

ENSINAR HISTÓRIA NAS FISSURAS DO PATRIMÔNIO

TEACHING HISTORY IN THE CRACKS OF HERITAGE

ENSEÑAR HISTORIA EN LAS GRIETAS DEL PATRIMONIO

Carmem Zeli de Vargas Gil¹

Melina Kleinert Perussatto²

Sarah Calvi Amaral Silva³

Resumo: Este texto é um exercício de pensamento de três professoras, com trajetórias profissionais diferentes, que se encontram no Ensino de História para fazer-pensar a docência como transgressão, atuando nas fissuras, nas bordas e na periferia de um currículo eurocentrado. O campo de atuação foram quatro turmas da disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, no ano de 2022, do Curso de Licenciatura em História - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O Patrimônio Cultural, portanto, é o tema dos planejamentos e atuação dos estagiários e estagiárias. Neste artigo, o foco recai sobre as problematizações que orientaram os planejamentos das turmas, buscando refletir sobre os impactos das leituras oferecidas na disciplina. Certamente, os temas, os recortes, os grupos, as problematizações e o referencial teórico escolhidos para a construção dos planejamentos indicam a potência de fazer a docência nas bordas e fissuras do currículo oficial.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Estágio em História; Crítica à Colonialidade.

Abstract: This text is an exercise of contemplation from three teachers, with different professional trajectories, who meet at the Teaching of History to think about it as a transgression, acting at the fissures, the edges and the outskirts of a curriculum eurocentered. The field of activity were four classes from the Internship of Teaching History - Patrimonial Education, offered at the History Graduation Course at the Federal University of Rio Grande do Sul, in the year of 2022. Cultural patrimony is, therefore, the theme of the planning and proceeding of the interns. In this article, the focus devolves on the problematization that guided the classes planning, looking to reflect on the impacts the readings of the

course had. Certainly, the themes, the cutouts, the groups, the problematization and the theoretical reference chosen for the construction of the planning indicate the power to make teaching at the edges and fissures of the original curriculum.

Keywords: Cultural Patrimony; Internship in History; Critic to Coloniality.

Resumen: Este texto es un ejercicio de pensamiento de tres docentes, con diferentes trayectorias profesionales, que se reúnen en la Enseñanza de la Historia para hacernos pensar la enseñanza como una transgresión, trabajando en las fisuras, en los bordes y en la periferia de un currículo eurocentrífico. El campo de acción fueron cuatro clases de la Práctica de Docencia en la disciplina Historia - Educación Patrimonial, ofrecida en la Carrera de Licenciatura en Historia de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, en el año 2022. El patrimonio cultural es, por tanto, tema de planificación y desempeño de los residentes. En este artículo, el foco está en las problematizaciones que guiaron la planificación de clases, buscando reflexionar sobre los impactos de las lecturas ofrecidas en la disciplina. Ciertamente, los temas, las secciones, los grupos, las problematizaciones y el marco teórico elegido para la construcción de los planes indican el poder de la enseñanza en los bordes y fisuras del currículo oficial.

Palabras clave: Patrimonio cultural; Prácticas en Historia; Crítica a la Colonialidad.

Introdução

Nego Bispo: Ah, a minha trajetória... eu nasci em 1959 no Vale do Rio Berlengas aqui no Piauí, na região de Valença. Eu nasci em uma comunidade em que o povo preto dominava. Dominava na cultura porque os melhores cantadores e tocadores de batuque eram pretos. Dominavam na arquitetura porque meu bisavô Manuel Macero era um cara que construía na cidade, mas ele dominava toda a cadeia, ele era o construtor na cidade. Quando eu nasci, na década de 60, conheci uns 18 ou mais engenhos; desses, 14 ou 15 eram dos negros e uns 3 ou 4 eram dos brancos. Era o negro que fazia: nós não éramos donos de engenho porque comprávamos os engenhos, nós fazíamos o engenho, nós dominávamos toda a tecnologia necessária para a cadeia da cana de rapadura. Nós dominávamos toda tecnologia para a cadeia do algodão. Mãe Joana – que foi uma das minhas mestras – plantava o algodão e fazia a roupa, dominava toda a cadeia: plantava, beneficiava, colhia, fiava, tecia, tingia, costurava. Então nós éramos uma comunidade que na minha compreensão não foi escravizada, porque dominava todas as técnicas necessárias para viver, comprando apenas o sal, o resto se fazia (Leal *et al.*, 2019, p. 75).

Escolhemos iniciar este texto com a palavra do mestre Antônio Bispo. Ele tem nos ajudado a construir, com os estudantes de História, a ideia de que se formar professor e professora é abrir-se aos modos e significados da vida de outros grupos, ausentando-se das crenças e valores que nos cerca desde o nascimento. Nesse texto, pretendemos analisar criticamente nossa prática e algumas produções dos estudantes com quem compartilhamos seus últimos anos na Licenciatura de História, com a disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). A pergunta que formulamos para este texto é: como ensinar histórias nas fissuras do patrimônio cultural?

Nosso objetivo é mapear as transformações que operamos no planejamento de ações de Educação Patrimonial no Ensino de História, considerando as leituras que embasam a abordagem do patrimônio nesta disciplina. Certamente, os textos de Antônio Bispo são os que têm nos provocado a pensar a relação entre o que falamos e o que fazemos como professoras. Trata-se da confluência, “isto é a convivência entre elementos diferentes entre si e que, ainda assim, se aproximam em suas cosmovisões” (Porfírio; Oliveira, 2021, p. 2).

“Saberem orgânicos”, “palavras germinantes”, “pensar com as águas”, “envolver” ao invés de desenvolver... foram expressões que começaram, tal como a semente, a germinar perguntas em nós: Quando um conteúdo é uma semente na aula de história? Como pensar a aula de história com a matriz circular tal como a das águas? Como plantar palavras no papel?



Entendemos ser necessário deslocar a aula para diferentes espaços da cidade, mergulhar nos arquivos e acervos e encontrar pistas para questionar o patrimônio e desmontar sua sacralidade, evidenciando ausências, silenciamentos, intencionalidades e escolhas. A aula poderia ser uma caminhada nas ruas da cidade, uma roda de conversa no museu, um diálogo em torno de um acervo, de uma coleção, uma exposição, um processo, fotografias ou obras de arte. Eis a potência de localizar as aulas de História nas instituições de memória.

Ao questionar as estruturas coloniais, Mestre Bispo nos inspira a interrogar o nosso fazer: Como ensinar sobre História sem monumentalizar o passado? Como ensinar História prestando atenção às pessoas? Como ensinar História desinventando o significado das palavras? Como interrogar o patrimônio consagrado, visibilizando as resistências das pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, LGBTQIAP+...? É necessário fazer perguntas ao patrimônio e propor a Educação Patrimonial como interpretação.

Neste caso, os documentos são nossos guias e nos ajudam a desvendar as camadas de tempo no patrimônio, tal como sugere Monica Lima ao estudar o processo de enterramento simbólico e material do Cais Valongo. Para ela, “ao traçar os percursos a percorrer no entorno do Cais do Valongo, alguns dos guias nessa travessia podem ser os documentos de época, registros da história e testemunhos, material a ser utilizado como fonte para estudo e focos de luz para a leitura do espaço” (Lima, 2018, p. 109). Portanto, no ensino de História, a Educação Patrimonial não é solução redentora para o patrimônio, mas um direito social (Scifoni, 2019) ou um caminho pedagógico para problematizar a memória oficial, questionar as escolhas patrimoniais, tornar visíveis os esquecimentos e as pessoas no contexto patrimonial.

Outro autor que nos interpela a ensinar nas fissuras do patrimônio é Tony Boita (2020) ao direcionar a sua escrita para a democratização da memória. Ele questiona a heteronormatividade como modelo discursivo nos museus, assim como a ausência LGBTQIAPN+ nas políticas nacionais de memória e nos convida a estudar sobre a museologia com protagonismo LGBTQIAPN+, também proposta por ele como uma museologia em defesa da vida.

Abordar o patrimônio nas bordas, fissuras e periferias é extremamente necessário dada sua gênese colonialista (Tolentino, 2018), ou seja, o que foi tombado representava o testemunho de uma História de grandes feitos, materializada nos bens de excepcional valor histórico e artístico escolhidos por homens brancos, a partir de seus critérios de beleza, arte e memória. Ao mesmo tempo, é lembrar que atuamos desde uma instituição - a universidade - que, historicamente, é orientada por um viés eurocêntrico. Também aqui, Bispo nos provoca a pensar na construção de uma universidade contra-colonial:

No dia em que as universidades aprenderem que elas não sabem, no dia

em que as universidades toparem aprender as línguas indígenas – em vez de ensinar, no dia em que as universidades toparem aprender a arquitetura indígena e toparem aprender para que servem as plantas da caatinga, no dia em que eles se dispuserem a aprender conosco como aprendemos um dia com eles, aí teremos uma confluência. Uma confluência entre os saberes. Um processo de equilíbrio entre as civilizações diversas desse lugar. Uma contracolonização (Bispo, 2018).

Certamente, temos muito a aprender com a sabedoria dos povos indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, ribeirinhos e, por isso, os textos de Antônio Bispo, Ailton Krenak (2019) e Célia Xaciabá (2020) são parte das leituras disponibilizadas aos estagiários. Queremos crer que é possível fazer da aula de História uma prática insurgente que escuta as bordas, denuncia as ausências do patrimônio, questiona as escolhas e seleções patrimoniais e acredita na revolução epistemológica.

Assim, os escritos de mulheres negras, indígenas, pessoas LGBTQIAPN+, latino-americanos e africanistas começaram a compor o cronograma de leituras da disciplina, não sendo mais possível seguir abordando o conceito de patrimônio como herança, bem de excepcional valor histórico e artístico que, de certa forma, representa a sociedade patriarcal, branca, machista e eurocêntrica. Outros recortes foram feitos valorizando os momentos de rupturas nas discussões sobre o patrimônio, tal como nos anos 80 com os tombamentos da Serra da Barriga e da Casa Branca do Engenho Velho, que tensionam a política de preservação implementada até então no Brasil. Do mesmo modo, ampliamos as reflexões sobre a política de Registro implementada com o Decreto 3555/2000, que deu mais visibilidade aos saberes tradicionais e às formas de expressão de grupos indígenas, afro-brasileiros e periféricos, propondo as aulas de História a partir de mediações participativas e não como um guia a ser seguido (Gil; Pacievitch, 2022; Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022).

A perspectiva da disciplina fundamenta-se, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que compreende a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro como um meio para promoção de políticas de reparação e reconhecimento. Além da preservação e da difusão, a educação patrimonial, ou o aprendizado por meio do patrimônio afro-brasileiro, incide sobre o combate ao racismo e às discriminações. Visando ampliar as fissuras nas concepções e práticas acerca do patrimônio cultural, a disciplina fundamenta-se, ainda, nas Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (Brasil, 2015), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012a) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012b).

Na qualidade de política de Estado, este conjunto de normas é uma estratégia político-pedagógica no campo da Educação com a meta de contribuir no combate e superação do racismo e outras discriminações que operam nas práticas individuais, institucionais e estruturais da sociedade brasileira em geral e das comunidades escolares em específico. A estratégia é atuar no campo dos currículos, numa perspectiva de autoconsciência positivadora das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e quilombolas. Visa, ainda, à construção de uma convivência pautada pelo respeito, pela troca e pela solidariedade entre pessoas diferentes, e à valorização de conhecimentos que reconheçam a potencialidade pedagógica das diferenças culturais na formação de pessoas cidadãs ativas e cientes da dimensão pluriétnica da sociedade brasileira.

Dessa forma, em diálogo com Bell Hooks (2013), refletimos durante a disciplina sobre as possibilidades de transformar a sala de aula (e os espaços educativos, de forma ampla) em uma comunidade pedagógica, um local de aprendizado e alegria, de troca e convivência entre pessoas diferentes. Com as interrogações de Caio Tedesco (2020) sobre a cisnORMATIVIDADE na educação e de Anahí Melo (2021) sobre deficiência e capitalismo, mencionamos os desafios ainda presentes para a construção de uma educação democrática. Para tencionarmos a matriz de pensamento moderna e a exclusividade da sala de aula como espaço educativo, partimos das proposições de contracolonização e confluência, elaborada por Mestre Bispo (2018), e de indigenização da escola e da nossa relação com o tempo e as temporalidades históricas, elaborada por Célia Xakriabá (2020).

A escolha destes autores e autoras é uma opção política e pedagógica. Tem relação, portanto, com nossas concepções de História e Patrimônio, exemplificadas nas palavras da escritora e professora Jamaika Kincaid “a história não foi um grande palco repleto de comemorações, bandas, aplausos, fitas, medalhas, o som de um copo fino tilintando e erguido no ar; em outras palavras, os sons da vitória” (Kincaid, 2021, p. 109). A escritora brasileira Conceição Evaristo é outra inspiração para se compreender o patrimônio cultural brasileiro, não somente como síntese da casa grande, dos fortes militares e das igrejas católicas. Ela nos convida a estilhaçar a herança colonial e evidenciar a forte presença da memória colonial escravocrata ainda hoje. Vejamos um excerto do romance Ponciá Vicêncio:

A primeira impressão sentida por Ponciá Vicêncio, no interior da igreja, foi de que os santos fossem de verdade. Eram grandes como as pessoas. Estavam limpos e penteados. Pareciam até que tinham sido banhados. Eles deveriam ser mais poderosos do que os da capelinha do lugarejo em que ela havia nascido. Os de lá eram minguadinhos e mal vestidos como todo mundo. Quando as luzes das velas iluminavam os rostos deles, podia-se ver que eles tinham olhar aflito, desesperado como os pecadores ali postados em ladainha. Os santos daquela catedral, não. Eram calmos. Ponciá olhou as pessoas ao redor. Combinavam com os santos, limpas e com terços

brilhantes nas mãos. Lembrou-se do seu (Evaristo, 2003, p. 31-32).

O romance de Evaristo, assim como a pergunta de Saidiya Hartman (2021, p. 243): “Pode-se lamentar o que ainda não deixou de acontecer?”, nos convoca à responsabilidade, intrínseca à aula de História como espaço de defesa da vida e de compreensão da continuidade do passado no presente, de forma a “perturbar as narrativas redentoras” (Hartman, 2021, p. 243, 245). Tanto Saidiya como Conceição Evaristo reafirmam, para nós, a importância de ensinar História com o patrimônio cultural, escolhendo escutar as bordas e periferias; criticar o patrimônio para consumo e esperançar, nos “saberes orgânicos”, a possibilidade de germinar práticas pedagógicas pautadas nas referências culturais das pessoas e grupos. Assim, “escrever” (Gil, 2022) o patrimônio com histórias das pessoas que vivem no entorno da escola, do bairro, da cidade, do beco, da favela, da vila, da rua, das mulheres que preparam os doces de calda, das crianças que brincam com as bonecas de milho, de mulheres que fazem o artesanato de barro de que fala Evaristo no romance Ponciá Vicêncio.

Cabe pensar como este conjunto de leituras e concepções mobilizou os estagiários e as estagiárias no primeiro semestre de 2022. O que tudo isso repercutiu no planejamento das aulas de Histórias?

No próximo tópico, propomos uma análise de oito dos 22 planejamentos desenvolvidos por quatro turmas, orientadas pelas três autoras deste texto. O principal critério de escolha consistiu na abrangência e coerência teórica, metodológica e pedagógica quanto à mobilização de conceitos, exploração dos acervos de instituições e projetos parceiros da disciplina, bem como objetivos de aprendizagem estabelecidos em consonância com as perguntas estruturantes dos planejamentos.

Planejar é fazer escolhas

O referencial da disciplina proporcionou aos estudantes de História a elaboração de perguntas em que conceitos, visões de mundo e sensibilidades são questionadores da matriz epistemológica eurocêntrica ocidental. Contextualizadas em planejamentos de mediações realizadas em museus, arquivos, núcleos de pesquisa e escolas, as questões construídas perfizeram os eixos de abordagem do patrimônio, expresso em um amplo leque de materiais e processos históricos. As interrogações a ele direcionadas partiram da problematização das relações de poder intrínsecas à sua significação social, política e cultural, enfatizando os sujeitos envolvidos nessas relações. Assim, os estagiários e estagiárias, em grupos ou duplas, apresentaram questionamentos a vídeos, acervos documentais, saberes ancestrais, materiais pedagógicos e objetos de exposições museais, dentre outras possibilidades de materiais a serem explorados na mediação.

Uma dupla, composta por Clara Bauer e William Candido, tomou como ponto de partida o Jornal do Nuances, homônimo de um dos mais significativos movimentos políticos de luta por visibilidade e direitos LGBTQIAPN+ de Porto Alegre, fundado em 1991. O acervo encontra-se no Núcleo de Pesquisa Histórica (NPH) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS, e seus conteúdos instigaram os estudantes a pensar outra perspectiva para ensinar a história da cidade. Com o objetivo de subverter narrativas referenciadas na cisheteronormatividade, a pergunta elaborada foi a seguinte: qual a importância dos espaços de sociabilidade, sujeitos e manifestações culturais LGBTQIA+ para a expressão sexual, no passado e presente, na sua cidade?

A pergunta expressa a mobilização de conceitos e temas referenciados nas perspectivas epistemológicas, éticas e políticas. Tedesco (2020), Boita (2021), Tolentino (2018), dentre outros autores e autoras, constituem o escopo que possibilitou a um professor e a uma professora em formação interrogar fontes documentais, sob o olhar de sujeitos em processo de reivindicação do direito de existir e viver como são. Para tanto, o conceito de Educação Patrimonial elaborado pela dupla foi fundamental para a construção da pergunta que orientaria desde a leitura da fonte até a concepção das mediações:

A educação patrimonial é, como todo processo educacional, um direito humano que deve pensar na construção do conhecimento de forma coletiva e democrática (Tolentino, 2018). Assim, destaca-se que o patrimônio é fruto das relações estabelecidas e dos significados que damos a ele, sendo inevitavelmente um espaço de disputa política (Tolentino, 2018). Através dessa noção, podemos pensar patrimônios que abarquem as diferenças geográficas, temporais, culturais e até mesmo identitárias. Prioriza-se, dentro dessa perspectiva, a noção dos sujeitos, da comunidade e de suas vivências como o âmbito central desse debate. Para isso, nos faremos valer do conceito de ‘museus pela vida’, preservando, também em arquivos, mais a vida e comunidades do que os objetos desses. Tornando a educação patrimonial um vetor de espaços de dignidade e humanidade (Baptista; Boita; Brigidi, 2021) (Bauer; Mengue, 2022).

Às margens de normas sociais e pautas políticas hegemônicas, nas fendas abertas em espaços de uma capital marcada pela discriminação de pessoas desviantes de padrões de gênero e sexualidade assentados na cisheteronormatividade, essas pessoas conseguiram estabelecer laços de afeto, convivência e articulação política. Suas dores, alegrias, conquistas e diversidade foram entrelaçadas em um trabalho voltado a pensar a docência em História na Educação Básica, por meio do patrimônio cultural compreendido em amplo sentido. Nesse caso, o patrimônio pode ser visto nas lutas, nos sonhos, nos enfrentamentos erigidos diante ao status quo, no desafio à ordem moral cisheterossexual, na movimentação pela edição do jornal, na disposição

em preservá-lo em um acervo e, especialmente, na sua transformação em instrumento pedagógico.

Vivas nas memórias registradas no periódico e, também, no tempo presente - este em que a pergunta em análise foi elaborada -, as coletividades constituintes do referido jornal, tornaram-se protagonistas da história de sua cidade. Deslocaram-se das bordas para o centro da história a ser ensinada. Localizar espaços, sujeitos e reivindicações LGBTQIAPN+ no passado e no presente possibilita desafiar o que Fernando Seffner (2020), citando Miskolci (2007), denominou de “pânico moral”, ao se referir às questões de gênero e sexualidade discutidas, combatidas e temidas em contextos escolares nos últimos anos.

Em um contexto marcado pela escalada do autoritarismo fundamentalista, combinada ao aprofundamento da racionalidade neoliberal, questões de gênero e sexualidade passaram a ser compreendidas como uma ameaça à manutenção da ordem no ambiente escolar. Sob a denominação de “ideologia de gênero” (Seffner, 2020, p. 14), expressões e existências vistas como desviantes foram sistematicamente combatidas, em diferentes espaços e por diferentes atores sociais atrelados à escola básica. Meninos gays e meninas lésbicas, transgêneros e transexuais despertavam medo, temor e ameaça justamente por representarem as mudanças reivindicadas por movimentos político e organizações.

Tanto o olhar sobre a estruturação de relações sociais escolares constituídas por marcadores de gênero e sexualidade, quanto o trabalho pedagógico com temas e conceitos LGBTQIAPN+ propõem o desafio de repensar o ensino de história e a formação docente.

Uma segunda dupla de estudantes, composta por Diogo Coelho e Nathalia Freitas, abordou tais questões através de perguntas articuladas em torno dos sujeitos de ensino e aprendizagem, e do patrimônio cultural. Nesse caso, o planejamento foi concebido no âmbito do CLOSE - Centro de referência da História LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul, coordenado por Benito Bisso Schmidt, professor do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) da UFRGS e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O projeto agrupa estudantes, professores e professoras da Educação Básica, docentes da Universidade e profissionais de outras instituições, propondo ações de ensino, pesquisa e extensão, disponibilizando fontes, realizando oficinas e eventos, dentre outras atividades.

Para construir as mediações, a dupla selecionou o documentário *Caleidoscópio - Histórias LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul* (2022), produzido pelo CLOSE, o qual traz histórias e memórias de pessoas e coletividades do passado e do presente, registradas em processos judiciais, entrevistas e outras fontes. As perguntas direcionadas ao documentário foram as seguintes: Levando em consideração tudo que iremos enfrentar como

professores, estamos preparados para lidar com os alunos que fazem parte da comunidade LGBTQIA+ e incluí-los no âmbito escolar sem que sofram discriminação por serem quem são? O patrimônio é apenas material e imaterial? De que forma a comunidade LGBTQIA+ está envolvida com patrimônio? Qual conceito de educação patrimonial pode ser analisado no documentário? De que forma esse conceito se relaciona com a sala de aula? (Coelho; Freitas, 2022).

As mediações ocorreram com as turmas noturnas do curso normal (magistério) de uma escola estadual, com presença significativa de mulheres evangélicas. O patrimônio desempenhou aqui o papel de interpelar professoras em formação, mediante um tema de difícil abordagem em comunidades periféricas onde as igrejas neopentecostais possuem forte inserção. O principal objetivo da dupla, conforme o planejamento apresentado consistiu, justamente, em contribuir com a desconstrução do docente, o qual ainda relaciona-se com uma sala de aula majoritariamente heteronormativa e recriar o conceito da diversidade nas escolas.

Semelhante ao que os colegas fizeram ao interrogar o Jornal do Nuances para repensar a história ensinada, esta dupla propôs uma formação docente baseada nas histórias de homens e mulheres LGBTQIAPN+, cujas lutas, afetos, dificuldades e conquistas foram compreendidos como patrimônio cultural. Nesse sentido, os mesmos sujeitos empurrados para as bordas de narrativas históricas hegemônicas e, também, para as margens das relações e dos currículos, tornaram-se os condutores das reflexões sobre o ser professora e professor.

Outras perguntas surgiram nos planejamentos, pautadas pelo compromisso pedagógico, político e ético de ensinar história, enfatizando experiências e conhecimentos de sujeitos que não se enquadram na matriz epistemológica eurocêntrica ocidental.

Defendendo a necessidade de descolonizar a patrimonialização e a educação, Maria Júlia de Lima Silva optou por trabalhar com a Revista *Tição*, um importante periódico da imprensa negra porto-alegrense editada de 1978 a 1980. Os dois números da Revista encontram-se sob a guarda do Museu da Comunicação Social Hipólito José da Costa, prédio centenário localizado em Porto Alegre, que possui um vasto acervo de periódicos, revistas, fotografias, dentre outros documentos.

Mobilizando autores, como Átila Tolentino (2018), Nilma Lino Gomes (2017), HOOKS (1994), Grada Kilomba (2020) e Beatriz Nascimento (2006), a estudante articulou um conjunto de interrogações disparadas pela leitura e problematização de reportagens da revista. Dois registros foram escolhidos para construir o planejamento: o título de capa “Democracia racial lenta, gradual, relativa” (*Democracia [...]*, 1979) e o artigo “Abolição lenta, gradual e relativa” (*Democracia [...]*, 1979). Após mencionar que a

Educação deve ocorrer nos e para além dos espaços escolares, a autora apresentou as seguintes indagações:

[...] atualmente, como podemos compreender, a partir da revista, esse atraso para a garantia de direitos à população negra? Você consegue identificar se a revista nos leva a questionar, dentro do conceito de Educação Patrimonial, que tipo de estruturas estão presentes na sociedade até os dias atuais para a negação dos direitos à população negra na sociedade? A partir da letra de música “Capítulo 4, Versículo 3” e “Negro Drama” do Racionais MC’s, a reportagem do Pasquim e a reportagem da Zero Hora, conforme proposição do planejamento, como podemos refletir sobre o valor do corpo negro para a sociedade? (Silva, 2022).

Note-se que este conjunto de perguntas extrapola a própria Revista selecionada, desdobrando-se em problemáticas referenciadas nas lutas negras do tempo presente, cuja compreensão pressupõe a leitura e a interpretação de outros materiais. Nesse sentido, integraram a problematização parte da exposição comemorativa dos cem anos do Museu Hipólito José da Costa, em 2022, composta de reportagens de outros periódicos; e dois raps do grupo Racionais MC’s, cuja obra é, hoje, indiscutivelmente, uma das mais potentes chaves para interpretar a história e a sociedade brasileiras. Não à toa, em 2023, Mano Brown recebeu o título de doutor honoris causa pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), ano em que o Conselho Universitário da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) aprovou a concessão do mesmo título a todos os integrantes do Racionais: Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay (Coll, 2023; Nazário, 2023).

Os títulos da *Tição*, anteriormente citados, evocam dois pilares das pautas políticas do Movimento Negro, quais sejam, a persistência e reprodução do racismo, e as consequentes barreiras enfrentadas pelas populações negras na conquista de direitos de cidadania. Nesse caso, um dos caminhos para destrinchar os mecanismos constitutivos dessas barreiras era, à época, repensar o conceito e os desdobramentos práticos de Abolição no contexto republicano, especificamente no período da Ditadura Civil-militar. Que liberdade era aquela experimentada por homens e mulheres negras?

Dessa forma, por meio de uma revista, no caso a *Tição*, foi possível abordar o referido contexto ditatorial desde o ponto de vista de pessoas negras, suas denúncias, anseios, existências e resistências. Vale salientar que alguns de seus membros, como Oliveira Silveira, participaram de sua fundação do Grupo Palmares, em 1971, sendo alguns deles monitorados e censurados pelo regime. O Grupo pautou o 20 de Novembro como Dia da Consciência Racial, em oposição ao 13 de Maio, dentro um conjunto de ações destinadas à produção de imagens plurais e afirmativas sobre a história e a identidade negra, reconhecendo igualmente a centralidade dos territórios (clubes, escolas de samba e a cidade, em geral) para ações político-culturais (Silva; Macedo;

Silva, 2023).

Para pensar o papel político e cultural da Revista *Tição*, no passado e no presente, a Silva (2022) aciona o pensamento de Nilma Lino Gomes (2017), afirmando o papel educador da imprensa negra, entendida como promotora das pautas políticas e das manifestações culturais negras, e positivadora de identidades em um país em que indivíduos e coletividades negras eram (e ainda são) representados como inferiores e incapazes. Trata-se de um planejamento profundamente disruptivo em relação às narrativas históricas ditas tradicionais, povoadas de homens brancos e seus feitos. Revela-se uma possibilidade de ensinar história sob o olhar de negros e negras organizados, politicamente conscientes e produtores de cultura, inclusive letrada.

A esta primeira camada de significações, é acrescentada uma segunda, conduzida pela problematização dos enfrentamentos que ainda hoje são necessários devido ao racismo. Mediante à apropriação crítica do conceito de Educação Patrimonial (Scifoni, 2019), a autora indaga a respeito da violência que atravessa as experiências negras no Brasil, destacando duas reportagens presentes na exposição dos cem anos do Museu. Ambas falam sobre o “Caso do Homem Errado”, referente à execução de um operário negro, por engano, por parte da Brigada Militar, em 1987. Ele havia sido confundido com um assaltante.

Essas reportagens, embora relativas a eventos ocorridos posteriormente às publicações da Revista *Tição*, explicitam, segundo a autora, a permanência de estruturas sociais racistas, em que pesem os esforços do Movimento Negro para combatê-las. Tais estruturas manifestam-se, por exemplo, na violência policial provocadora do Caso do Homem Errado. O mesmo tipo de violência denunciada e descortinada nos raps selecionados para compor uma terceira camada de significação que perpassa as perguntas do planejamento em análise. Essa camada é centrada nos corpos negros, invariavelmente existentes em um lugar paradoxal, forjado entre a vulnerabilidade diante da violência estatal institucionalizada e a potência, força coletiva e inteligência empreendidas para compreender e combater essas mesmas estruturas racistas.

É nesta chave que o Racionais MC's adentra o conjunto de perguntas da autora, enquanto intérprete da história e da sociedade brasileira, cujas referências intelectuais, culturais e políticas nasceram na periferia da cidade de São Paulo. Aqui, *periferia* significa lugar de criação, denúncia, resistência, vida e dor, desde onde tornou-se possível a produção do álbum seminal “Sobrevivendo no Inferno” (1997), cuja estrutura remonta à Bíblia (capítulos e versículos), linguagem adotada por Mano Brown e seus companheiros para dialogar com a massiva entrada das igrejas neopentecostais nas periferias paulistanas (Oliveira, 2018). O contexto social de produção deste álbum é especialmente violento, possuindo no massacre do Carandiru uma de suas principais referências.

Neste álbum, raps como “Capítulo 4, Versículo 3” narram a exposição dos corpos negros à violência estatal, em uma obra pautada pela negação de visões hegemônicas sobre a cultura brasileira, principalmente a suposta miscigenação racial e cultural que nos caracterizaria. Os Racionais fizeram emergir uma história de segregação e racismo, de um poderoso protagonismo preto (Oliveira, 2018). O rap “Negro Drama”, do álbum Nada como um dia após o outro dia (2002) complementa a perspectiva adotada no planejamento, criticando as condições de vida impostas às populações negras pelo racismo, apresentando contradições e dificuldades cotidianas de acesso a direitos, condições básicas de moradia e trabalho, e, principalmente, dignidade e respeito.

Tendo em vista os objetivos de perceber e compreender a importância das lutas do Movimento Negro, identificar estruturas racistas e refletir sobre os motivos do genocídio da população negra, a autora do planejamento trouxe para o Ensino de História, por meio da Educação Patrimonial, a complexidade da constituição de estratégias de enfrentamento ao racismo, de elaboração de explicações para este fenômeno político, histórico e social, através das vozes de múltiplos sujeitos negros e negras. Foi construída, portanto, uma história ensinada inteiramente forjada desde lugares sociais, geográficos e epistemológicos marginais, no melhor sentido da palavra, porque subversiva à ordem que colocou os protagonistas desta narrativa em lugares subalternizados.

Planejamentos como esses contemplam, sobremaneira, as normativas curriculares da Educação para as Relações Étnico-Raciais citadas e comentadas na primeira parte deste artigo. Mais do que inserir novos temas em narrativas já consagradas, a autora partiu de um ângulo de abordagem assentado em valores civilizatórios e epistemologias denominadas insurgentes, conforme Conceição e Oliva (2023).

Outro planejamento dialogou com o desenvolvido a partir do periódico *O Exemplo* (Porto Alegre, 1892-1930), fruto da parceria com o projeto Imprensa Negra Educadora (PINE/UFRGS). O estudante Pedro Vinícius Lara utilizou a luta pelo direito à educação estruturante do programa do jornal como meio para discutir racialização, identidade racial e cidadania na construção da sociedade republicana, sobretudo as relações de força entre sujeitos desiguais. As perguntas desse aluno seguiram o seguinte raciocínio:

Ainda hoje, em uma república já centenária, assistimos a diversas campanhas sobre o acesso à cidadania e o quanto a educação é fundamental para atingi-la. Em um país em que os analfabetos não tinham direito ao voto até 1985, não é de se surpreender a ausência de instituições democráticas realmente fortes. Para além de discutir a importância do acesso e permanência na escola, aqui pretende-se adicionar o elemento da racialização nessa problemática. A mediação em um espaço escolar, não necessariamente museológico, é uma forma de abrir espaço para o debate e problematização de um ensino público que se diz universal, mas que ainda apresenta lacunas estruturais no que diz respeito ao acesso. Se a educação

é o caminho para a cidadania, a quem interessava/interessa manter parcela significativa da população fora da escola? Quais são os paralelos entre a educação de Calisto com a do século XXI? (Lara, 2022).

Esperidião Calisto foi um dos fundadores do jornal *O Exemplo*, e sua luta por educação, cidadania e dignidade às pessoas negras subsidia o trabalho com trajetórias de homens e mulheres, em perspectiva plural e afirmativa, ampliando repertórios para o aprendizado sobre a história e a cultura negra (Perussatto, 2021). Ademais, evocar a memória de mulheres e homens negros livres, bem como do local onde o jornal foi fundado - Salão Calisto, que fica na principal rua do centro da cidade - fissura o imaginário racista sobre lugares sociais e habitacionais ocupados pela população negra desde antes da Abolição. Considerar seus intelectuais e territórios como patrimônios culturais desloca para o centro da história e da memória sobre a cidade sujeitos e referências culturais negras.

Conforme Oliveira Silveira, fundador do Grupo Palmares e da revista *Tição*, a preservação do acervo de *O Exemplo* justifica-se pela sua relevância como patrimônio cultural afro-brasileiro (Zubarán, 2015, p. 7). Diante da ausência de políticas públicas, mas também da concepção de patrimônio vigente, coube a Oliveira Silveira assegurar privadamente a salvaguarda de um robusto acervo. No centenário do periódico, elaborou e distribuiu pelas ruas da capital uma edição fac-similada do número de estreia, com comentários no rodapé, em um esforço, como desejavam os fundadores, de não o deixar cair no esquecimento e de reivindicar o direito às memórias negras.

Fruto das políticas públicas de ações afirmativas promulgadas no alvorecer no novo milênio, o projeto de preservação da revista, conforme edital MINC/UFPE/2013, digitalizou e disponibilizou a coleção de Oliveira Silveira e outros acervos. Conforme a coordenadora do projeto, “a preservação digital garante aos diferentes grupos sociais, étnicos e culturais da sociedade brasileira o direito às suas memórias, cultura e história” (Zubarán, 2015, p. 14), possuindo, assim, uma importante função social.

Se a ampliação do acesso a fontes e acervos desse importante periódico da imprensa negra proporcionou ao estudante tensionar as representações sobre a presença negra no centro da cidade, as discussões realizadas durante a disciplina instigou outra estudante a refletir sobre as possibilidades da trança e do trançar constituírem-se patrimônios culturais da diáspora africana e, por consequência, fontes para o ensino sobre referências culturais forjadas nas conexões atlânticas.

Como então *trançar* aproximações entre Guiné-Bissau e Brasil por meio de práticas culturais? Com essa interrogação, a estudante Marisa Sanha buscou entender o patrimônio enquanto processo histórico de resistência às vicissitudes que pessoas africanas tiveram de enfrentar (e ainda enfrentam) em trânsitos interoceânicos no

passado e no presente. Mas, acima de tudo, construiu um planejamento no qual o patrimônio consiste na expressão da vida e criação de uma ancestralidade manifesta na transmissão e significação do ato de mulheres negras trançarem os cabelos, em diferentes tempos e espaços.

Sob o título *Trançando as encruzilhadas entre Guiné-Bissau e o Brasil: patrimônio, cultura e ancestralidade*, o planejamento em questão foi desenvolvido sob o Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFRGS), sendo as mediações realizadas em escolas públicas de Porto Alegre. Dentre os objetivos de aprendizagem estabelecidos, conforme planejamento da aluna, se encontram conhecer o significado das tranças como patrimônio herdado dos nossos ancestrais na Guiné-Bissau, como algo que vai além da beleza e da estética e identificar por que as mulheres negras ainda usam tranças no Brasil e na Guiné-Bissau. Segundo a Sanha (2022), a palavra “encruzilhadas” remete, justamente, à ultrapassagem de fronteiras que o tema e os referenciais epistemológicos do planejamento sugerem, explicitados nos objetivos.

Uma das autoras citadas pela estudante foi a historiadora Mônica Lima (2018), cujo artigo *História, patrimônio e memória sensível* aborda as possibilidades de se pensar o passado escravista, por meio do Cais do Valongo. Este é um sítio arqueológico localizado na cidade do Rio de Janeiro onde, na primeira metade do século XIX, localizava-se um dos principais pontos de desembarque de africanos escravizados no Brasil. O Cais do Valongo é um lugar que remete a dor, sofrimento e resistência, ao mesmo tempo em que nos faz lembrar de nossa umbilical ligação com o continente africano.

A proposta de perscrutar as aproximações entre um país da costa ocidental da África e o Brasil avança nessa perspectiva, trazendo para o centro da problemática da mediação as manifestações culturais que atravessaram diversas barreiras para serem, aqui, passadas e ressignificadas de geração em geração. Incorporar saberes ancestrais ao ensino e aprendizagem de história possibilita o que Antônio Bispo (2018) denominou de *confluência*, ou seja, a existência simultânea e harmônica de diferentes conhecimentos que expressam maneiras de compreender o mundo, de estar nele. Igualmente, a perspectiva da autora abre caminhos para a *contracolonização*, postura ética e ponto de vista centrados nas cosmovisões e cosmogonias de povos originários e quilombolas, referenciados na ancestralidade, capazes de enfrentar o status quo constituído pelos brancos.

Perspectiva semelhante informou outros planejamentos, voltados à história dos povos originários. A cultura material indígena foi a fonte mobilizada por um grupo composto por quatro estudantes que atuou no Museu da UFRGS, a saber, Héryka da Luz, Manuela Barp, Marluce Braga e Thales de Bem (2022). Por meio da caixa pedagógica Guarani Mbyá, o grupo indagou as relações entre esta cultura e o patrimônio, tendo como ponto de partida um ensino/aprendizagem de História sensibilizador, os saberes ancestrais indígenas e as existências potencialmente contracoloniais,

capazes de provocar confluências, assim como os afro-brasileiros-diaspóricos. Quais tensionamentos a caixa Guarani Mbyá, como elemento pedagógico crítico, pode impulsionar na Educação Patrimonial? Em diálogo com uma das referências da disciplina, foi possível ao grupo aprender com cosmopercepções Guarani Mbyá e tencionar a colonialidade do patrimônio. Conforme Célia Xakriabá (2020, p. 1):

Nós, populações tradicionais, temos condições de apresentar outro projeto de sociedade, não exatamente pela falácia do desenvolvimento e, sim, por meio do re-envolvimento, que representa a retomada de outros valores. Em nossa relação com o mundo, que é com o ambiente inteiro e não apenas com partes dele, não podemos criar laços impessoais ou sem espiritualidade. É impossível para os Xakriabá enxergar a natureza apenas como um bem a ser explorado, ou mesmo como um lugar que produz alimento. [...] Subverter requer colocar corpo e mente em ação, e isto provoca deslocamento. Portanto, não há alternativa senão a de começar e fazer. Mas como começar? É preciso começar fazendo por algum lugar, e a única pista que eu daria nesse sentido é: aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo.

Esse exercício de construção de uma “educação territorializada e inspirada nas experiências dos povos indígenas” é uma forma de “efetivar as práticas decoloniais para além do discurso” (Xakriabá, 2020).

Planejamentos de outros estudantes das turmas da referida disciplina converteram em protagonistas da história ensinada sujeitos subalternizados em narrativas que privilegiam cronologias lineares e personagens consagrados. Exemplo disso são as propostas voltadas à problematização das relações de trabalho e às estratégias de ação política e de resistência de categorias laborais, tais como as empregadas domésticas e os mineiros de carvão, atuantes na década de 1940, no Rio Grande do Sul. Nesse caso, autores e autoras utilizaram processos abertos por empregadas na Justiça do Trabalho (Delavequia, 2022), e fotografias, objetos museais e documentações pertencentes ao Museu Estadual do Carvão (Cervantes; Oliveira, 2022; Harder; Souza, 2022). Ao destinarem interrogações ao passado, os e as estudantes questionaram também o presente, por meio das lutas e mobilizações de homens e mulheres que reivindicaram os seus direitos.

As perguntas de alunos e alunas compartilham princípios epistemológicos, éticos e pedagógicos críticos ao eurocentrismo ocidental e, portanto, descortinam uma pluralidade de conhecimentos e experiências pulsantes e potentes para o Ensino de

História. Na disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial, este caminho somente foi possível porque abraçamos o desafio de repensar nossas próprias concepções e práticas docentes, nossos privilégios e contradições, nossas maneiras de ver e estar no mundo. Este caminho também foi pavimentado em diálogo com Bispo, Xakriabá, Gomes, Tedesco e as e os demais autores aqui citados.

Contudo, outras pessoas exerceram um papel imprescindível nesse processo de enxergar fendas, bordas e fissuras intrínsecas à conformação histórica, social e cultural do Brasil, abertas e significadas por sujeitos sociais que não cabem no modelo branco, europeu, cisgênero, heterossexual e masculino. Nossos alunos e nossas alunas, com sua curiosidade, comprometimento e generosidade em compartilhar conosco suas vidas, tornaram o nosso trabalho tão mais vivo e significativo. São presenças no curso de Licenciatura em História que provocam mudanças e nos convocam a repensar a docência, a História e o Ensino de História. Justamente por isso, não raro tornam-se um dos pontos de partida para a incorporação de coletividades e indivíduos tradicionalmente postos à margem do que é considerado importante de ser ensinado, deslocando-se para o centro do ensino e a aprendizagem em história.

Devido aos propósitos do artigo, não adentraremos na análise dos materiais didáticos desenvolvidos dentro dos planejamentos, mas recomendamos a leitura de uma análise que aborda o contexto de ensino remoto emergencial em virtude da pandemia do novo coronavírus. Estimuladas pelas reflexões sobre o pensar historicamente, propomos um não-guia para a educação patrimonial, à medida que nosso trabalho visou, e ainda visa, conforme proposto para a disciplina na Universidade, instigar a abertura aos muitos acontecimentos e sensibilidades provocadas pelo encontro com os patrimônios na construção de dispositivos que permitam problematizar, situar, diferenciar, comparar e recriar sentidos em torno dos bens culturais em uma aula de História” (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 56).

Também não abordaremos, no presente artigo, a análise das mediações participativas (Gil; Pacievitch, 2022), realizadas com estudantes da Educação Básica e professoras em formação no curso normal, em escolas situadas nas periferias de Porto Alegre e região metropolitana. Ressaltamos apenas que os artigos dos estudantes, feitos a partir de uma problematização oriunda dessa experiência, explicitam o campo fértil para uma agenda de pesquisas sobre ensino, história e currículo informadas pelas fissuras, bordas e periferias do patrimônio cultural.

Considerações finais

Os trabalhos desenvolvidos ao longo da disciplina de Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial demonstram como se torna crítico e potente o Ensino de História concebido e praticado tendo em vista novas maneiras de pensar o

patrimônio cultural.

A presente reflexão coletiva partiu da seguinte indagação: Como ensinar histórias nas fissuras do patrimônio cultural que geralmente “entulha o presente” (Albuquerque Júnior, 2012) com monumentos e edificações que enaltecem batalhas, saques e genocidas? Mestre Bispo é o inspirador dos questionamentos tanto das aulas quanto dos planejamentos dos alunos. Assim, quando um conteúdo é uma semente na aula de história? Como pensar a aula de história com a matriz circular, tal como, a das águas? Como plantar palavras no papel? Como ensinar sobre História sem monumentalizar o passado? Como ensinar História prestando atenção nas pessoas? Como ensinar História desinventando o significado das palavras? Como interrogar o patrimônio consagrado, visibilizando as resistências das pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, LGBTQIAP+...? Esses questionamentos transformam-se para além de perguntas e passam a concretizar ações pedagógicas que se multiplicam em outros fazeres.

Após mapearmos e analisarmos algumas das problematizações elaboradas pelos estudantes em seus planejamentos, evidenciamos o impacto desses referenciais na construção de um currículo informado por sujeitos sociais e epistemológicos situados nas fissuras, nas bordas, na periferia, das normatividades de raça, classe, gênero, sexualidade e região. Nessas confluências, forjaram-se sentidos e significados ampliados sobre o patrimônio cultural a serem reconhecidos e valorizados para ensinar-aprender história.

As problematizações elaboradas nos planejamentos resultaram em materiais didáticos e mediações participativas com estudantes da Educação Básica igualmente atravessados por marcadores não-normativos, expandindo, assim, o alcance de nossa proposta de trabalho. As experiências de ensino-aprendizagem, em perspectiva crítica e afetiva, confluíram com políticas de reparação, que passam pela (re)educação das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, pelo reconhecimento e valorização de patrimônios culturais comunitários, ancestrais e cotidianos, pela reescrita da história desde a perspectiva de pessoas e grupos margeados nas narrativas euro-ocidentais, pela ampliação de repertórios plurais e afirmativos sobre sujeitos e episódios históricos.

Essas existências, em um ambiente universitário ainda demasiadamente elitista, machista, racista e LGBTfóbico, consistem nas fissuras e bordas mais potentes na tarefa de formar professores e professoras de história, quando se encontram com seus ancestrais, parceiros e parceiras de luta e, também, com os seus diferentes no que chamamos Educação Patrimonial.

Trata-se, portanto, de uma Educação Patrimonial comprometida com a defesa da vida, do direito de existir na História e do respeito à pluralidade de modos de vida. Tudo isso abordado exatamente com o patrimônio cultural que tem uma gênese colonialista, ou seja, os bens culturais reconhecidos oficialmente representam os

feitos de homens brancos, a partir de seus critérios de arte e de suas escolhas sobre os acontecimentos dignos de serem imortalizados. Provocar fissuras nesta narrativa é necessário e urgente; propor ações de Educação Patrimonial para discutir as bordas do patrimônio oficial e fazer emergir narrativas mais plurais da memória e da História brasileira. Fissurar também a abordagem do patrimônio para consumo e compreendê-lo como conteúdo escolar, interrogado por crianças e jovens, curiosos e interessados em acessar uma História do Brasil que não seja feita somente de aplausos, bandas e medalhas, mas dos santos minguados de que fala Ponciá Vicêncio ou dos trabalhadores da terra que semeiam palavras junto com as sementes de que fala Nego Bispo ou tantos outros grupos que transformam a vida no desafio de viver juntos.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.
- BAPTISTA, Jean; BOITA Tony; BRIGIDI, Bianca. Em Tempos Pandêmicos de HIV/AIDS e COVID-19: Museologia Queer BIPOC e corpos pedagógicos entre necromuseus e museus pela vida. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (ed.). *Sociomuseologia: para uma leitura crítica do mundo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2021. p. 121-138. Disponível em: https://www.museologia-portugal.net/files/sociomuseologia_leitura_critica_mundo-com_capa_final-rev_carolina-copiar.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.
- BAUER, Clara; MENGUE, Wiliam Candido. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.
- BISPO, Antonio. Somos da terra. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BOITA, Tony. LGBTfobia Museológica: algumas reflexões sobre estratégias simbólicas utilizadas nos museus. *Revista Eletrônica Ventilando Acervos*, Florianópolis, v. 1, p. 104-115, 2020. Disponível em: <https://ventilandoacervos.museus.gov.br/v-especial-n-1-jul-2020/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_

educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.* Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CERVANTES, Pedro; OLIVEIRA, Roger Campiol de. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da; OLIVA, Anderson R. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 6-38. 2023.

COELHO, Diogo; FREITAS, Nathalia. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS. 2022.

COLL, Liana. Conselho universitário aprova título de Doutor Honoris Causa para Racionais MC's. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 28 nov. 2023. Disponível em: <https://www.jornal.unicamp.br/noticias/2023/11/28/conselho-universitario-aprova-titulo-de-doutor-honoris-causa-para-racionais-mcs/#gsc.tab=0>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DELAVEQUIA, Natália. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

DEMOCRACIA racial lenta, gradual, relativa. *Revista Tição*, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 3, agosto de 1979.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Escrever o patrimônio na educação. In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. *Patrimônio, resistência e direitos: histórias entre trajetórias e perspectivas em rede*. Vitória: Editora Milfontes, 2022. p. 261-274.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline. Aulas de história e educação patrimonial: em busca de mediações participativas. In: ZARBATO, Jaqueline; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo; RIBEIRO, Renilson Rosa. (org.). *Estágio, práticas e extensão: vivências dos professores de história no tempo das incertezas e esperanças*. Cuiabá: Paruna Editorial, 2022. p. 114-133. E-book. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248728>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; PERUSSATTO, Melina. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. *Sillogés*, Porto Alegre, v. 5. n. 1, p. 56-87, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/209>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARDER, Arthur; SOUZA, Lucas Pittan. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

HARTMAN, Saidiya. O Tempo da escravidão. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 14, p. 242–262, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/4279>. Acesso em: 2 fev. 2024.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

KINCAID, Jamaika. *A autobiografia da minha mãe*. Tradução Debora Landsberg. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

KRENAK, Ailton. *Idéias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARA, Pedro. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

LEAL, Natacha Simei; MARTINS, Greice, FELIPE, Henrique Junio, SILVA, Suz Evany Lima da. Das confluências, cosmologias e contra-colonizações. Uma conversa com Nego Bispo. *Revista EntreRios*, Teresina, v. 2, n. 1, p. 73-84, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrerios/article/view/10481>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LIMA, Mônica. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. *Outros Tempos*, São Luís, v. 15, n. 26, p. 98-111, 2018. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/657. Acesso em: 2 fev. 2024.

LUZ, Hérvka da; BARP, Manuela; BRAGA, Marluce; BEM, Thales de. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

MELLO, Anahí. Corpos (in)capazes. *Jacobin Brasil*, [S. l.], n. 2, 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/>. Acesso em: 9 maio 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTS, Alex (org.). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 93-98.

NAZÁRIO, Héleno Rocha. Mano Brown é o novo Doutor Honoris Causa pela UFSB. *Portal da UFSB*, [Itabuna], 2 nov. 2023. Disponível em: <https://ufsbr.edu.br/ultimas-noticias/4344-mano-brown-e-o-novo-doutor-honoris-causa-pela-ufsbr>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. O evangelho marginal dos Racionais MC's. In: RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 19-37.

PERUSSATTO, Melina. Esperidião Calisto e o preconceito escolar com base na cor: educação, cidadania e racialização no século XIX (Porto Alegre, Rio Grande do Sul. *Tempo*, Niterói, v. 27, n. 2, p. 427-444, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/SwyFCwcnZPmLjH9QKjkwDRc/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

PORFÍRIO, Iago; OLIVEIRA, Lucas Timoteo de. Antonio Bispo dos Santos. *Encyclopédia de Antropologia*, São Paulo, 24 jul. 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ea.fflch.usp.br/sites/ea.fflch.usp.br/files/inline-files/Antonio%20Bispo%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SANHA, Marisa. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/15010>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SCIFONI, Simone. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. *Revista do CPC*,

São Paulo, n. 27, p. 14-31, jan./jul. 2019. Número especial, Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/157388>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SILVA, Gabriel Ribeiro da; MACEDO, Greice Adriana Neves; SILVA, Tairane Ribeiro da. Contribuições sobre resistências e apagamentos da população negra na ditadura-civil militar brasileira (1964-1985). In: MELLO, Marco Antônio; COLOMBO, Roselena; ARISTIMUNHA, Claudia; PERUSSATTO, Melina; VICENTIN, Inês (org.). *PoAncestral: muito além de 250*. 2. ed. Porto Alegre: ATEMPA; CPHIS, 2023. p. 76-79. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/242115>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SILVA, Maria Julia de Lima. *Estágio de Docência em História - Educação Patrimonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

TEDESCO, Caio de Souza. Pode a educação transgredir a cismodernidade?. *ECOA-UOL*, [São Paulo], 15 dez. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoal/colunas/opiniao/2020/12/15/pode-a-educacao-transgredir-a-cismodernidade.htm>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TOLENTINO, Átila. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização Federal. *Sillogés*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/amansar-o-giz/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ZUBARÁN, Maria Angélica. O acervo do jornal O Exemplo (1892-1930): patrimônio cultural afro-brasileiro. *Revista Memória em Rede*, Pelotas, v. 5, n. 12, p. 1-16, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Memoria/article/view/9396>. Acesso em: 2 fev. 2024.

Notas

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na área de Ensino de História da Faculdade de Educação da mesma instituição.

²Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na área de Ensino de História da Faculdade de Educação da mesma instituição.

³Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na área de Ensino de História da Faculdade de Educação da mesma instituição.

