mais horizontais, democráticas e justas para com todos e com o meio ambiente.

Boaventura de Souza Santos (2019) explica que segundo Spinoza o medo e a esperança são as duas emoções básicas dos seres humanos. E estas não são distribuídas igualmente ao longo do tempo e grupos sociais. Muitas vezes o medo é tão grande que o mundo passa pelas pessoas sem que elas tenham a possibilidade de fazer no mundo. Outros grupos sociais que a esperança sobrepassa o medo percebem o mundo como campo de possibilidades. O autor explica que atualmente estaríamos vivendo uma polarização pelo acúmulo de riquezas desiguais, do medo sem qualquer esperança e da esperança sem medos. Ele defende que diante disso uma intervenção epistemológica, entendida também em seu caráter político, é fundamental nesse sentido. A intervenção seria com as epistemologias do Sul, um pensamento alternativo de alternativas. Boaventura entende que seja este o caminho para que se possa recuperar a esperança, "não esperança sem medo, mas esperança suficientemente resiliente para não se deixar vencer pelo medo sem esperança" (2019, p. 410).

Para o autor, denunciar a linha abissal de opressão colonialista, capitalista e patriarcal não gera em si a resistência. O que se daria por uma tripla descoberta: de que o opressor possui pontos fracos, de que há possibilidades de caminhos outros e que se é capaz de percorrer esses caminhos; desde que se tenha a esperança da abertura de possibilidades e a alegria de se beneficiar dela. Boaventura acrescenta que a esperança e a alegria são sinais vitais para que os oprimidos vençam as injustiças.

A esperança é uma categoria ética para Paulo Freire, daqueles que são comprometidos com a luta contra as injustiças. Segundo Leonardo Boff na introdução do livro *Pedagogia da*

Esperança, a esperança é fruto da pedagogia que tem o oprimido como sujeito, que denuncia as injustiças sociais e "anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático esteticamente mais radiante e espiritualmente mais humanizador" (FREIRE, 2021, p. 11).

Ensinar exige alegria e esperança, disse Paulo Freire. Ele considerou a esperança parte da natureza humana, como um ímpeto natural e necessário, além de compreendê-la como indispensável a existência histórica. Já que para o autor "sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-datado." (2014, p. 71). Mas a esperança não é uma emoção teórica, ela se alia à prática para tornar possível a concretude histórica. Paulo Freire elenca, o mostrar possibilidades para a esperança como uma das tarefas do educador.

Para que mudanças no mundo da lógica colonial opressora possam ser realizadas, faz-se necessário que existam sonhos e para que estes existam, eles precisam ser alimentados pela esperança. Essa esperança para a mudança é o que enseja a libertação do indivíduo, que leva a transformação da sociedade. Ao ser liberto de um opressor, este é igualmente desmantelado do seu lugar de oprimir. A opressão das pessoas injustiçadas socialmente, acarreta uma desumanização desses corpos. A libertação dessa estrutura permite um retorno a sua humanidade para esses sujeitos, o que o autor nomeia como *Ser Mais*. Uma apropriação da vocação da natureza humana, já que o não a ter comporia uma distorção a esta mesma natureza.

Contudo, para que o sentido prático da esperança seja possível e gere um *Ser Mais*, há que existir o amor. O amor para bell hooks é uma combinação de cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Ele é fundamental, juntamente com a luta nos movimentos bem-sucedidos de justiça social, para acabar com a dominação opressora. A autora diz que cada elemento do amor atua de modo interdependente e quando estes formam a base da relação professor / aluno existem as condições para o aprendizado ideal, que acolhe e empodera a todos (HOOKS, 2020, p. 239).

A autora fala de um ensino com amor ser um ensino consciente, falando da necessidade de o professor perceber o clima emocional dos estudantes e lidar com ele, ter mais consciência dos conflitos psicológicos dos alunos. Paulo Freire também alertou para a necessidade de perceber o ambiente da sala de aula, do professor ser capaz de fazer uma leitura da realidade posta. Bell hooks alertou sobre a educação com amor, a qual pode até gerar medo de se exceder a limites, contudo encoraja a que ensinar com amor traga

conhecimentos mais profundos sobre as capacidades dos alunos e suas limitações. O amor transforma, a educação pode ser mudada pelo amor. E não existe amor sem justiça.

> O amor em sala de aula prepara professores e estudantes para abrir a mente e o coração. É a base sobre a qual toda comunidade de aprendizagem pode ser construída. Professores não precisam ter medo de que a prática do amor em sala de aula possa levar ao favoritismo ou a competição entre estudantes. O amor sempre nos afastará da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. (HOOKS, 2020, p. 244)

O amor que desafia e transforma e a esperança como a possibilidade de novas práticas históricas foram pressupostos encontrados em todos os educadores, com os quais dialoguei ao longo da pesquisa. O amor e esperança pelo outro, pela docência e pela educação compuseram o engajamento necessário para que os projetos escolares em relação à memória e ao patrimônio fossem elaborados e executados a partir de escolas municipais no Rio de Janeiro, no Ensino de História.

Como disse Paulo Freire "é impossível falar de educação sem falar de amor", desse modo, é impossível falar do *Rolé na Penha* sem falar do amor coletivo. Através do projeto escolar, o professor de História, os monitores, público participante, funcionários da escola, todos os que puderam participar foram afetados pelo amor que transforma e desafia pela educação. E puderam igualmente ver o brotar da esperança em possibilidades de construção de memórias outras e novas histórias sobre a localidade e ressignificar suas próprias histórias.

> Era um rolé. Não era aqueles papéis colocados que é assim professor e aluno que não convívio, não tem um diálogo. Era diferente, porque o professor fazia o que os alunos faziam, não tinha aquela coisa "ah sou professor tenho que dar o exemplo, tenho que ser severo". Não, o Wander zoava, fazia um monte de coisa. Cansei de ir pra vários lugares no carro do Wander, era aquela zoação, ele fazia isso com todo mundo. Então foi um professor que marcou muito a gente, então assim, não via outro professor que tivesse a capacidade que ele tinha de fazer o Rolé do jeito que foi, porque acho que é algo dele de fazer tudo mais divertido. E querendo ou não, ele entende como a gente pensa, como a gente se sente. Então ele fazia aquele Rolé ser um ambiente agradável pra gente, e não só mais um projeto que vai ser como se fosse uma sala de aula. Porque se você for parar pra pensar o aluno não vai querer sair de uma sala de aula pra ir pra outra sala de aula. O Wander fez aquele ambiente ali um ambiente de aprendizagem, mas como se fosse uma conversa. (relato do aluno monitor[65])

[65] Esta transcrição é parte da pesquisa realizada para a monografia de Isadora de Araújo Azevedo, 2021.

Considerações

A construção deste capítulo passou por várias ideias, até chegar ao que se tornou. Ele é resultado de um atravessamento pandêmico na pesquisa, que exigiu novas perspectivas, posicionamentos e reflexões para o que estamos projetando para frente, para o futuro. Retomo a metáfora de Boaventura de Souza Santos (2019) do vírus como um pedagogo, mesmo que cruel. A pandemia evidenciou um esgotamento das relações desumanas e de degradação do meio ambiente. Com o que colocou uma exigência de responsabilidade social para a manutenção da própria vida. O que afeta profundamente a maneira como vemos, identificamos e construímos nossas referências culturais.

Nos últimos anos, especialmente na última década, tem-se estudado, escrito, falado e pensado sobre a necessidade da compreensão da educação e das ciências a partir de outras epistemologias. Mas será que temos realmente conseguido praticar as propostas decoloniais ou temos sido apenas críticos do que está posto? A professora Keila Grimberg foi enfática e pertinente em sua problematização.

Pensar em bens com os quais nos identificamos, valorizamos, preservamos e estabelecemos pertencimento, compromete ativamente as nossas práticas educativas em relação a estes e a sua construção. Me coloco enquanto pesquisadora que se viu confrontada pela pesquisa de campo a refletir que para que a educação contemple ser um direito social para todos, ela precisa ser decolonial, antirracista, feminista e intercultural; igualmente a Educação Patrimonial precisa ser debatida e compreendida nestes termos, para que possa compreender caminhos de concepções e leituras plurais dos patrimônios. A escrita deste capítulo não foi fácil, me causou muitos receios de uma branquitude na retaguarda de temas tão urgentes e necessários. Contudo, me posiciono como pesquisadora das decolonialidades antirracistas e feministas para se pensar as práticas educativas em relação ao patrimônio cultural.

CONCLUSÃO

A vida humana é permeada de símbolos e artefatos, através dos quais permanecem vestígios na cultura material e no que pertence ao campo do intangível. Pensar os símbolos que representam grupos sociais nunca foi tarefa fácil ou simples. O patrimônio cultural é a institucionalização dessas representações sociais e culturais, das quais a sociedade pode se sentir pertencente. Esses bens culturais, enquanto semióforos, acompanham o fluxo das transições sociais e da maneira como elas se identificam. Desde o início, eles estavam associados a uma representação polarizada da sociedade, incluídos na perspectiva da história dos vencedores, como uma legitimação das hierarquias. Uma maneira arrivista de celebrar vitórias sem a preocupação de poderem ter oprimido ou sujeitado a alguém.

As características acima destacadas, foram se modificando com: o tempo, as lutas sociais, as resistências dos povos originários e detentores das variadas culturas. Bem como, o entendimento de patrimônio cultural foi ampliado pela Constituição de 1988 e, no pós-ditadura militar do Brasil, passou a contemplar outras esferas sociais e outros grupos étnicos. O que permitiu com que a história daqueles que foram vencidos, das minorias sociais e dos grupos étnicos, pudesse ser representada, juntamente com a história dos vencedores. Isso contribuiu, substancialmente, para afirmação e legitimação dos diversos grupos sociais, na compreensão de uma sociedade heterogênea, que possa estabelecer relações horizontais e democráticas para abranger a todos e a todas que compõem grupos sociais, de uma cidade, estado ou mesmo, do país.

Assim, como, o conceito de patrimônio cultural, as práticas educativas em relação ao patrimônio, aqui consideradas dentro da nomenclatura Educação Patrimonial, também sofreram diversas mudanças. A compreensão que adotei para o termo Educação Patrimonial, foi a de uma prática insurgente e decolonial, conforme referida no primeiro capítulo. Uma necessidade de descolonizar pensamentos autoritários, elitistas e verticalizados, advindos da tríade – colonialista, capitalista e patriarcal –; e suleá-los, pelas epistemologias do Sul. Uma opção epistemológica e social, em favor da mudança de ótica para observação e entendimento, que levem a interpretações plurais, democráticas e horizontais em relação ao patrimônio.

Contudo, esta perspectiva educativa não é única, há muitas divergências e diferenças nos usos do termo e, principalmente, na sua compreensão. Alguns exemplos de atividades foram apresentados, desde o que se tem realizado, em termos de Educação Patrimonial, como as práticas acadêmicas. Essas foram capazes de evidenciar o quanto essas práticas têm sido

percebidas de maneiras variadas e, que muitos ainda, compreendem-na somente enquanto metodologia, de uma maneira engessada.

No capítulo primeiro, foi apresentada a abordagem do trabalho educativo nos órgãos patrimoniais, das três esferas, federal, estadual e municipal do Rio de Janeiro. O problema inicial da pesquisa era buscar entender o aparente emaranhado do trabalho das instituições patrimoniais na cidade do Rio de Janeiro, a partir da Educação Patrimonial. Como expliquei, no início, essa questão foi deixada por outras mais pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa. No decorrer da investigação, ao adentrar na temática da Igreja da Penha, sobre a demanda de entendimento do processo de tombamento da mesma, trouxe à tona novamente a questão. O acesso aos processos de patrimonialização: o indeferido pelo Sphan em 1938 e, cinquenta anos depois, o tombamento municipal; corroborou com a pertinência de mudança de questões na tese. Os documentos evidenciaram a interlocução dos atores em diferentes periodicidades, com diferentes políticas públicas patrimoniais em vigor e abordagens diversas nos diálogos estabelecidos. Portanto, constatei que a ideia inicial era muito abrangente e inviável ao tema da Educação Patrimonial. Foi importante ter podido retirar tais evidências através da própria pesquisa.

O acesso aos processos patrimoniais da Igreja foi fundamental para ampliar a compreensão da relação dos párocos da Igreja da Penha com os alunos das escolas municipais, conforme relatado no capítulo três. A construção da Irmandade da Penha e a autonomia dos religiosos responsáveis pela Igreja da Penha foi evidenciado por pesquisadores e mesmo nos documentos acessados. Mesmo estando na cidade e tendo uma relação forte com os moradores do entorno, ao longo de toda sua história, os administradores e Irmandade demonstraram um distanciamento ao diálogo com a sociedade, quando as questões não lhes pareciam de interesse da instituição. A Igreja da Penha é uma basílica e, portanto, possui um vínculo direto com o Vaticano, o que atribua a mesma, grande relevância na estrutura da religiosa católica e a desvincula das questões das políticas regionais. Entretanto, há que se ponderar a hierarquia que a Igreja tenda estabelecer nas relações políticas e com as instituições patrimoniais e religiosas, tendo em vista que essa é uma das igrejas mais frequentadas e popularmente conhecida pelos fiéis e pela população na cidade, que mesmo não sendo devota, frequenta a festa da Penha.

O projeto escolar *Rolé na Penha* constitui-se como prática de Educação Patrimonial plural e dialógica. Mas houve por parte do clérigo da Igreja da Penha um preconceito em relação aos alunos municipais, que eram tratados como vândalos do espaço religioso. O professor de história interveio nesse sentido, para que o projeto pudesse ser realizado pelos

alunos monitores também na Igreja da Penha. A iniciativa do docente foi importante para a execução das atividades e explicita a interlocução com a comunidade do entorno e interessada. E faz refletir sobre a necessidade, cada vez mais latente, de um diálogo amplo e profundo entre todos os agentes e atores sociais nos processos de patrimonialização e na compreensão dos bens patrimoniais dentro da sua identidade com a localidade. Como disse Márcia Chuva, conforme descrito no capítulo quatro, a compreensão das diferentes temporalidades presentes no bem patrimonial é muito importante ser percebida, para um entendimento mais amplo do patrimônio.

A abordagem sobre a educação brasileira e do município do Rio de Janeiro foi confeccionada a partir de conversas com professores de História que desenvolvem projetos escolares em suas práticas escolares na referida cidade. As conversas foram fundamentais para perceber suas opções no Ensino de História, suas motivações para a criação de projetos escolares e, mesmo com todas as particularidades dos locais em que atuam, e, características singulares de cada um, pude ver pontos comuns nas falas. A explanação dos projetos desenvolvidos por eles confirma as variadas possibilidades de atividades, em relação ao patrimônio e a memória no Ensino de História.

A perspectiva de uma Educação Patrimonial decolonial, que valida os saberes e memórias locais, foi essencial para observar a visão dos professores sobre a escola e a educação e, especialmente, da construção desses docentes. Essa passa pelo que Grada Kilomba (2019) chama de descolonização do eu, processo autocrítico sobre as próprias práticas, fundamental para a construção coletiva da educação como prática de liberdade. Uma educação que acolhe e cuida de todos, possui afeto nas relações e trabalha com práticas pedagógicas que geram entusiasmo nos professores e alunos, como explicita bell hooks (2017). O que pode vir a contribuir para uma educação que seja realmente libertadora das opressões e garantia do direito para as minorias sociais. A docência de professores de História descolonizados acrescenta para práticas educativas libertadoras, inclusive para fomentar leituras plurais do patrimônio. O trabalho extracurricular que eles têm realizado, contribui coletivamente para transformações de perspectiva.

As práticas pedagógicas pesquisadas vêm sendo construídas de maneira orgânica, a partir da escola. Projetos que, muitas vezes, não passam por uma formulação estruturada na escrita, ou no papel, e que vão sofrendo modificações e ajustes segundo as demandas coletivas. Mas essas práticas têm sido fundamentais no exercício da educação como prática de liberdade dentro das escolas, na formação crítica dos sujeitos sobre sua história local,

memórias e patrimônios. Além de colaborar positivamente para o bom desempenho dos alunos, engajamento nas atividades, no vínculo e pertencimento dos alunos à própria escola.

A elaboração e desenvolvimento de tais atividades só foi possível porque esses professores se dispuseram a escutar as demandas dos alunos e realizarem a leitura dos ambientes escolares como ressaltaram Boaventura de Souza Santos (2018, 2019), Paulo Freire (1994, 2011) e bell hooks (2017). Entender o outro, a partir dos seus saberes, questões e realidades, tem sido fundamental para que a prática desses professores seja diferenciada, que possam cooperar para uma formação democrática e horizontalizada para os alunos.

Em relação às legislações curriculares sobre os patrimônios culturais no Ensino de História, há muito a ser observado nas práticas dos anos vindouros. Tendo em vista, que a referência curricular teve mudança recente através da BNCC, que ainda está em fase de implementação. E conforme comentado no capítulo dois, o documento apresenta avanços em algumas esferas, mas enquadramentos limitantes em outras requerendo, portanto, observação em sua consolidação.

O projeto escolar *Rolé na Penha* suscita muitas questões e reflexões. Gostaria de ressaltar os elementos que parecem óbvios, mas que sem eles o *Rolé* não seria possível: o diálogo contínuo, a escuta das demandas da comunidade, o apoio da direção escolar e da comunidade da Vila Cruzeiro, disposição do professor para a descolonização do eu e o enfrentamento das dificuldades no caminho. O diálogo tem como pressuposto a interlocução entre duas ou mais pessoas. Paulo Freire e grande parte dos educadores falam sobre o quanto o diálogo é basilar em qualquer prática educativa. Mas será que as práticas pedagógicas têm sido realmente dialógicas? Será que é natural ou comum dar continuidade aos diálogos no desenvolvimento das práticas educativas?

O diálogo precisa ser problematizado e considerado como esforço de execução. Ainda mais ao mencionar a proposta de diálogos contínuos. Ouvir o outro, agregar ideias e sugestões é valioso para a construção de projetos escolares. Fazer do escutar uma prática contínua exige comprometimento. Como executar algo com disposição a permanentes críticas, de toda e qualquer parte? Bell hooks (2017) afirma que a opção pela pedagogia crítica, engajada e com entusiasmo é um caminho trabalhoso e exigente. Ela demanda ao docente maior estudo, mais tempo de preparo, estabelecer o diálogo com suas turmas entendendo que isso poderá levar a reorganizações dos conteúdos curriculares. Muitas vezes lidar com a frustração de perceber os próprios erros na trajetória e se dispor a fazer diferente na próxima oportunidade. Com isso, ressalto que praticar o diálogo requer disposição.

Quando falamos em diálogos nas práticas educativas em relação ao patrimônio cultural há que se ter cuidado e responsabilidade. No projeto pesquisado, o professor se dispôs a manter o diálogo de forma contínua e o ambiente escolar possibilitou o contato periódico com alunos e comunidade escolar. Mas muitas das práticas de Educação Patrimonial têm dificuldades para manter o diálogo contínuo, por serem realizadas em projetos de curta duração. Contudo, há que se ressaltar que uma educação como prática de liberdade e dialógica não tem a ver com a extensão do contato entre os interlocutores e sim com o modo de realização das práticas. As práticas educativas que têm os alunos como depositários de informação replicam conhecimentos e hierarquias estabelecidas. No entanto, práticas educativas que constroem coletivamente o conhecimento e os sujeitos, libertam das opressões sociais e multiplicam os saberes, independente da duração das ações praticadas. A responsabilidade em relação ao diálogo tem a ver com a disposição de persistir na busca pelo diálogo permanente, fomentar e incentivar a continuidade da construção coletiva em relação ao patrimônio, independente da intervenção de um mediador ou técnico do patrimônio.

O diálogo estabelecido a partir do *Rolé na Penha* permaneceu mesmo com alunos saindo da escola municipal, por cumprirem sua etapa de estudos no Ensino Fundamental. O diálogo expandiu e se multiplica a cada fala de alunos, professores e pesquisadores que vivenciaram e vivenciam tal experiência. A continuidade do diálogo não necessita do professor ou dos monitores para ser realizado, portanto, é possível compreendê-lo enquanto prática de Educação Patrimonial dialógica e libertária.

Escutar o outro está inserido nas práticas dialógicas, porém contém suas especificidades. O que vale ser ressaltado, nessa questão, foi o exercício de ouvir mais do que sobre as referências culturais do bairro ou as memórias a elas condizentes. O professor de História precisou ouvir a história do aluno de não ter o que comer, da não aceitação familiar sobre a sexualidade dos alunos, da orfandade de pai e/ou mãe e o cuidado de outros, dos perigos e medos da vida cotidiana, das vergonhas e limites impostos pelas desigualdades sociais. Uma escuta da vida cotidiana e, também, um compartilhamento da sua vida. Ou seja, a escuta profunda das vivências cotidianas foi essencial para que o diálogo pudesse ser estabelecido.

Uma das perguntas que surgiam constantemente, na apresentação dos professores no Papos de História ou qualquer outro lugar de reunião de professores, era sobre o apoio da direção escolar e comunidade para se lograr executar o projeto. Seguida à pergunta, vinha sempre a afirmação de que a realização das atividades só foi possível por contarem com esse indispensável apoio. Dito isso, quero frisar a relevância do apoio das direções escolares para

que práticas pedagógicas diferenciadas possam vir a ser executadas no âmbito escolar. Durante a pesquisa, não ouvi nenhum relato ou comentário de que alguma prática tenha sido executável sem esse apoio. Mesmo com divergências de alguns, o apoio da direção e gestores tem sido premissa para esse tipo de trabalho.

Outro aspecto fundamental é contar com o apoio da comunidade local. No caso do projeto estudado, foi importante o apoio da comunidade da Vila Cruzeiro em variados sentidos. Tais como na confiança dos responsáveis e permissões para que os alunos fossem monitores, na garantia de segurança para o *Rolé* quando seus participantes tivessem que adentrar na comunidade, na participação nos mutirões da limpeza e obras da escola, no incentivo a garantir a preservação da escola, no orgulho da mudança da escola pertencente a comunidade e que busque dialogar com ela.

O engajamento da comunidade teve a ajuda primordial do professor de matemática, morador da localidade. Ele fez o convite ao artista, morador da comunidade, que grafitou toda a escola. Um movimento importante para que a escola se tornasse uma das referências do bairro. O artista relatou ter atentado às demandas dos professores e alunos para fazer os desenhos nas paredes e muros. Ele buscou expor pinturas que auxiliassem nas aulas e que tivessem representatividade para a comunidade. A trajetória e história do artista se fundem com a própria localidade, cuja arte é carregada de sentidos inerentes, a qual ele busca levar e ensinar a qualquer parte do mundo, conforme já fez.

Na observação do projeto escolar foi significativo poder observar a construção do docente, conhecer sua história de vida, seu engajamento na luta pela educação e, principalmente, sua disposição para a mudança. No capítulo três escrevi o relato das situações confrontadoras, pelas quais passou o professor, que serviram de despertamento para a necessidade de mudança em sua prática. Ter disposição para seguir pelo viés mais complexo e exigente não é fácil. Ao assistir à qualificação de mestrado do professor Wander, lembro-me que uma das professoras da banca deu os parabéns pelo seu empenho em criar um projeto escolar na escola pública, pois ela mesma não tivera fôlego para tal feito e que após alguns meses de trabalho no município do Rio, se exonerou mediante outra oportunidade de emprego. Logo, nem todos o têm ou são obrigados a se dispor, é sempre uma opção.

O enfrentamento das divergências foi um elemento importante para a realização do projeto escolar. A variedade de opiniões e entendimentos sobre algo é comum e pertinente, tendo em vista a multiplicidade dos sujeitos. As pessoas discordarem de partes do todo, da forma de execução é, inclusive, importante para que as práticas possam ser aperfeiçoadas. Nas discordâncias, a defesa dos argumentos diversos são importantes ao diálogo. Mesmo assim,

existem as pessoas intransigentes também, houve as oposições que levaram docentes a pedirem transferência de escola.

Em relação aos alunos, o projeto alcançou muito sucesso. A transformação da escola através do PPP Ser e Pertencer foi substancial, conseguiu seus objetivos, os de fazer da escola um lugar de pertencimento, onde eles pudessem ser, enquanto sujeitos históricos. Alcançou, também, os objetivos dos conteúdos curriculares. O acesso permanente aos alunos garantiu que a aprendizagem fosse possível. Seus logros ultrapassaram as expectativas e foram além, sendo impossível ser mensurado em uma tese ou em quaisquer páginas. Uma educação como prática de liberdade, multiplica os conhecimentos sobremaneira, tanto que se torna inviável detê-los ou contabilizá-los.

Há que se considerar a relevância da circulação do projeto escolar nos núcleos de divulgação dentro da rede municipal de educação, como em turmas universitárias e meios de comunicação. Atividades educativas em relação ao patrimônio não devem ser cartilhas a serem replicadas, porém podem ser instrumentos para que novas possibilidades e ações possam surgir. Nesse sentido, o *Rolé na Penha* não pretendeu ser modelo a outras práticas, mas pode contribuir de inspiração para que outros e diferentes rolés possam ser realizados.

O trabalho de composição das memórias afetivas dos alunos, coadunado aos seus conhecimentos sobre a geografia local e linguagem específica, explicitou os valiosos saberes. Portanto considera-se que, o *Rolé na Penha* realizou uma ecologia dos saberes e contribuiu para insurgência das epistemologias do Sul, conforme as considerou Boaventura de Souza Santos (2009, 2018). Um projeto que colaborou para descolonização dos sujeitos participantes, transgressora enquanto prática educativa democrática e horizontal.

A ecologia dos saberes permite o diálogo. O reconhecimento de saberes diversos que compõe o universo do outro, leva a considerar o outro a partir da sua realidade. O primeiro encontro de saberes ocorreu a partir da riqueza linguística. O modo de falar e os termos que usamos para isso fazem parte de uma produção cultural, com saberes e histórias próprias. O relato do professor Wander evidenciou que não foi confortável aos alunos perceberem que os professores teriam acesso aos seus saberes, gerou insegurança. Mas passado o susto inicial, o compartilhamento desse saber gerou horizontalidade nas relações.

Ao trazerem o conhecimento da geografia da favela nos mapas afetivos, os alunos admitiram o acesso do docente ao seu espaço. E assim, possibilitaram a comunicação. A discussão sobre o lugar aproxima, propicia o pertencimento. Mapear um território e conceder ao outro o acesso ao seu mapeamento, estabeleceu uma construção de identidade e memória coletiva, além de facilitar o processo de ensino aprendizagem.

A pandemia que parou o mundo, deixou milhões de mortos, famílias enlutadas e que ainda não acabou; atravessou a pesquisa, a escrita da tese e, consequentemente, a conclusão. Como disse Sônia Rampim, algumas vezes, há que se compreender a vida como nosso maior patrimônio a ser preservado e valorizado. Pois é da existência humana, em todos os seus símbolos e significados que se pode pensar nos patrimônios culturais e, por isso, há que se abrir e ampliar cada vez mais as possibilidades de ressignificações patrimoniais.

As alterações climáticas e urgências de se viabilizar um mundo mais sustentável, no qual as pessoas possam cuidar mais do seu meio ambiente, é uma prerrogativa para a continuidade da existência e da vida. Buscar saberes originários que auxiliem para a mudança epistemológica, viabilizando para que múltiplas maneiras de existir venham a ser consideradas, é o que acontece e se constrói coletivamente pela educação.

O vírus ao circular pelo mundo evidenciou as desigualdades sociais, as formas desumanas de produzir a (não) existência e aprofundou as demandas. Mesmo ainda sem os dados objetivos em relação a evasão escolar, levando em consideração que a exigência de retorno obrigatório de cem porcento dos alunos ao ensino presencial decorre juntamente a finalização da escrita da tese em outubro de 2021, há evidências a serem consideradas. A Secretaria Municipal de Educação tem traçado estratégias para uma recuperação dos alunos e dos conteúdos. O secretário à frente da pasta, Renan Ferreirinha tem postado em suas redes sociais sobre a busca ativa de alunos que não retornaram para a escola. Se isso está sendo realizado para casos isolados ou tem maior abrangência não se sabe. Esse é apenas um exemplo, para elucidar os muitos desafios deixados pela pandemia. Quantos alunos do Ensino Fundamental tiveram que abandonar a escola para ajudar na finança familiar e garantir o sustento? Em uma situação econômica de crescimento da inflação e elevação dos custos básicos de vida, a garantia da educação tornou-se mais complexa, exigente e necessária.

Os desafios, conforme os professores já vêm percebendo, nas conversas sobre o assunto, serão imensos. Maior ainda será o compromisso com o trabalho educativo, enquanto prática de liberdade engajada e emancipatória, o que será fundamental. Creio que o trabalho com as memórias e os patrimônios serão um bom ensejo para o Ensino de História, à medida que abordam as identificações, pertencimento e ressignificações da própria história e suas referências. A Educação Patrimonial como caminho de experiências que possibilite leituras plurais dos patrimônios culturais, coloca-se como importante nesse sentido.

A etnografia do *Rolé na Penha* como um processo na educação formal de Educação Patrimonial exemplifica a viabilidade concreta enquanto prática decolonial. E coadunando com o referencial teórico da presente tese, corrobora para evidenciar a necessidade da

Educação Patrimonial como campo emergente (SCIFONI, 2017) que contribui na acepção de epistemologias outras, a partir das referências culturais, patrimonializadas ou não, das localidades e seus detentores.

A compreensão da Educação Patrimonial decolonial corrobora para as perspectivas que lutam e resistem contra as opressões sociais, como a pauta antirracista e feminista. Em um país com racismo estrutural, altos índices de misoginia e femicídio, os trabalhos de preservação e valorização dos bens culturais precisam estar atentos a tais questões. As revisões históricas e conceituais acompanham as transformações históricas e sociais e suas questões. Dessa maneira, é imprescindível que a Educação Patrimonial se configure nesse sentido. As celebrações e certo olhar exótico para os patrimônios, por vezes, os coloca em um lugar romantizado e isento dos debates, o que é extremamente perigoso. É fundamental que as referências culturais e os patrimônios estejam abertos ao debate, pelos seus técnicos, detentores e demais interessados.

Entretanto, é importante considerar que atualmente os setores culturais têm travado inúmeras resistências contra o sucateamento, apagamento e falta de investimento do governo em vigor; carregado de um inverno, de frieza e retrocessos nas políticas culturais. Mas com esperança de que as práticas dialógicas e de construções coletivas, proverão a primavera que há de chegar. Nenhuma mudança estrutural é fácil, mas há que se considerar que, sim, é possível. Paulo Freire (2014) mencionou que a mudança do mundo remete à dialetização entre a denúncia de situações desumanizante e o aviso de sua superação. Para o autor:

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2014, p. 74-75).

O trecho acima ressalta o constante movimento do mundo e dos sujeitos como seus agentes de transformação nas diversas esferas da vida. A percepção do movimento contínuo do mundo permite o vislumbrar de possibilidades. O projeto pesquisado tinha como objetivo o trabalho das memórias e história local, mas o envolvimento de todos levou a mudanças muitos mais amplas e inimaginadas. O professor responsável, em algumas oportunidades, disse: “se eu fizesse ideia do que o *Rolé* ia virar, eu teria estruturado o projeto de outra maneira”. O envolvimento com uma prática pedagógica, cheia de entusiasmo, afeto e amor compromissado com a educação expandiu o projeto, sem que o professor sequer percebesse ao criá-lo. O *Rolé na Penha* é uma prática que foi construída enquanto praticada, aperfeiçoada

nos erros e acertos cotidianos, com modificações segundo as necessidades, uma prática escolar orgânica, coletiva e dialógica.

Na perspectiva da possibilidade de mudança, utilizo outro termo de Paulo Freire para o entendimento da Educação Patrimonial, como um caminho para o esperançar. Não de uma espera passiva, mas do engajamento dos sujeitos que caminham nas ações de mudança, que acreditam e almejam, enquanto sonhos e/ou utopias sociais. Portanto a Educação Patrimonial estabelece neste caminho decolonial, intercultural, antirracista, feminista e pela insurgência das ecologias dos saberes para outras epistemologias, o esperançar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Faperj, 2007.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ABREU, Regina. Patrimonialização das diferenças e os novos sujeitos de direito coletivo no Brasil, In: TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera (Org.). **Memórias e novos patrimônio**s. Marseille, Fr.: Open Edition, 2015.

ABREU, Regina; SILVA, Rodrigo M. D. Educação e processos de patrimonialização cultural: À guisa de introdução. **MOUSEION**, Canoas, n.23, abr.2016, p.7-13. ISSN 1981-7207.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Americanah**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No seu pescoço**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Palloma B.M.B. **As estações para a inclusão da pessoa idosa na Política de Assistência Social**. Itaguaí, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2011.

AZEVEDO, Isadora de Araújo. ***Rolé na Penha*** **e a construção de outras possibilidades para o ensino de História. Monografia de História**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Jorge Luiz. A favela na cena cultural urbana do Rio de Janeiro. **Espaço e Cultura**, UERJ, RJ, n.36, p. 217-234, jul/dez 2014.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**. RJ: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: sobre literatura e história cultural**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BIONDO, Fernanda Gabriela. **Desafios da educação no campo do patrimônio cultural: Casas do Patrimônio e redes de ações educativas**. (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, 2016. 201 f.

BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo : Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, D.O. Portaria nº137, 28/04/2016.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.551**. Brasília: 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITTO GARCÍA, Luis. Cultura e contracultura. In: ___ **El imperio contracultural: del rock a la postmodernidad.** La Habana, Cuba: Editorial Arte y Literatura, 2005. (1ª ed. 1991)

CALABRE, Lia. Política Cultural em tempos de democracia: a Era Lula. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,** Brasil, n. 58, págs.137-156, jun. 2014.

CALABRE, Lia. O Serviço do Patrimônio Artístico Nacional dentro do contexto da construção das políticas públicas de cultura no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Iphan, n.35, págs. 33-43, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, págs. 678-686, dez., 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, págs. 235-250, jan-mar. 2012.

CHAGAS, Mario de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.

CHAUÍ, M. A nação como semióforo. In:___. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, M. Direito à memória: natureza, cultura, patrimônio histórico-cultural e ambiental.

In: ___. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. págs. 103-128.

CUNHA, Manoela Carneiro da. "Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: **Cultura com as Aspas**. SP: Cosac Naif, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. -1 ed.- São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMARCHI, João Lorandi. **Referências culturais da escola, na escola: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial**. (Dissertação de Mestrado) São Paulo: Universidade de São Paulo, Mestrado em Geografia, 2020. 163 f.

DEZEMONE, Marcus. Diretrizes Curriculares. In FERREIRA, M.M; OLIVEIRA, M.D. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DODEBEI, Vera. Memoração e patrimonialização em três tempos: mito, razão e interação digital. In: TARDY, Cécile; DODEBEI, Vera (Org.). **Memórias e novos patrimônios**. Marseille, Fr.: OpenEdition, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FACINA, Adriana; PALOMBINI, Carlos. O patrão e a padroeira: momentos de perigo na Penha, Rio de Janeiro. **MANA** 23(2): 341-370, 2017 – DOI http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442017v23n2p341

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

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FLORÊNCIO, Sônia. Educação Patrimonial: um processo de mediação. *In*: TOLENTINO, Átila (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 28 ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.3) São Paulo:

Cortez, 2009.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. 4.ed. 7. reimp. – São Paulo: EDUSP, 2015.

GELL, Alfred. **Arte e agência: uma teoria antropológica**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In:___ **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERHARDT, T. E.; LOPES, M. J. M.; ROESE, A.; SOUZA, A. A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas. **International Journal of Qualitative Methods**. 2005.

GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. Adm. empres.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, June 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** RJ, SP: Editora Record, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores: A política cultural do Estado Novo.** – 2.ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. *In*: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. As transformações do patrimônio: da retórica da perda à reconstrução permanente. In: TAMASO, I.M.; LIMA FILHO, M.F. (orgs.) **Antropologia e Patrimônio Cultural: trajetórias e conceitos**. Brasília: ABA, 2012.

GONDRA, José Goncalves; SHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.** (Biblioteca básica da história da educação brasileira) São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial.** Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HABERMAS, Jurgen. **A inclusão do outro: estudos da teoria política**. Tradução George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Anthropos, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Graracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, n.36; p.261-273. jul-dez de 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvi Libanio. -12ª ed.- Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HORTA, M. & DEL PRIORE, M. Memória, Patrimônio e Identidade. Boletim 04. **Salto para o Futuro**. Ministério da Educação, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

IANNI, Otavio. **Teorias da globalização**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INEPAC. **Patrimônio cultural: educação para o patrimônio cultural**. Parte I. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura, Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, 2014.

INEPAC. **Patrimônio cultural: educação para o patrimônio cultural**. Parte II. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura, Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, 2014.

IPHAN (Brasil). **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação.** Texto: Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília, DF, 2016.

IPHAN (Brasil). **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Texto: Sônia Regina Rampim Florêncio et al. – Brasília, DF, 2014.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

JAUMONT, Jonathan; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016, págs. 414-464.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo : diário de uma favelada**. -10. ed. – São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro : Cobodó, 2019.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ___. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.
LEVY, Sofia Débora. **Holocausto: vivência e retransmissão**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v.10, n. spe, págs. 37-45, 2007.

MACIEL, I.; FREIRE, J.R.B.; MONTE, N.; SANTOS, N.M. **Te mandei um passarinho, prosa e verso de índios no Brasil**. MEC, 2007.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (orgs.). **Passados presentes**. Rio de Janeiro: Laboratório de História Oral e Imagem, Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF), 2005-2011. Coletânea de quatro DVDs. Apoio: EdUFF, FAPERJ, CNPq e Petrobras.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. Tradução Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MILLS, C. Wrigth. Sobre o artesanato intelectual. In: **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: método, teoria e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica (orgs). **O Jongo na Escola**. Niterói, RJ: UFF, PROEX, FEC, Pontão de Cultura do Jongo/ Caxambu, 2009.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOURA, Ana Paula. Diálogos com Paulo Freire: contemporaneidade In: **Educação Prática Pedagógica em Freire: Desafios da atualidade**. M. A. V. de Melo, M. E. dos S. Torres, R. S. de Almeida (orgs). Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021.

NAJJAR, J.; MOCARZEL, M.; MORGAN, K. Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.28, n.109, págs. 1033-1053, out./dez. 2020 https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802120

NAJJAR, J.; MORCARZEL, M.; SANTOS, P. Os conceitos de campo e habitus em Pierre Bourdieu e sua (possível) aplicação à Política Educacional. **ReLePe,** Universidade Estadual de Ponta Grossa, v.4, 2019.

NAMER, Gérard. Instituitions de memoire culturelle In: **Memoire et societé**. Paris: Méridien, 1987. (Collection Societés), 242 p.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do**

racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, págs.7-28, dez. 1993.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, Wander P. **Rolé na Penha: Uma experiência de memória e história local no ensino de História em uma Escola Municipal na Vila Cruzeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) Duque de Caxias-RJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

PEIRANO, M. **A alteridade em contexto: antropologia como ciência social no Brasil**. Série Antropologia, 255. Brasília, UnB, 1999.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do Controverso "Chão Da Escola" Às Controvérsias da Etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, págs. 149-176, set./dez. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006

PEREZ, Carmen L.V. (Org.) **Experiências e Narrativas em Educação**. Niterói-RJ: Eduff, 2017.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. v. 5, n. 10, 1992.

PREFEITURA da Cidade do Rio de Janeiro. **Currículo Carioca 2020 - História**. Rio de Janeiro: SME, Subsecretaria de Ensino: 2020.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REPEP. **Dossiê do Inventário Participativo Minhocão contra gentrificação**. 2019. Grupo de Trabalho Baixo Centro da Rede Paulista de Educação Patrimonial, São Paulo, 2019.

REY, Fernando González. O compromisso ontológico na pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 1-28.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; FERREIRA, Lucia Maria Alves. (Orgs) **Mídia e Memória: A Produção de Sentidos nos Meios de Comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

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

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen 2019.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Parecer técnico acerca do texto da **Base Nacional Comum Curricular – História**. Mato Grosso, 2016.

RIBETTO, Anelice; FILÉ Valter. Da experiência à narrativa. In: PEREZ, Carmen L.V. (Org.) **Experiências e Narrativas em Educação**. Niterói-RJ: Eduff, 2017.

RICCI, Cláudia Sapag. Política curricular. In FERREIRA, M.M; OLIVEIRA, M.D.

Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

RICOUER, Paul. Da memória e da reminiscência. In: _____. **Memória, História e esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROCHA, Gilmar. Educação Patrimonial e mediação antropológica. **MOUSEION**, Canoas, n.23, abr.2016, págs.57-82. ISSN 1981-7207.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSA, Lilian R. O.; PASSADOR, João Luiz. Os primeiros passos das políticas públicas de patrimônio cultural do Brasil. In: ROSA, L.R.O.; RICCI, M.O.; SILVA, Adriana (orgs.). **Memória, Identidades e Políticas Públicas de Cultura**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

RUSSI, Adriana T. de Mello. **A casa tamiriki: patrimônio indígena Katxuyana**. Curitiba: CRV, 2019.

RUSSI, Adriana T. de Mello; KIEFFER-DOSSING, A.; ENDREFFY, Marcela de Souza. A mediação cultural no âmbito da educação patrimonial: coleções etnográficas em possíveis diálogos entre universidades, museus e os ameríndios Katxuyana. **ACESSO LIVRE**, v. 6, págs. 90-105, 2016.

SABA, Ana Gabriela. Rolé na Penha: memórias e referências culturais em uma ecologia dos saberes. **INTELLÈCTUS** (UERJ. ONLINE), v. 20, p. 226-247, 2021.

SABA, Ana Gabriela. Possibilidades da Educação Patrimonial em escolas municipais do Rio de Janeiro. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário do Centro de Memória** – Campinas: UNICAMP, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Portugal: Biblioteca Nacional, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 22, págs. 120-156, dez. 2009

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, L. M. e-book: **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova Educação Patrimonial. **Revista Teias**, v.18, n. 48, págs. 5-16, 2017.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**. São Paulo: CPC-USP, n. 27 especial, 1. semestre 2019. P.14-31. ISSN 1980-4466

SILY, Paulo Rogério Marques. **Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)** (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação; 2012. 399 f.

SIQUEIRA, Lucília Santos. Educação Patrimonial e Ensino de História nas áreas metropolitanas: reflexões baseadas na formação de professores de História em Guarulhos (SP). **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, págs. 302-325 – 2019.

SIRINELLI, Jean-François. *Os Intelectuais.* In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Trad. Dora Rocha-2ed.- Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SIVIERO, Fernando Pascuotte. Educação e patrimônio cultural: uma encruzilhada nas políticas públicas de preservação. **Revista CPC**, n. 19, São Paulo: USP, p. 80-1-8, jun. 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TAMASO, Izabela. Por uma distinção dos patrimônios em relação à história, à memória e à identidade. In: PAULA, Z.C.; MENDONÇA, L.G.; ROMANELLO, J.L. (orgs.). **Polifonia do patrimônio**. Londrina: EDUEL, 2012.

TOLENTINO, Átila Bezerra. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; BRAGA, Emanuel Oliveira (org.). Caderno Temático 5 - **Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação Patrimonial Decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Sillogés** – v.1, n.1, jan./jul 2018.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Arqueologia e Educação Patrimonial: a experiência do MAE-USP. **Rev. CPC**, São Paulo, n.27 especial, págs. 255-279, jan./jul. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FARIA FILHO, Luciano Mendes e GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VELHO, Gilberto. **Projeto metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÊNDICE A - **TABELA DAS PUBLICAÇÕES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL** DO IPHAN

	TÍTULO DAS PUBLICAÇÕES IPHAN	ANO
1	Guia Básico de Educação Patrimonial	1999
2	Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial	2007
3	Patrimônio e Leitura: Catálogo Comentado de Literatura Infanto-juvenil 1	2007
4	Patrimônio e Leitura: Catálogo Comentado de Literatura Infanto-juvenil 2	2009
5	Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial. Artigos e Resultados.	2010
6	Educ. Patr.: Mem.e ident. da Cidade de Goiás - Patrimônio pra que te quero	2010
7	Catálogo de Resultados do Fórum Juvenil de Patrimônio Mundial	2010
8	Carta de Nova Olinda - I Seminário de Avaliação e Planejamento das Casas do Patrimônio	2010
9	Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Fascículo 1	2011
10	Educação Patrimonial: Orientações ao Professor - Caderno Temático 1	2011
11	Remando por Campos e Florestas: Memórias e Paisagens dos Marajós	2011
12	Construindo Aracati – Ensino Fundamental I	2011
13	Um passeio por Aracati	2011
14	Construindo Icó – Ensino Fundamental I	2011
15	Um passeio por Icó	2011
16	Construindo Quixadá – Ensino Fundamental I	2011
17	Um passeio por Quixadá	2011
18	Construindo Sobral – Ensino Fundamental I	2011
19	Um passeio por Sobral	2011
20	Construindo Viçosa do Ceará – Ensino Fundamental I	2011
21	Um passeio por Viçosa do Ceará	2011
22	Educação Patrimonial: Reflexões e Práticas - Caderno Temático 2	2012
23	Patrimônio e Leitura: Catálogo Comentado de Literatura Infanto-juvenil 3	2012
24	Cartilha - Proteção aos conhecimentos dos povos indígenas e das sociedades tradicionais da Amazônia	2012
25	Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Manual de Aplicação	2013
26	Educação Patr.: educação, memórias e identidades - Caderno Temático 3	2013
27	Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Fichas do Inventário	2013
28	Patrimônio e Leitura: Catálogo Temático de Literatura Infanto-juvenil 4	2014
29	Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos	2014

30	Patrimônio Contado: Alcântara, Cult. e Educ. - Livro do prof. - Volume 2	2015
31	Patrimônio Contado: Alcântara, Cult. e Educ. - Livro do prof. - Volume 1	2015
32	Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação - Livro 4	2015
33	Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação - Livro 3	2015
34	Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação - Livro 2	2015
35	Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação - Livro 1	2015
36	Cadernos do Patrimônio Cultural - Educação Patrimonial -Volume1	2015
37	Educ. Patr.: diálogos entre escola, museu e cidade - Caderno Temático 4	2015
38	Gabriel em Brasília • A Cidade com Asas	2015
39	Educação Patrimonial: Inventários Participativos	2016
40	Educ. Patr.: pol., rel. de poder e ações afirmativas -Caderno Temático 5	2016
41	Educ. Patr.: Práticas e Diálogos Interdisciplinares - Caderno Temático 6	2017
42	Cartilha - Aqui se faz queijo	2017
43	Novas (Velhas) Batalhas	2019
44	Memórias do Presente – Patrimônios de Mato Grosso do Sul	2019

Tabela elabora a partir da sistematização dos dados presente no site do Iphan: http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=30&busca=&pagina=1
Acessado em 08 de novembro de 2019.

APÊNDICE B – **RELATÓRIO DAS CONVERSAS COM PROFESSORES**

Professor 1: Prefere não ser identificado
Escola Municipal Anísio Teixeira – Ilha do Governador – 11ª CRE
Data: 07/12/2020
Horário: 14h às 15:30h
Meio: Google Meet

Ao iniciar a conversa expliquei que pelas circunstâncias pandêmicas, as escolas fechadas e a necessidade de isolamento social, a conversa online foi o meio viável para a pesquisa. As sete questões da conversa foram lidas e o professor discorreu livremente sobre o tema. Como a proposta não era de uma entrevista formal, mediante as curiosidades que foram surgindo, novas perguntas foram feitas.

O professor de História é egresso ao município do Rio de Janeiro desde 2011, para 16 horas semanais. É também professor de História do Estado desde 2010. Durante o ano de 2020 ele foi o único professor de História para as dez turmas da unidade escolar, fazendo dupla regência, com 30 tempos de aulas semanais.

Ele relatou que demorou a entender os alunos e suas necessidades. Os alunos, em sua maioria, moradores de comunidades, com deficiências e carências, com problemas estruturais, sociais. Mas percebeu que havia muitas questões além do Ensino de História e que foi preciso trabalhos, ações diferenciadas e projetos que mesclassem às aulas as necessidades dos alunos, para que houvesse uma maior proximidade e interação com eles.

O professor citou que as atividades, para além das aulas, aproximam os alunos para que seja possível, o que ele chamou de sua maneira de ver a docência, o ser professor de História como propósito de formar um cidadão crítico da sociedade. Ele percebe uma importância de trabalhos escolares em relação aos patrimônios culturais, já que estes são importantes na formação da identidade.

Sobre o lugar ou papel da escola, o professor a entende como uma das poucas oportunidades que o aluno terá na vida, uma possibilidade de caminho viável. Ao falar da escola o professor explicitou sobre como vê as diferenças entre o aluno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ele percebe no Ensino de História como uma formação

sobre a maneira do aluno se perceber e compreender as possíveis versões da história. Ele relatou gostar de lecionar para as turmas de 6°ano do Ensino Fundamental porque pode investir em uma construção do Ensino de História que traga ao aluno esperança de sua construção para o futuro. Em contrapartida quando se depara com um aluno de Ensino Médio que não vem com essa formação anterior é mais difícil de construir essa esperança.

Sobre a escola municipal citou não somente um apoio da direção escolar aos professores, como também um incentivo ao desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas. Essa escola elegeu como tema principal para as atividades das diversas disciplinas a Educação Patrimonial, quando haveria um aperfeiçoamento do projeto "Histórias do Rio", em seu terceiro ano de edição. Mas devido ao fechamento das escolas e isolamento social, as atividades letivas foram comprometidas. Aconteceu uma atividade remota sobre o Patrimônio Cultural da Ilha do Governador, em que os alunos pesquisaram e enviaram seus trabalhos para o professor, mas com o prolongamento do isolamento social, essas atividades não tiveram continuidade.

O professor fez uma separação entre ações e projetos para denominar as atividades para além dos conteúdos disciplinares do currículo de história.Em relação às ações ele citou algumas:

- Festival da canção – atividade com o 9° ano, em que trabalham a história e contexto em que as músicas de protesto foram criadas durante a ditadura militar no Brasil e possui um evento que envolve outras matérias, com coreografia, criam cenário.
- História oral – atividade com o 9° ano, em que alunos coletam relatos dos familiares sobre o período da ditadura militar, como era a vida, economia.
- Elaboração de jogos de tabuleiro –
- Memórias afetivas – atividade com 7° ano, em que os alunos relatam sua história pessoal. Atividade para iniciar os estudos históricos, para que o aluno perceba sua própria história e que a história é passível de muitas versões e possui diversas fontes.

Sobre os projetos elaborados e desenvolvidos na matéria de história:

- Histórias do Rio
- Podcasts – atividade desenvolvida desde 2019, com alunos do 8° e 9° ano que tivessem interesse. Professor e alunos formaram um grupo que se reunia para elaborar a pauta, gravações e edições. Foi elaborado um podcast por bimestre, com

duração de 10 a 15 minutos, com o intuito de auxiliar outros alunos a estudarem para as provas. Teve uma matéria da MultiRio sobre esse projeto. No início de 2020 o grupo ainda conseguiu se reunir e definiu como primeiro tema a gripe espanhola, para trazer uma relação com a pandemia do COVID 19. Mas pelo isolamento social não foi possível a elaboração do podcast como haviam realizado no ano anterior e optaram pela gravação de um pequeno vídeo, com a participação dos alunos de suas casas.

> Primeiro eu tive que formar um grupo que tivesse disponibilidade, interesse, algumas habilidades, embora alguns se enrolem para falar, alguns têm mais dificuldades. Nesse grupo a gente fez algumas reuniões, apresentou, discutiu alguns formatos e determinamos um tema que deveria ser discutido. Eles têm alguns dias para fazer a pesquisa. Na reunião de pauta é definido o tema e o que cada um vai falar dentro do tema. Depois de um certo tempo marcamos uma reunião para gravar. Essa reunião já acontece com todos participando, e depois é feita a edição, no momento posterior. E por fim, você tem a divulgação nas redes sociais, nos grupos do WhatsApp. Em média a gente mantém de 8 a 9 alunos, porque mais do que isso fica bagunçado. Temos que mesclar alunos do oitavo do nono ano porque depois os alunos no nono vão embora da escola e tem que ficar, pelo menos os do oitavo, já com experiência para podermos ir renovando.

O docente entende que o professor de História precisa ter estratégias para estabelecer a relação de ensino aprendizagem, o qual precisa entender os possíveis links entre os contextos em que os alunos vivem e percebem o mundo e os conteúdos de história. O que permitiria estabelecer relações diferentes à proposta de uma história decorada e sem sentido.

No final da conversa perguntei sobre como foi esse ano de pandemia e ensino remoto, quais são as perspectivas e expectativas para o próximo ano letivo. Ele disse que inicialmente houve uma carência de planejamento da SME diante da pandemia e, quando o nível central sugeriu uma plataforma para a educação, esta foi inviável. E os professores optaram pelo Google Classroom. O professor relatou que existem muitas questões na educação remota, percebendo aspectos negativos e positivos. Sobre a participação, não obrigatória dos alunos nas aulas remotas, ele percebeu houve uma participação em torno de cinquenta por cento dos alunos do 9° ano, sendo que esse percentual decrescia, conforme os anos escolares, tendo o 6° ano o menor percentual de participação. Ao que o professor credita três fatores: dificuldade de acesso à internet por reduzido pacote de dados, pouca insistência dos pais e maior participação do 9° ano por ser seu último ano na escola municipal. Ele precisou se adaptar, primeiro enviavam as atividades por grupos de WhatsApp, depois iniciadas as aulas remotas enviava atividades, apresentava Power points. Passada a fase inicial, houve uma regularidade de presença dos alunos nas aulas o que permitiu alguns pontos positivos: aula mais informal, com maior participação dos alunos, com o envio das atividades, ganha-se o tempo de cópia,

diálogo pode ser aperfeiçoado, deu conta do conteúdo e citou que os alunos possuem melhor comportamento do que os professores no online.

Entretanto, o professor ressaltou que “além de não avançar, os alunos que não participaram regrediram”. Com a aprovação automática e a desmotivação, por diversos fatores, de muitos alunos, eles não só perderam os conteúdos escolares, mas se desacostumaram com a dinâmica escolar, perderam as relações. E, concluindo, disse que será um imenso desafio o retorno às aulas no próximo ano, os discentes terão muitas dificuldades a vencer e que o professor terá que se desdobrar para atender às necessidades. O professor elucidou a importância da educação presencial para o Ensino Fundamental e citou como o acesso a recursos tecnológicos, como tablet para os alunos pouparia tempo de cópias de atividades e compartilhamento de conteúdo, trazendo para as aulas um maior tempo para os diálogo e construção histórica.

Professora 2: Renata Nunes Alves

Escola Municipal Estado da Guanabara – Higienópolis– 3ª CRE

Data: 08/12/2020

Horário: 15h30 min às 17 h

Meio: Google Meets

Ao iniciar a conversa expliquei que pelas circunstâncias pandêmicas, as escolas fechadas e a necessidade de isolamento social, a conversa online foi o meio viável para a pesquisa. As sete questões da conversa foram lidas e a professora discorreu livremente sobre o tema. Como a proposta não era de uma entrevista formal, mediante as curiosidades que foram surgindo, novas perguntas foram feitas.

Renata é professora de História ingressa no concurso de 2012 para 16 horas semanais. Nesse mesmo ano ingressou no Estado como professora atuando no município de Belford Roxo. Juntamente com a docência, Renata concilia o ofício de arqueóloga em projetos de pesquisa arqueológica realizadas para o licenciamento ambiental no Estado do Rio de Janeiro.

Ela relatou que ao passar no concurso do município, foi direcionada para uma escola em que seu horário não era compatível com os horários do Estado. A professora pediu na 3ª CRE a possibilidade de ser alocada para uma escola onde fosse possível adequar os dois horários. Os responsáveis pelo trabalho na CRE buscaram atender sua demanda e conseguiram uma combinação para os horários na Escola Municipal Estado da Guanabara, uma grata surpresa para Renata que havia estudado nessa escola do 5° ao 8° ano do seu Ensino Fundamental. Ao chegar na escola foi afetuosamente recebida como fruto e orgulho daquela escola pelo diretor (prof. César) que permanecia na gestão desde que ela completara seus últimos anos como aluna da escola e que durante o 5 e 6° anos fora seu professor de matemática.

A professora relatou que retornar à escola como docente foi permeado por memórias afetivas. E que foi emocionante poder entrar na primeira sala para lecionar e perceber que foi uma das salas em que havia estudado, quando aluna. Ela mencionou se sentir retribuindo o que recebera, naquele lugar, através da docência.

A Escola Municipal Estado da Guanabara atende a um universo de mais de oitocentos alunos anualmente, distribuídos em cerca de trinta turmas, das quais ela lecionava para quatro turmas. Entretanto com a mudança dos horários letivos e ampliação do tempo para planejamento, atualmente ela dá aula para três turmas em três tempos semanais de história, como professora, além de mais um tempo de nova matéria de planejamento de vida para

completar os dez tempos semanais em horas aula. Renata explicou que a Prefeitura do Rio criou três disciplinas para completar a carga horária dos professores: planejamento de vida, educação financeira e prática de leitura. Sem ementa ou qualquer estruturação para as disciplinas, a professora buscou definições usadas em São Paulo, com o objetivo de ensinar os alunos a se programarem, planejarem seu futuro, auxiliá-los. Mediante ao que a professora iniciou com conversas sobre se os alunos desejavam fazer faculdade.

Renata relatou que ao chegar à escola para lecionar, possuía uma visão muito conteudista, em que o importante seria a transmissão do máximo de conteúdo curricular possível. Entretanto, ela percebeu que precisaria se aproximar mais dos alunos e suas realidades, em seu primeiro ano na escola, para uma melhor assimilação do conteúdo por eles. Era necessário estabelecer uma relação de amizade com o aluno, para que então fosse possível o ensino aprendizagem. Ela relatou ser fundamental, em primeiro lugar conquistar o aluno, perceber seus problemas e trazê-lo para perto. Perceber a pessoa do aluno, em sua individualidade para daí trabalhar a formação do cidadão, incentivando-os a pensarem por si, respeitando a si e aos outros.

A professora identificou que precisava mudar sua visão sobre o aluno para conquistá-los, por isso ao ser perguntada sobre como via os discentes, ela respondeu ter uma visão mutante do aluno. Para ela a disciplina de História é complicada, já que há um grande questionamento a respeito de qual seria a utilidade da matéria. Por isso a professora inicia suas atividades letivas, pensando junto com os alunos, o porquê estudar História, qual é sua importância e relevância. Especialmente no que diz respeito a construir com o aluno o entendimento de que a história não é linear, ela é cíclica e precisamos conhecê-la para não repetirmos erros evitáveis e já ocorridos.

Em uma comparação entre os dias em que era aluna e como docente atualmente, Renata pontuou que hoje oitenta por cento dos alunos da escola são moradores das comunidades do entorno e aproximadamente vinte por cento são moradores do bairro. E no seu tempo como aluna, há pouco mais de vinte anos a realidade era inversa e ela fazia parte dos vinte por cento de moradores das comunidades próximas da escola.

Renata declarou ter maior afinidade com o conteúdo e faixa etária dos alunos do 6° ano do Ensino Fundamental, já que seria este um grupo que poderia ser moldado. E que algumas turmas ela consegue acompanhar como professora até o 9° ano. Ela definiu o termo moldar como a possibilidade de mostrar condições de progredir.

Há alguns anos Renata desenvolve uma prática pedagógica com seus alunos do 6° ano sobre pintura rupestre. Uma atividade em parceira com a disciplina de português, onde

trabalham as diferentes formas de se expressar e comunicar, ao longo da história. Através da produção de carimbos com materiais acessíveis como, barbante, elástico, papelão, pratos descartáveis etc., a turma produz carimbos similares às gravuras rupestres existentes e usam sua criatividade para produção e contação de histórias autorais. Uma atividade lúdica, que possibilita aos alunos uma percepção diferenciada sobre os povos antigos e sobre a própria comunicação.

Para ela a memória e o patrimônio são categorias indissociáveis no Ensino de História. Ela ponderou a dificuldade de os alunos assimilarem o que é um patrimônio e que, portanto, ela parte da compreensão da escola como um patrimônio pertencente a eles. Renata disse que a princípio os alunos acham que a escola pública é do governo, não tem o entendimento como um lugar deles e para eles, então a professora parte da compreensão da escola e seu entorno como um bem pertencente a eles. A partir do que ela trabalha a questão do cuidado do que nos pertence, a ideia de preservação do patrimônio. O patrimônio seria para os alunos algo muito distante deles e de sua realidade, a aproximação viria pela escola.

Renata percebe que os alunos, normalmente, entendem mais os vínculos com a escola ao saírem dela. Muitos retornam à escola para visitas e relatam as saudades da escola e as inúmeras memórias afetivas que são atenuadas naquele lugar.

Sobre o ensino remoto, a professora relatou não ter funcionado durante a pandemia, os alunos não tinham acesso à internet para aulas online, vídeos, ou plataformas de aulas online. Os professores da escola usam o Facebook para postagem periódica de atividades, como um meio viável durante o ano de 2020. Sobre suas perspectivas para o próximo ano, a professora relatou ser uma incógnita. Mas espera que esses meses, sem a presença física de alunos e professores contribua para uma real valorização do profissional de educação, que se reinventou para fazer chegar o mínimo de atividades, para os alunos. E ficou claro que apesar de ser uma geração imersa na tecnologia, muitos, uma grande maioria, não sabe usá-la a seu favor: desconhecem o uso de e-mails, não sabem pesquisar em sites.

Professora 3: Lídia dos Santos Arruda
Escola Municipal Grécia – Vila da Penha– 4ª CRE
Data: 09/12/2020
Horário: 10h às 12h
Meio: Conversa por vídeo no WhatsApp

Ao iniciar a conversa expliquei que pelas circunstâncias pandêmicas, as escolas fechadas e a necessidade de isolamento social, a conversa online foi o meio viável para a pesquisa. As sete questões da conversa foram lidas e a professora discorreu livremente sobre o tema. Como a proposta não era de uma entrevista formal, mediante as curiosidades que foram surgindo, novas perguntas foram feitas.

A professora Lídia é professora há vinte e sete anos do município do Rio de Janeiro. Já lecionou na Escola Municipal José Pedro Varela na Pavuna, na Escola Municipal Escultor João Veloso, e, há vinte e um anos, é docente na Escola Municipal Grécia. A professora é aposentada de uma matrícula e está com concurso ativo em outra matrícula, as duas de 16h semanais. Ela relatou que, no início da sua atividade como professora, percebeu a importância do dialogar com os alunos. Ela chegou na escola com muita vontade de ensinar as matérias curriculares, o conteúdo de história.

Experiência 1 - Entretanto, percebeu a importância do diálogo para estabelecer a relação de ensino aprendizagem, a partir de uma experiência, logo, ao ingressar na escola da Pavuna, desencadeadora dessa sapiência. Na época havia muitos alunos mais velhos nas turmas, porque não tinha uma faixa etária limite, nem um encaminhamento ao EJA por uma disparidade da idade / série. Em uma de suas primeiras aulas, a professora explicou que a história tinha muitos vestígios, mediante ao que um dos alunos perguntou: o que era vestígio. Ela ficou indignada de o aluno não saber o significado de tal palavra. Ao chegar em casa, Lídia relatou o que tinha acontecido ao pai. O pai, diferente do que ela esperara, questionou a própria filha sobre o fato de que se ela sofria, desde a infância, de dislexia, como pode se espantar com a falta de compreensão do seu aluno, mencionando ainda sobre a importância de sempre lembrar de onde viera e das suas dificuldades. E lhe deu uma tarefa, para que no dia seguinte que voltasse à escola encontrasse meios de fazê-lo entender o que eram “vestígios”. A professora mencionou essa situação com o pai e aluno, como fundamental para sua mudança de percepção, entendendo que ela tinha que se empenhar para adentrar no universo do aluno e não partir da ideia de que algo era óbvio e que o outro tivesse obrigação de conhecer. Ela não tinha percebido que sua fala era inacessível para aqueles alunos, antes da

intervenção do pai. Na volta para a escola, a professora buscou usar a realidade dos alunos para dar aula. A escola não tinha água, nem vidros nos primeiros anos de sua atuação. Ela estava localizada em uma comunidade da Pavuna e para acessar a escola, a van a deixava apenas nas proximidades. Na aula ela começou a pensar, junto com a turma, quais eram os vestígios das vivências no morro e para mostrar que haviam compreendido o significado da palavra, alguns alunos tiraram do bolso algumas cápsulas de bala de revólver, como sendo os vestígios do morro.

Lídia relatou que não tinha muito conhecimento sobre a teoria de Paulo Freire, porém dentre as muitas palestras que teve oportunidade de assistir, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, percebeu que a prática dela de partir da experiência dos alunos e suas vivências era uma prática de acordo com a teoria do Paulo Freire. As experiências do início da docência foram essenciais para que Lídia entendesse a importância de ouvir e dar voz aos alunos. E que existe, segundo a professora, um currículo oculto que o professor precisa perceber. Pois essa compreensão mudou seu perfil conteudista para se preocupar primeiro com as questões da realidade do aluno, para a partir daí desenvolver os conteúdos curriculares.

Sobre os anos escolares, a professora relatou gostar do 6º ano para seduzir o interesse dos alunos para os anos seguintes, na disciplina de História. Porém relatou muitas vezes ter tentado pegar o 9º ano, por ter assunto perigoso para quem não dá o devido valor, referindo-se ao período das ditaduras militares no Brasil e em outros países.

Desde 2003 ela vem trabalhando com fotos, imagens e vídeos curtos com seus alunos. Por meio de projetos de audiovisual, coletivamente ela e suas turmas dialogam sobre temas como: preconceito, racismo, sexismo, bullying, memórias afetivas dos alunos, arte, conteúdos históricos.

Experiência 2 - Lídia relatou não gostar de aplicar provas aos alunos, por isso a nota avaliativa é composta por diversos trabalhos, visando dar mais possibilidades e oportunidades. Nas provas que faz, costuma elaborar, de maneira que, a primeira questão, tenha a resposta da segunda, a segunda da terceira e assim por diante, uma prova com cola na própria, que incentive a leitura e interpretação dos alunos. Certa vez, uma das questões de uma prova: quem era o pai da história? Ela se referia a Heródoto. Um aluno respondeu: não lembro o nome do pai da história, mas a mãe da história é a professora Lídia. Ao que ela deu meio certo para a questão. Dias depois o pai do aluno foi questionar a professora ter considerado meio certo se o filho deu a resposta errada. A professora explicou que dera meio certo pela criatividade e a sinceridade daquele aluno em reconhecer o papel da professora

como transmissora do conhecimento histórico. O pai finalmente entendeu a pertinência do meio acerto do filho e deu um abraço afetuoso na professora em agradecimento àquela compreensão a respeito do seu filho.

Existe um Conselho Escola Comunidade (CEC) e por ele tem uma pessoa responsável, dentro de cada escola. Lídia é a professora responsável pelo CEC na escola Grécia desde 1996. Ela faz a mediação de conflitos e problemas que possam surgir entre professor e/ou funcionários e os responsáveis pelos alunos. Esse é um trabalho que já trouxe a ela muitas experiências e proximidade com o cotidiano e realidade dos alunos.

Experiência 3 - Lídia relatou uma experiência recente que teve através do CEC e uma produção de vídeo, sobre memória dos alunos. Em 2019, Lídia pedira aos alunos que escolhessem dentre suas memórias pessoais o relato sobre alguém importante. Umas das ocorrências do CEC nesse ano, foi a de uma aluna beijando um colega na escola, o que é proibido. O acontecimento foi descrito em ata e solicitado o comparecimento de algum familiar para os devidos esclarecimentos. O avô de uma aluna foi à escola e aproveitou para conhecer a professora de História, que coincidentemente era Lídia, também responsável pelo CEC. Ele perguntou por que a memória da mãe da neta fora priorizada no vídeo de memórias, sendo a dele mais relevante. Ele alegou que a mãe da neta estava com uma blusa dizendo "eu amo a Bahia", uma foto em Salvador e que não tinha nada a ver com as memórias daquela comunidade. E que ele sim, o avô tinha memórias representativas com as memórias locais e inclusive com a escola, já que ele tinha sido escoteiro em 1966 e participou de uma solenidade feita no ambiente da escola e, portanto, a memória dele era muito mais relevante para a neta. A professora explicou que os alunos escolheram as memórias que queriam levar, mas que realmente a memória dele era muito interessante e que ela tinha muito interesse em que ele compartilhasse essas memórias para um vídeo. O vídeo ainda não foi feito por causa da pandemia. Lídia relatou essa experiência dizendo ser importante perceber a disputa pela memória e da escolha das memórias válidas para cada pessoa.

A professora relatou nunca, em sua experiência docente, ter reprovado algum aluno, por acreditar no potencial humano deles. Ocorreu algumas vezes, em dias de entrega de notas, dos pais passarem por ela e receberem muitos elogios sobre seus filhos e ao acessarem outros professores que só os criticavam, gerar algumas dúvidas nos responsáveis. A professora entende que a escola não é um lugar de conteúdo e sim lugar de vida e acesso. Ao falar da escola como esse lugar de acesso foi retomada uma questão da dislexia, que quando era criança e não tinha diagnóstico. Ela teve que fazer tratamento psiquiátrico, no Instituto Pinel, por sua dificuldade de ler e de escrever. Na época ela não entendia por que o psiquiatra nunca

lhe dera remédio e somente a fazia desenhar e conversar com ele. Quando ela estava finalizando o tratamento, o psiquiatra a alertou sobre nunca deixar que alguém a desvalorizasse e que estivesse sempre próxima a pessoas que tivessem maior conhecimento do que ela para que a incentivassem a buscar sempre aprender mais. Ela citou que atualmente, muitos alunos com problemas de aprendizagem são diagnosticados e medicalizados, mas sem ter acesso a um tratamento humanizado. O tratamento humanizado existe, porém ele é restrito e requer tempo disponível dos responsáveis, o que as desigualdades têm impedido esse acesso.

Experiência 4 - Lídia relatou receber convites, de colegas professores de outras escolas, para falar sobre sua experiência com áudio visual. Ela foi convidada pelo professor Wander para ir à Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, mediante ao que ela perguntou ao professor qual era o tema que estavam tendo dificuldade na escola. Wander respondeu que era o bullying. No dia da sua visita à Bernardo, Lídia levou alguns vídeos produzidos pelos seus alunos sobre o tema. No final de sua interlocução ela propôs uma atividade. Ela tinha um embrulho de presente, que continha um pacote de balas e o ofertou como presente como pedido de desculpas a um aluno que teve comportamento agitado durante a apresentação, dizendo que ela achara que ele poderia ser um impedimento a sua fala, mas não foi. O aluno surpreso ao receber o pacote, foi incentivado a fazer o mesmo procedimento, doando o pacote recebido a outra pessoa com quem quisesse se desculpar por algo, sem precisar dizer o motivo por que se desculpava. E assim o pacote passou por várias pessoas até finalizar na mão do professor Wander, sendo entregue por uma aluna que ele havia repreendido algumas vezes por mal comportamento durante a apresentação de Lídia. O que surpreendeu a alguns, mas não a Lídia, que antes de começar atividade entregou ao professor um papel escrito que aquele pacote surpresa terminaria na mão dele. Através da atividade lúdica de percepção ela demostrou que a importância reside no processo e não em situações isoladas, o que é um aprendizado importante na educação.

Experiência 5 - A professora relatou que no ano de 2018, para comemoração dos 200 anos no Museu Nacional, ela tentou por vários meios conseguir ônibus para levar seus alunos para uma visita. Entretanto ela não conseguiu e optou por não levar seus alunos no transporte público sozinha, por ser um grande risco e responsabilidade pela vida dessas crianças e jovens. Lídia e seu então marido foram visitar o Museu Nacional e por muita insistência junto ao guarda do local, conseguiu ter dez minutos para fotografar e filmar o museu e sua exposição. A partir dessas imagens, ela produziu um vídeo para possibilitar a seus alunos uma "visita virtual". Esse fora o ano em que aconteceu o incêndio do Museu e os alunos ficaram

muito sensibilizados e a procuraram nas redes sociais relatando o quanto ficaram tristes pela perda daquele museu que eles tinham conhecido pelo vídeo. Oportunidade que Lídia aproveitou para frisar sobre a importância de guardar em recurso áudio visual os patrimônios, já que as coisas podem sofrer modificações, mas é importante ter aqueles registros como auxiliares da memória ao longo do tempo.

O trabalho de Lídia com audiovisual começou em 2003 com um curta sobre piercing e tatuagem, como rituais de passagem. A partir daí ela percebeu a importância desse trabalho. Em 2007 ela iniciou um trabalho com fotos na escola e desde então ela vem trabalhando com vídeos também. As temáticas abordadas são as atuais e acontecem dentro da escola, o recurso áudio visual funciona para assimilar e viabilizar aprendizagem dos conteúdos no Ensino de História. A professora parte das memórias da escola para criar os curtas. Ela faz reuniões com os alunos para definir o que tem que aparecer. Ela relatou que algumas vezes quis botar diversas cenas e os alunos reclamaram ser muita coisa, mas também ocorreram vezes em que os alunos queriam abordar o tema de uma maneira que a professora teve que interferir no modo, pelo vocabulário ou cena inadequada para a idade dos alunos. O que mostra o diálogo existente na produção áudio visual e o quanto isso tem repercutido positivamente nas relações coletivas. Eles já ganharam premiações pelos vídeos e a professora tem buscado se atualizar, tendo feito diversos cursos para apoiar e ensinar aos alunos. Lídia faz parte do núcleo de arte da escola e tem o intuito de criar um núcleo de memória áudio visual para a escola, por compreender essa como uma importante forma de registro da memória da escola.

A professora trouxe ainda uma questão muito importante: dar voz ao aluno a partir das suas memórias. E a produção de áudio visual é uma tentativa de atender a essa questão. Lídia percebe a dificuldade dos alunos em acessar certas informações e o audiovisual é uma maneira de mediar isso. Ela mencionou a diferença entre a fala acadêmica e a da educação básica e do porquê de tanto distanciamento. Ela citou uma experiência com o educador Gaudêncio Frigoto, autor de um texto que ela tivera enorme dificuldade de compreender, sobre eco pedagogia. E ao participar de uma palestra de Frigoto, onde ele falava do assunto e que então ficara muito clara para ela, após o término ela foi conversar com ele e perguntou se era preciso escrever difícil e que não havia entendido seu texto. O autor se mostrou surpreso. E ela respondeu que o texto era difícil e sua fala fácil. O episódio ilustrou sobre o que parece muito simples para alguém pode ser inacessível ao outro. Lídia frisou que em seu trabalho se empenha em tornar o conteúdo acessível ao aluno e que dialogue com sua realidade.

Quando perguntei sobre como foi esse ano de 2020, com a pandemia e suas perspectivas para o próximo ano, ela respondeu que as aulas remotas não funcionaram na

escola Grécia, os alunos não tinham acesso ao Google Teams ou Classroom e a opção viável foi o Facebook. Lídia ficou responsável por postar semanalmente, às segundas e terças feiras atividades dos professores, das diversas matérias, para os alunos e na sexta-feira lançavam os gabaritos. E, que os professores estavam disponíveis para tirar qualquer dúvida que os alunos tivessem, mas os alunos não responderam as atividades. Ela relatou que o contato que ela teve, com quarenta por cento dos seus alunos, foi por WhatsApp e que inclusive conseguiu realizar o trabalho de audiovisual durante a pandemia. Ela produziu alguns vídeos, cada um de suas casas. Ela relatou também que nas últimas duas semanas, em que teve o retorno das aulas presenciais no município do Rio, que essa semana foram fechadas novamente pela proliferação do COVID, ela esteve presencialmente na escola. Quando compareceu um total de vinte alunos, ela percebeu que não eram os que dialogaram ou tiveram qualquer participação online e remota durante o ano. Ela não teve oportunidade de conversar com cada um desses alunos para entender melhor suas motivações. Mas ela percebeu que os alunos estavam com saudade da escola e seus pais os incentivaram a ir.

Lídia salienta uma grande dificuldade para o ano de 2021, provavelmente maior do que a do ano de 2020. Ela falou que vai ser necessário um trabalho de respeito para com todos. A professora fez uma diferença entre a palavra respeito e tolerância, ela a princípio falou a palavra tolerância, mas disse não gostar da palavra tolerância porque remete a viver no limite e é preciso muito mais do que isso, já que as famílias das pessoas estão devastadas pelo ano de 2020. Ano em que aumentaram as desigualdades, problemas de saúde, perda de pessoas queridas, então a saúde mental das pessoas está extremamente abalada e vai ser necessário um trabalho para além da tolerância e de respeito com as particularidades de cada um.

Professor 4: Wander Pinto de Oliveira

Data: 2021

Forma: perguntas e respostas remotas via WhatsApp

Transcrição

1- O que foi para você Wander, a elaboração e desenvolvimento do Rolé na Penha?

Resposta: A elaboração e desenvolvimento do *Rolé* foi um processo, que na verdade, eu nem sabia que estava acontecendo. Ele começa com práticas pedagógicas e vai desembocar no *Rolé*, isso está um pouco descrito na dissertação, mas a gente pode dizer aqui que ele começa com os "minutos da Penha", com pouco da história local e depois eu percebo a necessidade dos mapas afetivos. Muito mais para me explicar sobre o lugar, do que para eles. Os mapas afetivos respondem uma demanda minha e não deles necessariamente, mas no final das contas eu vou perceber que os mapas afetivos acabam trazendo a dimensão de um conhecimento que existe em potência daquele território, com aquelas crianças e adolescentes. E depois o Dicionário da Rapaziada, que vai sendo construído ao longo desse período. É muito interessante porque isso não tem data, isso não tem planejamento. Se me perguntar: como foi o planejado? Não existe planejamento, eu não sentei e determinei o planejamento para fazer isso, para fazer aquilo. Então as coisas foram acontecendo, até que numa das aulas onde a gente vai mapear os lugares, ou pensar a Penha, um aluno sugere a possibilidade de um 'rolé'. E aí eu pensei nessa ideia do *Rolé na Penha*, mas inicialmente como tirar os alunos da escola, levá-los para conhecer o lugar e conversar sobre o lugar. O *Rolé na Penha* começa assim, depois ele vai se desdobrando enquanto guiamento local, é protagonizado pelos alunos, com conteúdo criado e produzido pelos alunos, com a cara que os alunos vão dando ao longo do percurso. Isso só vai acontecendo mesmo no caminho, é um caminho que só se faz no caminhar. Eu acho que é bem isso assim sabe, o *Rolé* se faz dando um 'rolé'.

O desenvolvimento dele vai se dando nesse processo. Então você tem aí um ano de 2017 todo dessa construção de práticas, que vão se alinhando, que vão se articulando. Em 19 de outubro de 2017, o *Rolé* acontece, ele vai para rua, com toda sua insipiência ainda, com todo o seu projeto ainda bem inicial. Ele vai duas vezes em 2017 e pronto. E aí a gente tem recesso. Isso é uma coisa muito importante, a gente ainda precisava atender uma demanda de escola, de calendário e de todas as demandas de Secretaria de Educação. E depois disso, então em 2018, de fato a gente volta e eu então tenho a decisão de desenvolver isso pensando sobre o meu curso de formação, uma coisa mais estruturada e organizada para o *Rolé*. É importante

citar, como eu faço na minha dissertação, a viagem que eu faço a Recife. Quando conheço os meninos de Dom Helder Câmara em Olinda, com aquela proposta do guiamento, de formação de fotografia, de linguagem, de comunicação. Para então poder chegar nas pessoas e traduzir isto que a gente pensa, que a gente construiu junto. Então o desenvolvimento, ele se dá de fato e de verdade, em 2018, que é o ano do pleno desenvolvimento do *Rolé*. O *Rolé* acontece e explode em 2018. E ali a gente percebe, vai começando a perceber na verdade, o tamanho dessa prática pedagógica que está se desenvolvendo na escola. Porque até hoje a gente não sabe ainda, não consegue dimensionar isso.

2- Como o projeto influenciou no Ensino de História, na Bernardo?

Resposta: Eu poderia dar uma resposta puxando sardinha paro meu lado, dizendo que influenciou muito. Mas eu vou dizer que influenciou positivamente, porque como professor de História que sou, no ano de 2017 tendo 10 turmas da escola, isso fez com que eu voltasse o Ensino de história para um Ensino de História Local, atravessado por conteúdos programáticos. Eu sempre disse que o conteúdo programático estava atravessado pela História Local e eu acho que não. Eu acho que hoje eu posso repensar isso. Eu disse isso na dissertação, mas eu repenso, a História Local estava atravessada pelo conteúdo programático da SME. Porque a minha preocupação maior não era dar o conteúdo programático. A minha preocupação maior era trazer a História Local. Então o Ensino de História em 2017 vai ter essa cara. Em 2018 e 2019, eu já não sou mais o professor de História. Mas o projeto Ser e Pertencer, que é o PPP da escola, é construído por mim, depois entregue à escola e ampliado enquanto projeto de escola. Ele é um projeto que na sua raiz é um projeto de história, porque o PPP da escola tem como base a Memória, a História Local e a Educação Patrimonial. No *Rolé*, eu depois tiro um pouco essa Educação Patrimonial em termos de pesquisa, mas ela está lá. Então você tem você tem Memória, você tem História Local e você tem Educação Patrimonial muito presentes na construção de tudo que é feito. No mutirão que a escola faz, no grafite que a escola produz, nas ações pedagógicas que vão sendo pulverizadas nas disciplinas, nas semanas contra violência, ou na semana Ser e Pertencer, ou nas palestras contra a intolerância religiosa, enfim nas coisas que acabam se manifestando na escola, você vê o Ensino de História sendo modificado. E quando você tem a presença do *Rolé*, você tem a presença da História o tempo inteiro sendo dita pelos alunos e onde os alunos estão dizendo o tempo inteiro: o que querem, como querem, o que fazem, o que constroem, o que vivem. Eu poderia assim: como ensino de um projeto influenciou no Ensino de História na Bernardo? Eu diria que o projeto influenciou no ensino da própria história, o aluno aprendeu que a sua

história é a história. O aluno entendeu que a história de vida dele, que as histórias do território, que as histórias que ele tem, que ele sabe, que ele viveu e que ele vive, são histórias relevantes, importantes e fazem parte de um conteúdo necessário para vida e para a escola. Então isso para mim, é uma influência positiva.

3- Como o projeto influenciou nas tuas relações, enquanto docente, com os alunos, colegas e comunidade do entorno?

Resposta: Eu acho que o *Rolé na Penha* é um divisor na minha vida profissional, existe um Wander antes do *Rolé* e existe um Wander depois. Não porque o *Rolé* é famoso, ganhou a mídia e tudo mais e as universidades, não. Mas pela prática, pelo que ele é enquanto construção, enquanto fazer. Tudo isso me transforma muito, tudo isso não muda só a mim, muda as coisas ao meu redor, muda as minhas relações. Então, enquanto docente, essa minha relação com os alunos muda completamente. A maneira como os alunos falam, até mesmo do *Rolé* ou de como nós vamos construindo isso, traz um olhar muito importante, que para mim, eu percebo que o *Rolé* me aproxima muito mais dos alunos. O *Rolé* me faz ser muito mais empático, o *Rolé* me faz ser muito mais participativo, inclusivo. Me faz perceber coisas que antes, enquanto professor de uma sala de aula de 40 cheia, eu não havia percebido. Então pensar, por exemplo, o preto, o pobre, a favela, as discussões de gênero, a fome, a pobreza. Mas pensar também, as capacidades e possibilidades de crescer, de ampliar, de evoluir, de avançar, o *Rolé* faz isso. Quando a gente consegue levar aquelas crianças para rua. E aquelas crianças estão orgulhosas de estarem vestindo uma camisa, falando do seu bairro, andando, contando história, ocupando o lugar que é deles, sentando na escadaria da Penha, comendo um lanche, dizendo: “eu gosto de estar aqui, eu gosto de vir para cá”. Isso para mim mostra que existe uma relação que foi mudada comigo, com a comunidade, com os alunos. Quando esses alunos fazem questão de acordar cedo, ir para o *Rolé* ou ficar na escola e participar do *Rolé*. Quando eles pegam carona, vão de carro comigo e entram em uma universidade pública e palestram, essas coisas têm muito significado. Isso para mim, mostra como as relações são modificadas. A minha relação com a comunidade é totalmente mudada a partir do *Rolé*, com os docentes.

É muito interessante que, apesar do *Rolé* ser uma prática exitosa, comprovadamente aceita, certificada, validada, referendada, muitas pessoas eram contra o *Rolé*, se posicionaram contra a trabalho porque achavam que era uma bagunça ficar saindo com alunos. Era uma minoria, mas existia porque nenhum projeto, nenhum trabalho é feito apenas de aceitação. Eu sempre digo que eu agradeço muito a todas as críticas e oposições que eu tive ao longo do

caminho, porque foram elas que me fizeram também acreditar na possibilidade de superá-las, de vencê-las, pelo meu aluno, pelas crianças que estavam ali. Porque as crianças acreditavam muito mais do que os próprios adultos, do que os próprios professores, que tentaram por diversas vezes, por exemplo, proibir que alunos ditos indisciplinados participassem do *Rolé* como punição, como castigo da sua disciplina. Em 2018 eu não era coordenador pedagógico ainda, só fui ser em 2019. E 2018 isso aconteceu: nós tivemos um aluno, que tido por indisciplinado, e aí eu não vou entrar em detalhes das questões, mas sim de fato era um aluno que acabava por "perturbar as aulas dos outros professores". E os professores pediram para a coordenadora pedagógica, que ela o retirasse dos projetos da escola. Isso foi muito danoso, porque eu tinha um aluno potencial no *Rolé* e esse aluno, simplesmente não saiu. E depois dessa saída, ele nunca mais voltou a ser o que ele era no *Rolé*. Isso é algo muito sério e pesado. Então, eu acho que o *Rolé* incomodava muito as pessoas por diversas questões, por inveja, por ser um projeto mesmo onde fazia bagunça e que bom que fazia bagunça, porque, às vezes, é preciso que faça. Mas eu acho que o *Rolé* trouxe uma inovação. E a inovação é cara, ela é muito cara.

4- O que você aprendeu com a experiência do *Rolé*?

Resposta: Eu acho que essa é uma resposta que não tem tamanho. Vou dizer aqui muitas experiências, vou dizer muita coisa que eu aprendi e ainda vão ficar faltando muitas coisas. É difícil dar uma resposta para o que eu aprendi com a experiência do *Rolé* e sem ser clichê, ou com frase pronta, eu acho que eu aprendi que o aluno, a criança, o adolescente são de fato o protagonista das relações da educação. Ele diz o que nós temos que fazer, para onde nós temos que ir. Eu acho que o *Rolé* é a prova de que é nas relações que está a verdadeira educação. É na troca, na experiência, no fazer e é onde o aluno vai conduzindo. Porque ainda que eu tenha me preparado, com tudo o que me preparei, com todos os meus cursos, estudos, capacidades, o *Rolé* com o Wander simplesmente poderia ser um projeto legal. Eu poderia fazê-lo com adultos, no fim de semana reunindo pessoas, como muitos professores fazem, porque não fazem com alunos. Mas quando entra o elemento aluno e ele não só entra como participante, mas como cocriador do projeto, como alguém que pensa as estruturas do projeto, como alguém que diz: não vamos por aqui porque não é bom ou não vamos para esse lugar porque eu não gosto. E isso é ouvido. Eu acho que é isso que traz a potência para o que o *Rolé* é. Para mim o diferencial do *Rolé* é isso. Eu aprendi isso: tudo que eu fizer enquanto educação eu nunca vou construir sozinho, em casa. Ainda que o que eu pense seja uma coisa inicialmente comigo, ela pode não nascer em consenso, mas ela precisa resultar em consenso.

Ela precisa ser transformada em consenso, ela precisa ser pensada em consenso. Isso eu aprendi para minha vida: tudo que eu pensar para educação, onde eu estiver, com quem estiver, eu vou trazer a comunidade comigo. Eu vou trazer as pessoas que estiverem junto e, principalmente, as crianças porque o que elas olham, o que elas vêm, o que elas pensam, é o que faz a diferença de verdade em todo processo criativo, em todo processo que é feito.

5- Como a pandemia afetou o *Rolé*? O que você acha que o *Rolé* pode vir a ser no pós pandemia, para 2022?

Resposta: A pandemia afetou o *Rolé* da mesma maneira, ou de igual forma como afetou aulas presenciais. O *Rolé* externo, de colocar as crianças na rua, os guiamentos foram completamente afetados e impedidos de acontecer. Essa fatia do *Rolé* foi afetada profundamente. Esse *Rolé* teve que parar durante a pandemia. Mas tem uma coisa que é importante, o *Rolé* é tão plural, porque o *Rolé* não é só o guiamento. Há muitas coisas que vão envolvendo o *Rolé* e vão ampliando-o. Então quando a pandemia chega, o *Rolé* não acaba por não poder mais sair, porque o *Rolé* já expandiu, o *Rolé* já cresceu, o *Rolé* não é mais somente o guiamento. Então, o que aconteceu foi que eu passei a dar algumas palestras em aulas remotas de universidades, houve uma publicação numa revista Latino Americana sobre o *Rolé*. Nós temos trabalhos de pessoas que foram produzidos ao longo da pandemia sobre o *Rolé*; eu mesma, fiz uma pós-graduação onde o trabalho de conclusão foi sobre o *Rolé*. Então o *Rolé* está aí, as pessoas estão querendo saber sobre o *Rolé*. As pessoas estão querendo conhecer o *Rolé*. E acho que o *Rolé* continua impactando positivamente, pedagogicamente. Então o *Rolé* continua acontecendo, porque mesmo que o *Rolé* tenha nascido para ser uma coisa, ele acaba sendo várias possibilidades. Então a pandemia afeta o *Rolé* de várias maneiras, mais especificamente, ele é afetado em alguns braços, mas em outros, ele continua caminhando porque ele não precisa necessariamente da presença. É muito complicado pensar que o externo precisa parar, porque o *Rolé* é feito de afeto, de toque, de presença, da caminhada, do guiamento, do ouvir, do falar, do contato. Isso precisou parar. E foi uma fatia muito preciosa que, infelizmente, parou de acontecer. Porque existe uma potencialidade poderosa aí. E isso já aponta para a segunda resposta. O *Rolé* para dois anos, 2020 e 2021, ele acaba por não acontecer. Eu acho que para 2022, ele pode ser reinventado. Ele vai precisar ser reinventado, ele vai precisar ser repensado, com novos atores, com novas pessoas, com novos alunos. Pensando a pandemia, pensando o território, pensando o contexto social, econômico, territorial, global, pensar a fome. Quem são os alunos de agora? Quem são as pessoas que estão envolvidas? Então quando você tem uma ruptura dessa de dois anos, sem contato direto

frequente de saídas, você precisa repensar o *Rolé*. Talvez seja preciso repensar o que o *Rolé* pretende, o que o *Rolé* quer a partir de agora. Talvez continuar a ser o que era. Mas acho que vai além. Eu acho que isso vai ter que ser repensado e ressignificado. Eu acho que o *Rolé* pós pandemia vai ser um novo *Rolé*. Vai ser uma nova versão, eu acho isso.

ANEXO A - PROJETO PEDAGÓGICO SER E PERTENCER

ESCOLA MUNICIPAL BERNARDO DE VASCONCELOS – 0411002 - 4ª CRE
Endereço: Praça Santa Rosália, 100 – Bairro: Penha – CEP.: 21070440

PROJETO PEDAGÓGICO

I – JUSTIFICATIVA

A Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos tem em sua proposta pedagógica, a preocupação de contemplar questões socioculturais que envolvem a ambiência do educando e do educador. Objetivando a interação, relação, reflexão e transformação do meio em que vive, em novas realidades que serão vivenciadas por esta e por outras gerações.

A escola tem demonstrado que o ambiente escolar vai além da sistematização de conteúdos e do antigo "engessamento da relação ensino-aprendizagem", e este diferencial tem sido percebido diante da preocupação em trabalhar temas atuais e contundentes que permeiam a sociedade.

Infelizmente a maioria das escolas não está aberta à comunidade, aos seus reais anseios e necessidades, não vê o indivíduo como um todo e não o reconhece como cidadão crítico. Há de ser revisto o papel dessa escola que, com uma rotina de quatro a cinco horas diárias, impõe aos alunos suas regras pré-concebidas e fechadas, mantendo-os sentados, sem mexer-se, coibindo qualquer ato dispersivo, ininterruptamente, aula após aula, reproduzindo velhos conceitos, ou novos conceitos sem significado, sendo julgados, rotulados, punidos e avaliados por critérios que não levam em conta sua individualidade e sua corporeidade.

É urgente que a escola coloque em pauta uma discussão que contemple história e memória oral focadas no bairro em que ela está: a Penha. Conhecer para pertencer, pesquisar

para identificar-se. Como disse o jornalista Chico de Assis[66]: “Um povo sem memória é um povo sem história”. Grande parte da comunidade escolar não conhece sua origem, seu passado e nem mesmo a do bairro em que mora. Esta relação do “ser” e do “estar” está tão intrinsecamente coesa, que suas histórias são incapazes de serem contadas de forma separada. Torna-se de suma relevância o estudo dessas histórias e, portanto, dessas gentes, para que se resgate o amor pelo pertencimento a este território e de sua identidade ligada a esse chão.

Diante do cenário de confrontos e entraves dos mais diversos em que a comunidade escolar se encontra, é necessário que a Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos se estabeleça como ilha de conhecimento, memória, pertencimento e identidade. Pertencimento gera dependência, ligação, atravessamentos e afetos. Buscaremos relacionar essa beleza do povo, do canto, da cor, da magia e legitimar um território para defender e chamar de seu.

Mas como legitimar o aluno? Como legitimar a comunidade? Como fazer com que estes se reconheçam parte desse chão? A ação não se resume à procura de soluções para problemas específicos. O sentimento de pertencimento é construído quando há um sistema de retorno, onde o aluno sente-se ligado à escola como a um cordão umbilical.

Só é possível mudar quando se conhece o que se tem e se age coletivamente. A comunidade escolar possui essa força que, aliada ao conhecimento da sua história, pertencimento e identidade, é capaz de reestruturar, ressignificar e valorizar o ambiente em que se vive, o chão que se pisa, o lugar onde se mora, onde se transforma.

Ressaltando a confiança de que quando a unidade escolar e a comunidade trabalham articuladas, os resultados tendem a ser positivos e visíveis no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem mútuo e dialógico entre os sujeitos que compõe esses espaços. Isso faz com que a participação colaborativa nesse espaço de ação educativa compartilhado seja producente para o processo educacional dos educandos e a superação dos entraves vivenciados por estudantes, professores e escola na etapa final do Ensino Fundamental. Acreditamos, ainda, que a parceria e o fortalecimento da relação escola-comunidade são basilares para o aprimoramento da gestão democrática que já é vivenciada na escola.

A justificativa supracitada está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, no Art. 3º:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[66] O advogado e jornalista Chico de Assis foi dirigente regional do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) e preso em duas ocasiões. Ele tanto foi torturado no DOPS do Recife como no quartel aeronáutico da cidade. Anistiado em 1988, ele entrou na política “legal” e exerceu vários cargos públicos. Hoje ele está aposentado e trabalha como escritor.

> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extraescolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> Art. 1º A. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

II – OBJETIVO GERAL

Atuar com todos os segmentos da comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, educandos e suas famílias), procurando através de ações de apoio pedagógico, formação docente, produção de material didático e apoio logístico, potencializar a participação desses segmentos e integrá-los de forma plena e horizontal na construção de uma escola viva, democrática, de construção do conhecimento, da convivência respeitosa nas diferenças e principalmente que incorpore em suas ações, a reeducação das relações étnico-raciais, na construção e valorização de referências da História e Cultura Afro-brasileira, na dimensão da História Local do bairro da Penha e da Vila Cruzeiro, onde mais precisamente a escola está localizada.

III – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

✓ Ressignificar a imagem da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos junto à Comunidade Escolar;

✓ Transformar a Escola num espaço efetivo de construção e circulação de conhecimento;

✓ Estabelecer um diálogo mais amplo com a CRE, utilizando-se de todos os dispositivos e projetos que a Prefeitura disponibiliza para a Unidade Escolar;

✓ Despertar o sentimento de pertencimento e valorizar as ações produzidas e construídas neste território pelos protagonistas desta história: os seus moradores;

✓ Revitalizar o espaço escolar, em parceria com os alunos, responsáveis, moradores, coletivos e parceiros da escola;

✓ Identificar os valores da Penha, sejam eles individuais ou coletivos, propiciando o intercâmbio com a comunidade;

✓ Incentivar os atores da Comunidade Escolar a iniciar a experiência empírica através da pesquisa, da história e memória oral objetivando a reconstrução da história da Penha;

✓ Transformar a Unidade Escolar em um Centro de História e Memória da Penha.

IV – METODOLOGIA

A metodologia se pretende colaborativa e integrativa, uma vez que este projeto foi e está sendo discutido pelo corpo docente, discente, e representantes da comunidade escolar, cujos membros conjugam esforços na consecução de fins comuns. É também multidisciplinar, pois envolve pessoas cuja formação, atividade profissional e interesses abrangem as diferentes disciplinas em que hoje se segmenta o trabalho escolar.

Iniciaremos com a elaboração de um calendário de programação das atividades, considerando os trabalhos já existentes (detalhados no próximo tópico: "*Histórico de Ações*") junto aos coletivos da comunidade, parcerias já estabelecidas e outros projetos. Nos dedicaremos no levantamento de fontes bibliográficas que darão embasamento ao trabalho de memória em sala de aula.

Formaremos um grupo de pesquisa com os alunos da escola para que estes sejam introduzidos no trabalho de pesquisa e no contato com o trabalho empírico. Tudo devidamente registrado, fotografado e documentado; que será desenvolvido dentro do horário escolar, integrado às disciplinas e às aulas ministradas, além de diversas atividades que contemplarão a formação do aluno e que não se restringirão à sala de aula, mas perpassarão por todo espaço escolar. Além da sala de aula, envolveremos a Sala Multifuncional, a Sala de Informática, a Sala de Leitura, a quadra e os espaços externos (como os parceiros e comunidade). Os recursos didáticos que serão utilizados são: caixa de som, microfone, cartolinas, canetas, lápis, recursos tecnológicos e outros mais.

Ressaltamos nossa confiança em que, quando a unidade escolar e a comunidade trabalham articuladas, os resultados tendem a ser positivos e visíveis no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem mútuo e dialógico entre os sujeitos que compõem esses espaços. Isso faz com que a participação colaborativa nesse espaço de ação educativa compartilhada, seja producente para o processo educacional dos educandos e a superação dos entraves vivenciados por estudantes, professores e escola na etapa final do Ensino Fundamental. Acreditamos, ainda, que a parceria e o fortalecimento da relação escola-comunidade são basilares o aprimoramento da gestão democrática que já é vivenciada na escola parceira de execução da ação.

V – HISTÓRICO LOCAL

A Vila Cruzeiro constitui-se de uma favela carioca que, contam os relatos orais, teria se originado no século XIX de uma ocupação de homens e mulheres escravizados no entorno na formação rochosa na qual está localizada a Igreja de Nossa Senhora da Penha. Naquela paisagem "cheia de pedras e muito matagal", nas palavras de antigos moradores, foi-se formando um ajuntamento de famílias negras que, na luta contra a condição escravista, resistiu e encontrou o apoio de padre Ricardo, um "republicano e abolicionista, capelão da irmandade da Penha, [...] [que] costumava abrigar em sua casa escravos fugidos das redondezas". Naquele período, segunda metade do século XIX, o movimento em prol da abolição da escravatura crescia no Brasil, em especial no Rio de Janeiro. Como nos lembra João Carlos Magalhães, em 1880, nos subúrbios imediatos à então capital do império já haviam se estabelecido alguns quilombos, com destaque para "[...] o Quilombo da Penha, atualmente Vila Cruzeiro".

Para o memorialista e jornalista Alberto Barbosa, em considerações extraídas do Observatório Quilombola, existia no imaginário daquele tempo, uma noção de que "pela atuação do padre Ricardo, havia uma permissão não oficial para que ocupassem as áreas de encosta. Ali também eles tinham certa proteção e a certeza de que ninguém os removeria". No pós-abolição e dado o bom relacionamento entre essa comunidade em formação e os párocos locais, foi possível o estabelecimento de um maior quantitativo de moradores egressos do cativeiro.

Com o assentamento dessa comunidade negra, suas características culturais logo se fizeram presentes. Segundo relatos de Alberto Barbosa, desde o período de ocupação da região, a capoeira e a Folia de Reis foram fortes elementos culturais de integração na região. Ao lado dessas demonstrações de etnicidade na Vila Cruzeiro, outras formas como as associações de cunho esportivo e de integração social como a sede do Atlético Clube Ordem e Progresso, na estrada José Rucas, a principal da Vila Cruzeiro e a escola de samba mirim Petizes da Penha consolidaram um espaço de integração e sociabilidade na comunidade.

Para Alberto, outra pista dessa forte presença negra podia ser observada também nas festas da Penha, realizadas em outubro. Com ocorrência às bordas da Vila Cruzeiro, a festa da Penha atravessou o século XX dividindo com o Carnaval carioca o lugar de principal festa popular da cidade do Rio de Janeiro. Ocorrida todos os meses de outubro, e, a despeito da referência religiosa católica, era um reduto de sambistas. Não era difícil naquelas primeiras décadas do citado século, passar pelas barracas de quitutes e esbarrar com Ismael Silva, Donga, João da Bahiana, Heitor dos Prazeres, Pixinguinha, Caninha, Sinhô, Noel Rosa e

Cartola – este último é autor de uma canção de devoção à festa. (Indicamos para ampliação da pesquisa a Monografia do Professor Alisson Pinheiro - *Entre fados e batuques: A festa da Penha e a cultura popular na Primeira República*).

Com o avanço do século XX, o bairro da Penha e a Vila Cruzeiro contaram com novos investimentos: a instalação do Curtume Carioca, a criação de um polo de confecções e a abertura da Avenida Brasil. Ainda no século XX, mais precisamente em 1964, foi implantado na região o parque Ary Barroso, sendo considerado o primeiro parque implantado no subúrbio carioca, constitui-se em um dos principais centros de recreação da cidade (INEPAC, 2013).

Nos anos de 1990, a região sofreu com o abandono das indústrias do entorno, com o crescimento da violência – a exemplo do que ocorreu na maioria das favelas cariocas – e sua expansão populacional acelerada, atingindo as dimensões que apresenta na atualidade. Com isso, novos desafios se consolidaram para as populações que lá viviam e hoje constroem formas diversas de ser e pertencer a Vila Cruzeiro.

VI – ESTRATÉGIAS

Nesse cenário histórico de força e memória ancestral negra; o projeto procurará, através de iniciativas didáticas, pedagógicas e de história oral, aproximar as histórias da comunidade, de seu entorno e da vida de seus moradores com a escola e o seu currículo e conteúdo, na possibilidade concreta de resgatar e produzir determinadas referenciais históricas da escola e da comunidade, bem como do bairro da Penha, normalmente silenciada ou apagada no imaginário social da cidade, nos registros histórico oficiais e no currículo escolar.

Esse compromisso se situa no projeto, quando propomos que os próprios educandos e os professores da Escola Bernardo de Vasconcelos sejam os sujeitos produtores da história da comunidade da Vila Cruzeiro e da Penha, com a coparticipação de outros sujeitos, os moradores da região e os familiares dos educandos. Esses sujeitos horizontalmente, sem hierarquizações sociais, acadêmicas ou escolares, construirão conhecimento histórico sobre essa localidade, em seus elementos sociais e culturais. Assim, assentado, nos referenciais do campo da História, em diálogo estreito com os outros campos disciplinares, a comunidade escolar participante do projeto, será chamada a assumir o papel de mobilizadores e produtores de memória e história local e, numa ação dialógica e ativa, produzirem conhecimento e se apropriarem de instrumentos e ferramentas para a leitura do mundo, de sua realidade – no passado e nos dias atuais – , contribuindo para a efetivação de processos de equidade e aprendizagem no ambiente escolar e fora dele.

As ações desenvolvidas na escola em forma de projetos e que serão incorporadas/potencializadas a essa dimensão de produção de conhecimento escolar, pelo projeto *Ser e Pertencer,* são:

a) *Rolé da Penha*, do Professor de História Wander Pinto;

b) *A Literatura de Cordel como expressão de reconhecimento da própria identidade e história*, das Professoras de Português Edna Cecília de Araújo e Valeria Silva do Nascimento;

c) *Horta Marker,* do Professor de História Alisson Pinheiro*;*

d) Bernardo em Movimento, do Professor de Educação Física José Carlos Vieira Junior;

e) *Banda de Percussão e Grupo de Teatro*, do Professor de Música Paulo Henrique Gouvêa (Poiko);

f) Galeria Ser e Pertencer, artista Ângelo Campos;

g) Faz Game.

VII – DESAFIOS

✓ Elaborar um boletim produzido pelos alunos envolvendo a comunicação popular;

✓ Organizar uma ação em conjunto com coletivos de grafiteiros locais, nos muros de cor cinza da escola e nas portas das salas, a partir da oficina do Projeto Mais Educação que já acontece na escola;

✓ Revitalizar e otimizar a quadra e os espaços mal aproveitados da escola;

✓ Fortalecer a participação e decisão nas mudanças pretendidas através do Conselho Escola Comunidade (CEC);

✓ Retomar a Rádio Bernardo;

✓ Desenvolver ações para arrecadação de fundos;

✓ Levantar dados sobre a comunidade escolar com a produção de materiais relevantes para pesquisas e desenvolvimento de projetos e seus desdobramentos;

✓ Criar um roteiro turístico local protagonizado e teatralizado pelos alunos;

✓ Organizar junto com a comunidade escolar a festa de aniversário da escola;

✓ Criar atividades extracurriculares como o “Papo do Mês”: Roda de debates sobre temas previamente escolhidos e discutidos pelos docentes e discentes como: intolerância religiosa, preconceito racial, homofobia, sexualidade e saúde etc.

✓ Organizar uma Feira Multicultural com a culminância dos trabalhos realizados.

VII – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a importância de desenvolver no educando autonomia e criticidade no seu processo de estar no mundo, reiteramos a relevância social da disciplina de História já que esta contempla constantes reflexões de relações socialmente construídas entre indivíduos, grupos e a própria sociedade. O Ensino de História, em diálogo com as outras disciplinas no Ensino Fundamental sob a perspectiva da História Local, transforma-se em um potencial ferramenta ao possibilitar relacionar as práticas cotidianas dos educandos ao seu grupo de convívio e a localidade na qual se inserem, por exemplo.

Amparando-nos conceitualmente em Pierre Gourbet, "denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média […], ou a uma área geográfica que não seja maior que a unidade provincial comum […]" (GOUBERT, 1988, pág. 70). Em meados do século XX, surgem perspectivas históricas que, amparadas nos avanços da História Social, voltam-se não mais apenas para as camadas superiores da sociedade, mas também para os indivíduos comuns, camponeses e citadinos. Segundo Goubert (1988), tal fato gera um grande impulso para a História Local, uma vez que seria praticamente impossível realizar a coleta de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida desses milhões de pessoas; a fragmentação espacial dos estudos aparece como uma possibilidade. Dessa forma, percebe-se que há uma estreita ligação entre a história local e a memória.

No que compete a identidades, aqui assumimos uma perspectiva que privilegia essa leitura a partir da ideia de identidades étnicas. Um dos primeiros intelectuais a se debruçar sobre o tema foi Frederik Barth que, em 1969, escreveu sobre a concepção dinâmica da identidade étnica e não como estatismo e homogeneidade, como se entendia até então. Barth investiu em uma abordagem que privilegiava a interação de grupos étnicos na forma de processos de inclusão e exclusão como modos de estabelecimento de limites entre tais grupos, definindo com isso suas formas de interações. Dessa estrutura de pensamento, desdobra-se a concepção de que a etnia e a etnicidade seriam vinculadas a uma dimensão psicossocial, cultural e histórica e, portanto, estariam sempre associadas a um grupo (GONÇALVES, 2007).

Sob uma perspectiva não homogênea e não naturalizada, nossa leitura privilegia uma percepção de processo identitário, tal como postularam Antônio Nóvoa (1992) e Stuart Hall (1997). Para Stuart Hall, não há uma identidade una, cristalizada, pois ela está diretamente envolvida com processo de representação que se localizam no tempo e nos espaços simbólicos. Isto posto, nossa leitura privilegiará a noção de construção da identidade étnica

que se desenvolve nas práticas sociais e de forma relacional, como um processo e não como um dado solucionado para os sujeitos.

Nessas condições, nosso foco de atenção na implementação desse projeto recairá na formação de identidade afrodescendente, em especial por entendermos que este grupo étnico é substantivamente expresso na conformação da comunidade escolar da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos e na região da Penha/Vila Cruzeiro. Além disso, é sobre esse grupo que recai múltiplas apresentações de preconceitos, que a escola cada vez mais tem dado atenção em seus programas e projetos internos.

Em diálogo com Maria Aparecida Clemêncio, concordamos que a identidade étnica se trata de um processo de aquisição no contexto histórico e cultural, realizado no contexto histórico e cultural, nas relações entre um e outro, no contexto do respeito às suas diferenças (CLEMÊNCIO, 2003). Em atenção a identidade afrodescendente, há que se considerar que ela carece da reconstituição da descendência que, em virtude do esfacelamento das relações na escravidão e na diáspora, foi negada aos homens e mulheres negros. Carregada dessas especificidades, há uma necessidade de retorno à memória coletiva, a ancestralidade que tem urgência de apropriação por esse grupo e pela sociedade.

Ao lado dessa concepção, com o fomento e aperfeiçoamento do projeto político pedagógico da Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos, nossa intenção é nos aproximarmos de forma ética das práticas socioculturais vividas pela comunidade da Penha em geral e da Vila Cruzeiro em específico, considerando as possibilidades de aproximação entre escola e comunidade. A partir da leitura da História Local, nossa intenção é caracterizar a valorização das particularidades e das diversidades locais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da referida unidade escolar.

Buscamos, a partir desse projeto, apresentar alternativas que viabilizem a compreensão dos estudantes sobre as relações entre memória e o conhecimento histórico tangenciadas pela construção de identidades individuais e sociais. Essa construção está permeada pelos vínculos estabelecidos com gerações e com o próprio passado. As representações sociais sobre o passado e também a articulação destas com os conceitos de memória e seus lugares (NORA, 1993) se tornam, portanto, pontos centrais deste projeto. Para tanto, a relação entre História e Memória também deve ser discutida aqui. Para Beatriz Sarlo (2007), esses dois fatores se dedicam a reivindicar o passado e, apesar de um contexto que buscou reforçar as distinções entre elas – a memória sendo capaz de retomar o passado a partir de subjetividades e a história utilizando metodologias e teorias consideradas mais confiáveis –, a história se aproximou das questões advindas da memória.

Alessandro Portelli (1996) define a memória como relativa ao indivíduo por estar intimamente ligada à experiência pessoal. Apesar disso, o autor também reconhece que, além de configurar um processo essencialmente individual, esta também remete a questões sociais e culturais. Como afirma Fernando Catroga (2001), a memória individual é formada pela "coexistência tensional e nem sempre pacífica de várias memórias". Todas essas reminiscências pressupõem uma seleção na sua construção, como evidencia Portelli, ao desenvolver o conceito de memória dividida, afirmando que existe uma multiplicidade de lembranças que se encontram fragmentadas e divididas (PORTELLI, 1996).

Pierre Nora (1993) apresenta o que se entende por "lugares de memória" que surgem como resposta a uma necessidade que o indivíduo contemporâneo tem de se identificar. Tais lugares são um amálgama de história e lembrança e aparecem como espaços com os quais estes indivíduos se identificam e se reconhecem, sendo resultantes da própria vontade humana, e acabam se tornando elemento simbólico de uma dada comunidade.

É importante compreender, também, a memória como um elemento formador de uma identidade – seja esta qual for. Assim, longe de ser homogênea, a memória é um campo de disputa e um instrumento de poder. É possível perceber que o domínio dela se torna uma disputa que busca estabelecer o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. O historiador Michael Pollak (1989) ao escrever sobre o tema, utiliza a noção das "memórias em disputa" afirmando, que no processo de constituição e manutenção destas memórias, existe uma escolha em privilegiar determinados aspectos segundo uma dada perspectiva. A análise da multiplicidade de narrativas tanto materiais quanto imateriais, juntamente com os conflitos que rondam essas narrativas – instituindo ou não identidades – mostra-se essencialmente necessária para entender a constituição dessas memórias e como estas afetam de maneira profunda a escrita da história.

Nesse caso, a interação da sociedade com a própria materialidade da cidade – seus espaços urbanos, seus prédios, seus monumentos – se mostra um importante modo de ajudar na percepção do modo de vida destas. Logo, é importante entender, como afirmou Todorov, que as lembranças do passado são utilizadas como forma de afirmação de identidade, seja do indivíduo ou de um grupo. A definição de identidades também acontece de acordo com sua vontade no presente e seus projetos futuros, mas não se pode abdicar dessa recordação como forma de afirmá-la (TODOROV, 2010).

Reiteramos aqui que essa reconstrução de si passa pelo território e pelos acontecimentos vinculados a uma realidade mais próxima do aluno no sentido micro. Por isso, concordando com Circe Bittencourt (2009, pág. 29) "a memória é, sem dúvida, aspecto

relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores quanto para o ensino". Nesse sentido, a história local emerge como forma de aprendizagem histórica que permite trabalhar com realidades mais próximas dos próprios educandos englobando as relações nas quais eles se inserem e a própria sociedade em que vivem e atuam – sendo relevante também na formação da cidadania.

Nesse processo de aproximação, tributamos a História Local e a memória o papel de veículos de percepção e significação sobre o passado, sobre as realidades históricas da escola e do bairro e que esses movimentos não se dão isoladamente, mas como parte de um processo histórico em que esses sujeitos reconhecem suas identidades culturais e sociais. Por esse ângulo, observamos o espaço de interação entre Escola e comunidade como um encontro potente de práticas sociais e culturais, de sujeitos portadores de etnicidade e distintas identidades e que, nesse processo de contato, os educandos dos anos finais do ensino fundamental passam e se reconhecer em aproximação e diferença dos seus colegas e de quem mais compõe a comunidade em que vivem.

A história local é, assim, um ponto de partida para a formação de identidades já que nela, o local se torna espaço de produção de conhecimento sobre o passado. A intenção de valorizar esse método de Ensino de História também possibilita que os estudantes adquiram reflexões indagadoras sobre aquele mundo de que fazem parte, reconhecendo-se também enquanto agentes históricos já que permite a recuperação de experiências individuais e coletivas que foram muitas vezes silenciadas e deixadas a parte do conhecimento histórico institucionalizado. Assim, a perspectiva do projeto é construída no sentido de pensar em uma História que não negligencie a multiplicidade.

VIII – HISTÓRICO DE AÇÕES (ANEXO)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2005.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos, 2009.

BOURDIN, Alain. A questão local. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001, p.16.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica. Revista Nupeart, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 87-104, set. 2003.

Coleção Estudos da Cidade. Rio Estudos, 98; nota técnica nº 9, abril de 2003. Armazém de Dados, Instituto Pereira Passos, Secretaria Municipal de Urbanismo, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, Fernanda. Projeto fortalece sentimento de pertencimento dos educandos à EM. Bernardo de Vasconcellos. MultiRio, 2017. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/13383-projeto-fortalece-sentimento-de-pertencimento-dos-educandos-%C3%A0-e-m-bernardo-de-vasconcellos Acesso em: 06 de nov. de 2018.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, Maria de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria. Et all (org.) Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.175-185.

GOUBERT, Pierre. História Local. Revista Arrabaldes. Rio de Janeiro. Ano 1, n°1, maio/agosto 1988.

MAGALHÃES, João Carlos Ramos. Histórico das favelas na cidade do Rio de Janeiro. Desafios do Desenvolvimento, IPEA, ano 7. Edição 63, 2010.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Sociaudes. Revista Saeculum. Jan/dez 1997.

NICODEMOS, Alessandra. Ensino da História Negra na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e o legado da Educação Popular. In: Giovana Xavier. (Org.). Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas. 1ed.Rio de Janeiro: Fino Trato, 2015, v., p. 89-98.

_____ Os sentidos de viver a cidade: o Rio de Janeiro como espaço vivido dos trabalhadores. In: Carmen Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro; Marcus Bomfim Martins. (Org.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. 1ed.Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, v. 1, p. 187-201.

NICODEMOS, Alessandra; OLIVEIRA, P. Conhecimento ou ação: por onde principia? Educação e relações étnico-raciais no cotidiano escolar. In: Amílcar Araújo Pereira. (Org.). Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas afro-brasileiras nas salas de aula. 0ed.Brasília: Fundação Vale / UNESCO, 2014, v. p. 77-87.

NICODEMOS, Alessandra; SILVA, H. D. S.; ALVES, A. C. O. Afirmações e Resistências: cultura escolar e juventude. Locus (UFJF), v. 22, p. 353-373, 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 7-28. 1993.

NÓVOA, Antônio. Inovação e História da Educação. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n.6, 1992, pp. 210-20; HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DPeA Editora, 1997.

Patrimônio Cultural Bens Tombados - Parque Ary Barroso. INEPAC, 2013. Disponível em: http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/343 Acesso em: 06 de nov. de 2018.

PINHEIRO, Alisson Bernardo, Entre fados e batuques: A Festa da Penha e a cultura popular na Primeira República. Monografia de Conclusão do Curso de Bacharel em História, Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 2006.2.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol.2, nº 3, 1989. pp.204-205.

PORTELLI, Alessandro, "O Massacre de Civitella Val di Chiara (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luta e senso comum", in Marieta de Moraes Ferreira; Janaína Amado (oras.), *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996, p.103-130.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*. Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TRAVERSO, Enzo. *O passado*: Modos de usar. Lisboa: Edições Unipop; 2012

Vila Cruzeiro tem origem no Quilombo da Penha, 2005. Disponível em: http://koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=5698 Acesso em: 16 nov. 2018.

ANEXO - HISTÓRICO DE AÇÕES

AÇÕES DE 2017

27 de março: Início da Gestão da Nova Escola Municipal Bernardo de Vasconcelos

Diretores: Daniela Azini e Marcelo Martins

Coordenadora Pedagógica: Luciane Guimarães
Sala de Leitura: Simone Maria

- **FEVEREIRO**
  - Parceria com o CEM (Centro de Educação Multicultural).

- **MARÇO**
  - **Ação 58:** Ação da SME voltada para as escolas com problemas de rendimento. Acompanhamento da SME.

- **ABRIL**
  - Dia 8: **1ª REUNIÃO DE RESPONSÁVEIS** como a nova Direção;

- **MAIO**
  - Descida do Totó;
  - Visita a E.M. Chile;
  - 2 A 6 DE MAIO**: SEMANA DO MUTIRÃO DA QUADRA;**
  - Dia 05: **A escola para o Mutirão da Quadra;**

Dias de intensa mobilização pela reforma da quadra. Os alunos foram para as ruas com cartazes e Banda de Percussão da escola, pedindo a colaboração da Comunidade. Houve

doação de dois reais, cinco reais, dez reais, vinte e até de 50 reais. Cada centavo arrecadado pelos alunos foi comemorado intensamente. Este processo mobilizou toda a escola. Comunidade e Associação de Moedores com doações de material de construção, além da doação da mão de obra que teve caráter voluntário.

- Dia 06: 1º **DIA DO MUTIRÃO**
- A entrega do Totó aos alunos;
- Dia 24 **RODA DE CONVERSA com a professora Amanda Guerra**: Tema Letramento e Alfabetização;
- Lançamento da marca **SER E PERTENCER;**

- **JUNHO**
  - Dia 07: Formação para os Professores das Turmas de Aceleração da 4° CRE: Desafios e possiblidade de Repensar a Prática Pedagógica;
  - Dia 10: Término da Reforma da quadra **(dia histórico)**.
  - *AQUI É O LUGAR DA RAPAZIADA* - os alunos como centro do processo pedagógico na busca da valorização da história e linguagem local;
  - Dicionário da Ra*PAZ*iada: reúne as expressões e as gírias dos adolescentes do Complexo de Favelas da Penha;
  - Dia 12: Início dos treinos de Handball, já com a quadra reformada;
  - Dia 23: Os diretores visitam a casa do aluno José Wellington;
  - Trabalho do Professor José Carlos com os alunos no qual eles escrevem carta para o Prefeito;
  - Torneio de Tênis de Mesa realizado pelo professor José Carlos;
  - Visita ao Salão do Livro com a Professora Simone Maria.

- **JULHO**
  - 1º Jogo na Ilha contra o GEO, com o uniforme Ser e Pertencer;
  - Jogo de Handball Feminino na Mangueira.

- **AGOSTO**
  - Dias 09 e 10: Lançamento do Projeto Rolé na Penha**;**
  - Dia 18: Passeio ao Museu do Amanhã;
  - Dia 21: Início do grafite no muro pelo Artista Ângelo Campos;

- Dia 25: **Festa de 51 anos da escola** com a presença do Grupo Teatro da Laje, Passinho Carioca, Grupo de Capoeira, Banda de Percussão. Conclusão do Grafite e visita do secretário de educação **Cesar Benjamin**;

- **Galeria Ser e Pertence: as paredes dos corredores são transformadas em painéis;** tirando o ar de presidio dos corredores: aluna *black,* os girassóis de Berlim, Nelson Mandela, Einstein, transformando os corredores em uma Galeria de Arte. Personagens como Mandela, Herbert de Souza, Albert Einstein, Charles Darwin e outros. Nos corredores da escola, também é possível fazer uma viagem pela História do Brasil, desde a chegada dos Portugueses, com destaque para a África, até os dias atuais, com a problematização da questão indígena e do negro na atualidade. O terceiro andar ganhou painéis que retratam o período Jurássico e a teoria da evolução. O ponto alto desta intervenção é a presença de negros (uma aluna negra com cabelo *black*, um menino negro e uma mulher negra no terceiro andar) como estratégia de reforçar a identidade e o pertencimento dos alunos ao espaço escolar. Todo o trabalho tem a assinatura do artista Ângelo Campos e a marca dos nossos alunos.

- **Início da participação nos Jogos Estudantis**.

- **SETEMBRO**

  - Dia 01: Início da intervenção do grafite no terceiro andar;

  - Dia 04: 2° Copa de Futsal da Bernardo;

  - Dia 05: O artista Ângelo Campos compartilha sua história e experiência com os alunos em sala de aula;

  - Dia 06: Matéria da Comunicação Social do site da Prefeitura: **Futuro em Construção na Vila Cruzeiro;**

  - Dia 15: Roda de Conversa: **Preconceito Religioso** com a presença de Representantes de diversos segmentos religiosos e representantes do Programa Rio Sem Preconceito (Jaime Pacheco e Bruno Rossato);

  - Dia 29: Os alunos mediados pelo Professor José Carlos fazem a marcação da nossa quadra;

  - Dia 30: Ida dos alunos ao Teatro para assistir ao Espetáculo Tim Tim no Centro Coreográfico do Rio de Janeiro.

- **OUTUBRO**

  - Dia 07: Processo de "desgradeamento": Aqui não é presidio, é escola!

  - Dia 15: Reportagem no **Jornal Extra Professor Herói: Numa cidade em guerra, exemplos de docentes que ensinam a sonhar. – Professor Marcelo Martins**;

  - Ida ao SESC;

  - Rolé na Penha (um ensaio);

- Apresentação no Clube dos Magistrados do **Projeto Ser e Pertencer** pelo Professor Wander.

- **NOVEMBRO**

  - Dia 10: Roda de Conversa **Escola Sem Homofobia, promovido pela Coordenadora Pedagógica Luciane Guimarães**;
  - Dia 25: Resultado do processo eleitoral com a vitória da **CHAPA SER E PERTENCER**;
  - Dia 22: **Palestra com Ana Starec ativista da WIZO (ONG–Direitos Humanos) /** Professor Roberto Antunes;
  - Amistoso com a E M. Bahia;
  - Criação da Quadra de Folhas dos alunos;
  - Dia 30: Intervenção com o grafite na quadra com a presença dos artistas David Dusc e Ângelo Campos;
  - O terceiro andar ganha uma nova configuração com a **ÁRVORE DA MEMÓRIA**.

- **DEZEMBRO**

  - Dia 02: Atividade interescolar: Alunos da Escola Municipal do Morro dos Prazeres: Jogo de Futebol
  - Palestra sobre racismo: **Nabby Clifford**;
  - Dia 18: REPORTAGEM no Portal da MULTIRIO: **Projeto Fortalece sentimento de pertencimento dos alunos a E M. Bernardo de Vasconcelos**.

AÇÕES DE 2018

Diretores: Daniela Azini e Marcelo Martins
Coordenadora Pedagógica: Luciane Guimarães
Sala de Leitura: Wander Pinto de Oliveira

- **JANEIRO**

  - 2ª Etapa de revitalização das salas de aula: **Identificação das salas: SER E PERTENCER, UNIÃO, RESPEITO, MEMÓRIA, CONHECIMENTO É PODER, FUTURO e CULTURA**.

- **FEVEREIRO**

  - **Implementação do Recreio**;
  - Início da Reforma da Sala de Leitura;

- Processo de escolha do novo nome da Sala de Leitura - três nomes: Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto e Júlio Emilio Braz. Carolina de Jesus vence a eleição.

- **MARÇO**

  - Dia 10: Sala de Leitura ganha uma nova patronesse**: Carolina Maria de Jesus;**
  - Dia 13: **Roda de Conversa sobre Feminismo e Empoderamento Feminino com a presença da Professora Mariana dos Reis e Claudia Sacramento**;

- **ABRIL**

  - Apresentação do Projeto Estudando pra Vencer e do Projeto Ser e Pertencer na **Semana de Matemática na UFRJ: Diretores Marcelo Martins e Daniela Azini**;
  - Dia 30: **Matéria na Revista Nova Escola: Turistas no próprio bairro - Projeto Rolé na Penha**;
  - Início do **Projeto da Horta Maker- Professor Alisson Pinheiro**.

- **MAIO**

  - Dia 11: **Reportagem na Record:** Alunos da Penha contam histórias do bairro para turistas - **Projeto Rolé na Penha)**;
  - Dia 17: **MultiRio** grava o Projeto Rolé na Penha;
  - Dia 23: **Reportagem do SBT**: Projeto Ser e Pertencer.

- **JUNHO**

  - Dia 13: Palestra com a Professora Dra. Alessandra Nicodemos sobre Avaliação, no Centro de Estudos;
  - Dia 15: Projeto Ser e Pertencer no **Programa Conexão Futura** (Entrevista com a Diretora Daniela Azini).

- **JULHO**

  - Dia 04: Feira Cultural com o tema: A Copa do Mundo;
  - Dia 07: **Lançamento da Campanha Seu 1 Real Vale Ouro (2° etapa da Reforma da Quadra)**;
  - Dia 06: Reportagem na TV Escola: **Rede Escola**: Escolas Renovadas e Conexão Digital;

(Diretores Daniela Azini e Marcelo Martins; professor Alisson Pinheiro, Agente Educadora Priscila de Oliveira);

- Dia 28: Penha 99 anos: Aula de História Bairro Afora – Projeto Rolé na Penha **(Jornal O Globo, Zona Norte)**.

- **AGOSTO**
  - Dia 18: Participação no **Seminário Reinventar a Democracia: desafios para a Educação - ONG Nova América:** Com participação da Diretora Daniela Azini, dos alunos Eloryane e Davi Lemos, além dos professores Wander Pinto e José Carlos;
  - Participação na **I Semana Internacional das Licenciaturas da Veiga de Almeida** com a apresentação do Projeto Rolé na Penha e a presença do diretor Marcelo Martins, do professor Wander e dos alunos Thalita, Eloryane e Davy.
- **SETEMBRO**
  - Início do Projeto **Vale a Penha: minidocumentários produzidos pelos alunos das Escolas Leonor Coelho e Bernardo de Vasconcelos em parceria com a MULTIRIO**.
- **OUTUBRO**
  - Dia 11: Festa de 52 anos da Escola;
  - Dia 26: Vice-campeonato de Handball categoria sub-14 pelos Jogos Estudantis da 4ºcre;
  - Dia 26: Vice-campeonato de Handball categoria sub-14 pelos Jogos Estudantis da 4ºcre;
  - Dia 28: Apresentação da Orquestra de Percussão na Festa da Igreja da Penha;
  - Vale a Penha:

    Episódio 1: Emília
    Episódio 2: A Vacaria
    Episódio 3: Escola Leonor Coelho
    Episódio 4: Lá no alto
    Episódio 5: Escola Bernardo
- **NOVEMBRO**
  - Reunião com Carla Zelttzer: Projeto Faz Game;
  - Dia 23: Time de Futsal Feminino conquista o vice-campeonato da Rede nos Jogos Estudantis;
  - Dia 26: Apresentação do Grupo de Teatro: BERNARDO EM CENA na Academia Brasileira de Letras, por ocasião do encerramento da FLIRME com Homenagem a Ferreira Gullar. Professores Responsáveis: Poiko e Wander;
  - Dia 26: Centro de Estudos com Juliana da GITE;
  - Dia 26: Centro de Estudos com presença do IBEM;
- **DEZEMBRO**

- Dia 05**:** Encerramento dos **Jogos Estudantis no Planetário**;
- Dia 06**:** Evento de Culminância **do Projeto Vale a Penha** com a presença dos Moradores da Vacaria, da equipe da MULTIRIO, dos alunos que participaram do Projeto e do Professor Veríssimo;
- Dia 07: Evento do PDDE Emergencial com apresentação da Horta Maker;
- Dia 12: Passeio de Encerramento do Projeto Rolé na Penha com visita ao Planetário;
- Dia 14: Formatura das Turmas de Aceleração 8 e 9° Anos.

AÇÕES DE 2019

Sob Nova Direção
Diretores: Daniela Azini e Jailson Barreto
Coordenador Pedagógico: Wander Pinto de Oliveira
Sala de Leitura: Jorge Claudio

- **JANEIRO**
  - Reforma da Quadra concluída;
  - Aprovação do Projeto Faz Game.

- **FEVEREIRO**
  - Baile de Carnaval;
  - Inauguração da quadra.

- **MARÇO**
  - Passeio ao Museu da Vida da Fio Cruz;
  - Início da aplicação do Projeto Faz Game;
  - Rolé na Penha com os alunos do Pré-Vestibular comunitário.

- **ABRIL**
  - Matéria da Revista da Appai;
  - Apresentação da Banda de Percussão;
  - Palestra sobre o projeto Ser e Pertencer na FEBF.

- **MAIO**
  - Copa Bernardo de Futsal;
  - Início da participação nos Jogos Estudantis;

- Semana contra as violências.

Vamos continuar seguindo os Caminhos do Coração...
Vamos lá fazer o que será. Nós podemos tudo, nós podemos mais!

ANEXO B - ORIENTAÇÕES PARA O ROLÉ NA PENHA

Olá,

A gente tá muito feliz que você vem fazer um *Rolé na Penha*.

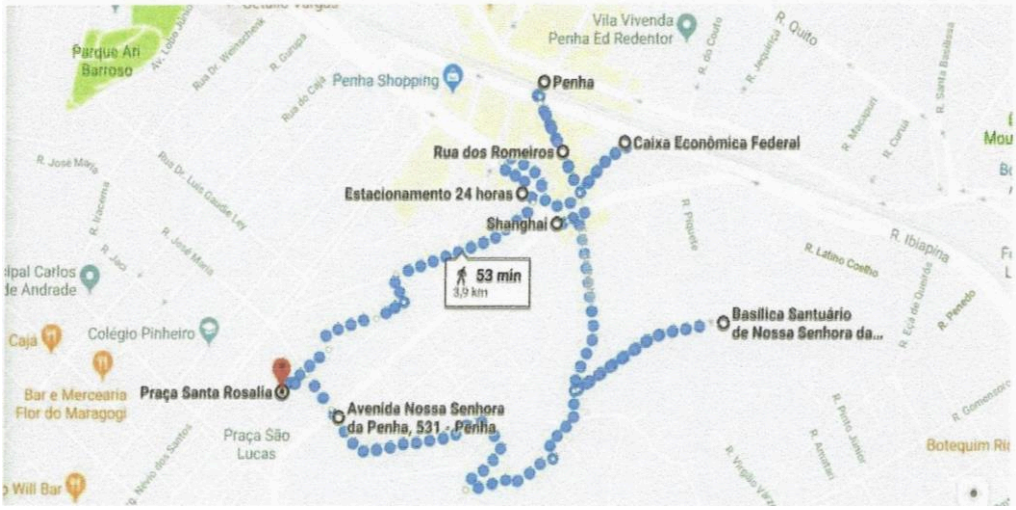
Nosso ponto de encontro é na E.M. Bernardo de Vasconcelos – Praça Santa Rosália nº 100 – Penha/RJ.

Nosso roteiro visita:

- ✓ E.M. Bernardo de Vasconcelos;
- ✓ Antigo Castelinho da Penha;
- ✓ Rua dos Romeiros;
- ✓ Antigo Cinema São Pedro;
- ✓ Parque Shangai;
- ✓ Basílica de Nossa Senhora da Penha de França;
- ✓ As 4 Bicas

Pega a visão nas orientações pro nosso *Rolé*:

- Venha com uma roupa confortável e, de preferência, tênis. O percurso tem ladeiras e escadas;
- Traga seu lanche e sua garrafinha de água na mochila;
- Locais com disponibilidade de banheiro e água: E.M. Bernardo de Vasconcelos e Igreja da Penha;
- O percurso tem aproximadamente 4 km e dura cerca de 3h;
- Teremos 20 min para compras no Centro Comercial da Rua dos Romeiros;
- Visitaremos o Santuário de Nossa Senhora da Penha, portanto é importante termos o respeito e a disciplina que esses locais pedem;
- Todos os locais visitados são gratuitos;
- A fotografia está liberada;
- Os monitores que irão guiá-los são alunos da E.M. Bernardo de Vasconcelos, pedimos atenção e paciência à fala de cada um.

Bom Rolé na Penha pra você!

Dá uma olhada no percurso do nosso *Rolé*: